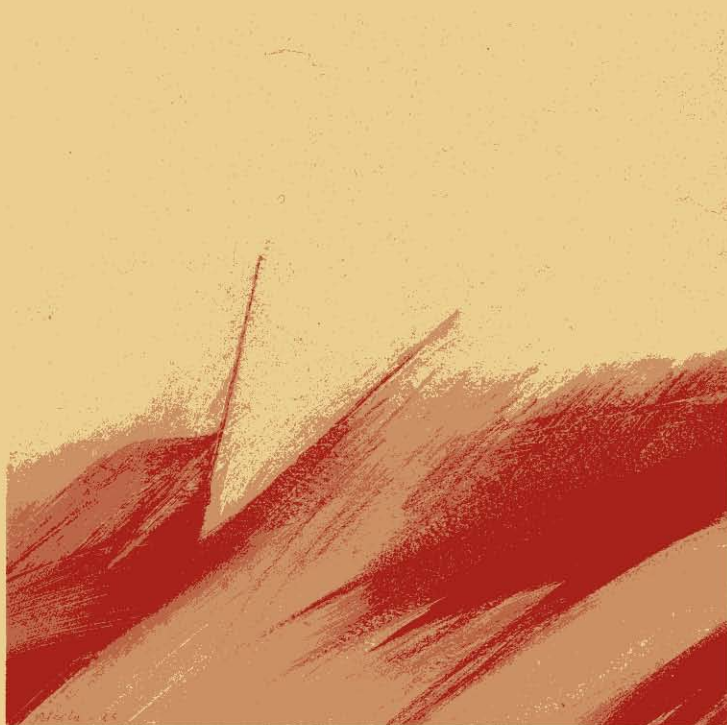


*Raimundo Dinello*

*Anne-Nelly Perret-Clermont*

# Psychopédagogie interculturelle



DelVal

Cet ouvrage est destiné aux animateurs du champ culturel, enseignants, éducateurs, psychologues, assistants sociaux, administrateurs et responsables politiques, parents et artistes... qui, chacun au sein des pratiques qui sont les leurs, rencontrent la diversité culturelle. Il cherche à discerner les moyens de compréhension qui permettent le dialogue et le respect des identités, et des rencontres créatrices d'une dynamique sociale et culturelle qui intègre le passé et s'ouvre sur l'avenir. Ce recueil d'expériences et de réflexions est né de la rencontre, sur le terrain, dans les Ecoles Normales et à l'Université, d'éducateurs, de sociologues et de psychologues d'horizons différents: «sédentaires» ou «migrants», de pays divers.

Dans des lieux différents, le défi est apparu toujours le même: transformer les limites de notre pensée-action pour renouveler notre compréhension dans la confrontation avec l'altérité. Le vécu épistémologique de la rencontre interculturelle est au coeur de notre civilisation. Il est quelquefois traversé violemment par les impasses des inégalités socio-économiques.

Paysans, migrants, citadins, nomades... nous sommes tous invités à migrer hors des enfermements de nos esprits et de nos identités... pour en découvrir les richesses!

Raimundo Dinello: uruguayen, docteur en sciences psychologiques de l'Université Libre de Bruxelles, il y a enseigné la sociologie de l'éducation. Actuellement il dirige à l'Université de Uberaba au Brésil, un programme de formation permanente et promeut des expériences d'éducation d'enfants de milieu populaire.

Anne-Nelly Perret-Clermont, a étudié la psychologie sociale et participe à des activités éducatives dans différents pays d'Europe. Professeur aux Universités de Neuchâtel et de Genève, ses travaux portent sur le rôle des facteurs sociaux dans le développement cognitif, la transmission des savoirs et la construction de l'identité.



# Psychopédagogie interculturelle

Sous la direction de

*Raimundo Dinello et  
Anne-Nelly Perret-Clermont*

1987

DelVal

**Raimundo Dinello - Anne-Nelly Perret-Clermont**  
**Psychopédagogie interculturelle**  
Editions Delval, 1987, Cousset (Fribourg) Suisse

ISBN 2-88147-030-0

Copyright Editions Delval  
CH-1774 Cousset (Fribourg) Suisse

Tous droits réservés. Réimpression ou reproduction interdite par  
n'importe quel procédé, notamment  
par microfilm, xérogaphie, microfiche, offset, etc.

Imprimé en Suisse

## Remerciements

Nous tenons à remercier tous ceux qui nous ont aidés à la réalisation de cet ouvrage et, en particulier, Michel Nicolet, Janine Gremaud, Sylviane Montandon et Michelange Schmidt.

Les chapitres élaborés à partir des expériences réalisées en Belgique francophone reprennent des textes édités par la Revue Belge de Psychologie et Pédagogie et par les Cahiers JEB 4/82 qui sont actuellement épuisés. Le chapitre II 1 a paru antérieurement dans les Cahiers de Psychologie de l'Université de Neuchâtel. Nous remercions les éditeurs d'avoir mis ces textes à notre disposition.



# Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Avant-propos</b>  | <b>9</b>  |
| <i>Anne-Nelly Perret-Clermont</i>  |           |
| <b>I Identité culturelle et migration en Europe: enjeux psychosociaux et défi pédagogique</b>                | <b>13</b> |
| Identité culturelle et interculturalisme en Europe   | 15        |
| <i>Raimundo Dinello</i>  |           |
| Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire                         | 29        |
| <i>Michel Nicolet</i>  |           |
| <b>II Langues, relations sociales et connaissances: comment saisir leur rapport?</b>                         | <b>41</b> |
| Emergence de connaissances et transmission de savoirs  | 43        |
| <i>Anne-Nelly Perret-Clermont</i>  |           |
| Fonctionnement cognitif et relations sociales  | 51        |
| <i>Anne-Nelly Perret-Clermont</i>  |           |
| Mise en scène de la situation de test: les attentes réciproques de l'adulte et de l'enfant                   | 61        |
| <i>Michèle Grossen</i>   |           |
| Dialogue de sourds ou communication? Approche linguistique de l'interculturel                                | 73        |
| <i>Jean-François De Pietro</i>   |           |
| <b>III Concevoir et mettre en oeuvre des démarches pédagogiques adaptées aux situations multiculturelles</b> | <b>89</b> |
| Formation à l'enseignement interculturel   | 91        |
| <i>Raimundo Dinello</i>  |           |
| De la prise en compte du bilinguisme à une éducation interculturelle   | 103       |
| <i>Fanny Koykis</i>  |           |
| La scolarisation des enfants de migrants et la formation des enseignants                                     | 117       |
| <i>André Thiébaud</i>  |           |

|   |            |
|---|------------|
| <b>IV Des expériences multiples et diverses</b>   | <b>125</b> |
| Analyser l'expérience   | 127        |
| <i>Raimundo Dinello</i>   |            |
| L'école de devoirs: activité socioculturelle ou<br>panacée aux difficultés scolaires des enfants? | 131        |
| <i>Gabriella Ceccarini</i>  |            |
| Animation des jeunes dans un centre public d'aide sociale<br>(CPAS)                               | 139        |
| <i>Loretta Ceccarini</i>  |            |
| <b>V Partager la réflexion</b>  | <b>151</b> |
| Au forum: la transmigration d'identifications   | 153        |
| <i>Raimundo Dinello</i>   |            |

## Avant-propos

Anne-Nelly Perret-Clermont  
Université de Neuchâtel

Que le lecteur se prépare à faire lui-même la synthèse! Car l'ambition de cet ouvrage est de contribuer à la compréhension d'un phénomène qui, pour le moment, dépasse nos cadres habituels de pensée.

En effet, le monde dans lequel nous vivons s'est complexifié: les moyens de communication ont raccourci les distances géographiques; les mouvements de population se sont accrus; les sociétés se transforment en leur sein et dans les rapports qu'elles entretiennent entre elles; la transmission, de génération en génération, des savoir-faire, des savoir-vivre et des forces créatrices semble chercher à se frayer de nouveaux chemins pour ne point se perdre; et plus que jamais les affrontements violents créent des impasses. La rencontre accélérée de cultures différentes pose un profond défi à l'humanité: que va-t-il se passer?

Relever le défi, c'est chercher les modalités d'une création culturelle qui puisse s'enrichir de la variété des apports de chacun. Il ne s'agit ni de nier la diversité à travers une homogénéisation stérilisante, ni de broyer les significations que revêtent les différences sous prétexte de les idéaliser en de doux mélanges. Il en va des cultures comme des couleurs: l'arc-en-ciel unit la diversité des tons et pourtant, de façon différente, ils peuvent être dénommés un par un, séparément. Mais si l'enfant mélange toutes les couleurs de ses peintures, il n'obtient que du brun! Et si les teintes variées de sa toupie tournent à toute vitesse, il ne voit que du blanc! Aseptisation de l'identité culturelle comme des moyens de la création artistique... Nos cadres de pensée sont trop étroits pour saisir le monde actuel. On peut reprendre l'analogie avec l'arc-en-ciel: si nous considérons les sept couleurs traditionnelles que nous avons appris à percevoir comme l'unique vérité de cette réalité, nous passons à côté d'un étonnant infini car le nombre de ces couleurs est, en réalité, illimité. Ce phénomène de diffraction de la lumière présente une continuité et ce sont les différentes cultures qui y ont perçu des nombres très variés de teintes, en fonction de leurs propres catégories mentales et de la connaissance des couleurs que leur donnent leurs activités



quotidiennes. Parfois aussi l'arc-en-ciel devient métaphore. Des conceptions métaphysiques s'y projettent: présence d'une déesse pour les uns, signe annonciateur d'un temps de paix, espoir après le déluge pour d'autres, etc. L'ironie proverbiale y voit les signes d'un état d'âme psychologique quand elle déclare de l'arc-en-ciel qu'il est signe que: «le diable bat sa femme»!

Dans tous les domaines, la pensée se construit dans le même mouvement que le vécu de la société: elle a donc des limites. Pour comprendre des événements sociaux nouveaux il faut dépasser ces limites. Traverser les frontières que notre ethnocentrisme culturel pose à notre intelligence: tel est le sens de la démarche que nous voulons présenter dans cet ouvrage.

On observe que la tentation est grande de sacraliser les frontières: cela ramènerait à des proportions commensurables la réalité à saisir, et laisserait croire qu'hors du connu, rien de réel! Mais si l'on se crispe sur des frontières érigées en absolu, les crises deviennent alors ininterprétables, inconjurables, et l'angoisse augmente, de façon souvent destructrice, devant chaque irruption d'une étrangeté dans le système. Beaucoup d'énergie est alors dépensée à défendre des frontières conceptuelles aux dépens d'une saisie des phénomènes rencontrés.

Un certain ethnocentrisme, et les exploits techniques d'une forme de rapport à la nature, ont entretenu longtemps dans la pensée européenne une croyance en l'universalité de ses catégories mentales (ou en tout cas l'ambition de leur conférer cette universalité). Nous proposons d'inscrire l'action culturelle et éducative dans une démarche qui fait opérer une mutation à cette conception: que l'«universalisme» devienne «interculturalisme» ou, plus précisément (et pour éviter les risques d'étouffement en «système» que véhicule le suffixe «-isme»): recherche des savoir-faire et des savoir-dire qui permettent de construire des rencontres interculturelles. Echapper aux impasses des affrontements violents nécessite l'élaboration intellectuelle, artistique et littéraire de modalités de transactions nouvelles qui permettent aux gestes de se suspendre pour se coordonner, aux besoins de se négocier, et aux émotions de s'exprimer même quand elles semblent indicibles tant elles sont intenses.

En fait, malgré ses apparences, notre proposition n'est pas nouvelle: notre civilisation dite «occidentale» (parce qu'elle s'est développée à l'Ouest de ce qui est devenu l'Orient où pourtant elle trouve son berceau!)

est une longue tradition d'interculturalités, un noeud de rencontres successives qui ont entrelacé les expériences de peuples différents: rappelons déjà l'expérience phénicienne dans le bassin méditerranéen; puis la mouvance judéo-chrétienne. Des cultures (au nom double!) sont enracinées dans leurs origines multiples: gréco-latines, anglo-saxonnes, gallo-romaines, etc. Et que deviendra, en Europe, la rencontre actuelle américano-soviétique? et, dans bien des pays, au gré des migrations de travailleurs et de commerçants, celle de l'islam et de la chrétienté?

La conceptualisation soutient l'action et en retour la confrontation à l'expérience modifie les conceptualisations antérieures. Les réflexions théoriques réunies dans ce livre ne sont qu'un pas vers cet itinéraire. Elles véhiculent l'expérience d'acteurs du domaine de l'éducation, de l'art, des lettres, de la culture et de l'organisation sociale. Elles essaient de proposer quelques instruments (mais il faudrait en élaborer bien d'autres encore!) pour analyser la réalité multiculturelle des actions et tirer parti de l'expérience. Constatant que dans ce domaine les réflexions d'inspiration sociologique ont été plus souvent débattues que d'autres, nous avons donné priorité aux préoccupations psychologiques et pédagogiques.

Nous avons pris la liberté d'écrire ensemble cet ouvrage, à la croisée d'horizons différents, sans nous contraindre à des conclusions communes qui seraient fort prématurées. Le lecteur se trouvera peut-être invité à prolonger cet échange et contribuera au débat ouvert en y apportant, sous une forme ou une autre, ses propres expériences et réflexions. C'est en quelque sorte une «aventure», à la fois individuelle et collective. Il s'agit là d'une histoire inachevée. Elle est tournée vers un avenir qu'il nous importe de garder ouvert pour tous.

Neuchâtel, mars 1987

**Identité culturelle et migration en Europe:  
enjeux psychosociaux et défi pédagogique**



# Identité culturelle et interculturalisme

## en Europe

Raimundo Dinello  
Université Libre de Bruxelles

### ÉVOLUTION CONCEPTUELLE

Dans l'univers actuel, traversé par une mouvance rapide des populations, l'identité culturelle s'est révélée être un axe primordial du dynamisme de la relation individu - groupe - société. Elle est une résultante de l'interaction entre les aspects les plus marquants de l'enculturation de base, les acquis des éventuelles acculturations successives et la mobilité des conditions de vie de classes socio-économiques. Elle constitue aussi un cadre de référence pour la rencontre avec autrui.

En d'autres termes, l'identité représente une image en permanente évolution: celle-ci n'efface pas les traits nés de la première entrée en culture dans le milieu d'enfance et/ou de jeunesse, mais elle transforme le premier donné en intégrant les acquis du vécu dans une autre société. L'identité est également imprégnée des réflexes caractéristiques des classes telles qu'elles sont déterminées par la stratification économique.

Une dynamique, se référant tant à la culture d'origine qu'à la société d'accueil souvent née dans l'imaginaire, permet d'embrasser des éléments typiques des «autres», et qui déclenche la restructuration des attributs du tableau d'identité. La personne change tout en restant quelque part identifiée par ses appartenances en évolution.

La notion de culture a aussi beaucoup changé: partant de la splendeur des Beaux-Arts de la Renaissance au XVe siècle, passant par l'encyclopédisme du XVIIIe siècle et se rattachant fortement à la stratification économique durant toute l'expansion industrielle, elle a évolué au milieu du XXe siècle vers une acception actuelle qui intègre techniques et pratiques de vie. De la référence aux manifestations artistiques consacrées par un public choisi, la notion de culture a émigré vers la définition

d'un art de vivre particulier caractérisant une société ou un groupe humain. Conjuguant à la fois le langage, les systèmes de production, les conventions de relations sociales et les modèles de comportement personnel, la culture peut offrir un pattern d'identification, tant pour les groupes que pour les individus appartenant à une même souche.

Ainsi, l'identité personnelle se nourrit de et est traversée par l'identité socio-culturelle, au point que l'on découvre sa propre identité particulière lors de la rencontre de la différence, quand on croise l'autre qui est étranger, ou quand on est confronté aux pratiques de vie différentes d'une autre région socio-culturelle.

Nous évoluons dans un monde européen où paradoxalement la situation de multiculturalisme croissant nous oblige à reconnaître l'existence des originalités culturelles diverses. Chacun de nous rencontre plus souvent le regard d'un autre fort différent qui l'interpelle comme un miroir reflétant une image dissemblable. Chacun de nous parcourt socialement un itinéraire qui répond tant à nos ajustements personnels internes qu'aux conséquences d'un jeu de classement par étiquettes en fonction de la couleur de la peau, de la nationalité ou de la langue maternelle, pour ne citer que quelques traits extérieurs évidents.

Parfois, la pression nous amène à nous couler dans le moule du milieu ambiant dans une tendance d'assimilation pour survivre; parfois aussi cette pression agit comme un détonateur qui mettra en relief - précisément par un effet de contraste - notre identité originale.

Notre situation réelle est loin d'être un échiquier statique, tant en raison de déplacements des populations-pions, qu'à cause de transformations profondes des cases de jeu. En effet, suite à l'industrialisation irrégulière de diverses régions européennes et afin d'assurer la restructuration d'après-guerre, la population s'est beaucoup modifiée, surtout dans les lieux de forte concentration urbaine. Ces mouvements de populations ont aussi créé d'autres réalités de vie et, conséquemment, d'autres références se sont dégagées dans les rapports de la population à la valeur travail, à l'habitat, à la vie sociale et politique, bref: d'autres rapports culturels se dessinent.

La constitution de ces sociétés multiculturelles nous a amenés à de nouveaux conflits ainsi qu'à d'autres formes de vie, notamment en ce qui concerne le regroupement familial, l'insertion sociale des jeunes, la scolarisation des enfants et tout particulièrement des enfants d'immigrés.

Avec la crise économique de ces dernières années, nous venons de vivre encore d'autres modifications accélérées dans les références conceptuelles qui traduisent nos réalités socio-professionnelles. Ainsi, des plans administratifs en vue d'une assimilation économique des populations migrantes, on est passé aux programmes politiques et pédagogiques tendant à une intégration sociale. Les pratiques philanthropiques des organismes sociaux ont été dépassées par les activités des associations interculturelles.

Auparavant, on avait envisagé l'immigration comme très ponctuelle et s'inscrivant dans une perspective conjoncturelle; actuellement, on est devant l'évidence d'un phénomène d'installation provisoire qui devient durable, corrélativement aux ébranlements structuraux.

Par exemple, la dénommée «seconde génération» (enfants d'immigrés) représente dans plusieurs pays la majorité des jeunes appelés à assurer demain la production de nos sociétés européennes qui subissent un vieillissement rapide. Ces jeunes immigrés représentent ainsi un espoir pour parer aux conséquences néfastes des creux de vague des naissances. Cela signifie que des centaines de milliers d'enfants qu'on avait négligés doivent maintenant être préparés à une compétence professionnelle future en prévision d'une forte concurrence, au vu de l'évolution des machines et des techniques déterminant le monde du travail.

Devant ces changements, les surprises se multiplient et les difficultés se présentent de partout, mais surtout en ce qui concerne: l'intégration sociale des femmes qui sont la proie des ghettos d'habitation; le processus de scolarisation indispensable des enfants; la formation professionnelle et technique des jeunes; la garantie de l'emploi des adultes, sans parler de la stabilité intrafamiliale.

## CONFLITS D'INTÉGRATION

Un des problèmes, que nous a légué l'ère industrielle, et qui se présente avec acuité aujourd'hui dans la crise néo-libérale à l'aurore de la télé-informatique, est celui de l'intégration. Sans doute la migration de groupes humains a-t-elle toujours existé, mais le phénomène de leur intégration sociale est actuellement une expérience cruciale.



## **a) Caractérisation**

Le premier facteur à considérer est la reconnaissance de l'immigration comme un phénomène plutôt subi et consécutif à un déséquilibre économique ou socio-politique. Pour les individus, en effet, l'émigration constitue une déchirure, même si beaucoup d'illusions nouvelles se juxtaposent à un départ plus ou moins forcé.

D'une part, l'adulte, l'enfant, se retrouvent plongés dans une situation de déracinement par rapport au modèle culturel qui donne sens à l'image qu'ils ont de leur identification et ils éprouveront continuellement la nécessité de resserrer les liens qui les rattachent à ce modèle, seule manière d'assurer une continuité à leur identité personnelle.

D'autre part, même si l'immigré tient à son modèle d'origine malgré la rupture croissante, il est contraint de s'adapter à un autre modèle, celui du pays de séjour, mais celui-ci représente souvent des aspects antagonistes par rapport à sa culture d'origine.

## **b) Rapport des populations**

Bien que l'immigration familiale ait caractérisé un axe de la politique démographique dans certains pays européens comme la Belgique, l'intégration de cette population est un phénomène déchirant. Concentrée dans certains quartiers, autour des gares, elle se retrouve dans des situations politico-administratives assez particulières: quartiers abandonnés par les autochtones, bâtiments vétustes, équipements scolaires déficients... avec comme corollaire des mesures radicales de limitations d'inscriptions aux registres de la population et de fermetures d'écoles. A Bruxelles, par exemple, selon les statistiques du Ministère de l'Education Nationale, pour l'année 1980-81, 45% d'enfants fréquentant l'enseignement gardien (préscolaire) et 42% de ceux fréquentant l'école primaire sont immigrés. Dès lors, il n'est pas surprenant, quoiqu'effrayant pour beaucoup, que dans quelques écoles la proportion d'élèves immigrés atteigne 90% et dans certaines classes 100%.

## **c) Le petit enfant**

Parfois, par le biais d'enquêtes psychologiques ou d'observations faites durant la petite enfance, les travaux de recherche déclarent qu'il n'y a pas dans leurs données d'éléments significatifs de cette difficulté

d'intégration des enfants culturellement différents. Nous devons alors rappeler que les petits enfants ne sont pas encore un point où se cristallise l'expression de la confrontation. Le vécu de la famille ou des crèches n'est pas un lieu évident d'enjeu social, l'enfant est encore assez protégé par son indifférenciation d'enfant-bébé et ne peut donc pas nous dire lui-même tout ce que les adolescents peuvent nous crier. Les résultats sont totalement différents quand on aborde la recherche par l'approche des enjeux socio-économiques des institutions et en questionnant de jeunes adolescents. C'est alors que nous pouvons mesurer l'impact du jeu d'intérêts financiers et les traces d'un vécu éprouvant, marquant les enfants de travailleurs immigrés.

#### **d) L'écolier**

La scolarisation se situe en grande partie dans ce parcours d'ambivalences:

- d'une part, elle constitue une possibilité de promotion sociale, «grâce aux études, l'enfant pourra atteindre plus tard une belle situation»... pensent les parents;
- d'autre part, l'école, par les exigences du modèle culturel, procède à l'écramage de l'accès aux meilleurs diplômes, et c'est ainsi que les jeunes immigrés se retrouvent parmi les nombreux cas d'échecs à l'école primaire, et en grande partie dans les rangs de l'enseignement spécial ou des écoles professionnelles. En effet, la culture de l'école étant trop calquée sur un modèle dominant, les enfants d'immigrés fréquentant l'école se trouvent projetés dans un univers mental très différent du leur. En raison de cette discordance, ils pourront difficilement satisfaire aux critères d'évaluation scolaire. Cette situation d'exclusion, il s'avère difficile de la désamorcer quand la culture scolaire se présente comme universelle, donc obligatoire et quand le fait de ne pas la posséder est mis sur le compte d'inaptitudes individuelles. Délaissés aussi, souvent ils se retrouvent dans la rue, lieu des exclus, lieu de marginalisation; seules quelques maisons de jeunes entr'ouvrent encore leurs portes.

Mais, d'après les chiffres, la composition démographique nous annonce que dans les toutes prochaines années à venir, la proportion toujours croissante de jeunes immigrés formera la population qui, principalement, devra supporter le poids de la production pour assurer, en grande partie,

la subsistance économique des populations pensionnées, chaque jour en augmentation effrayante, d'autant plus que plusieurs mesures sont actuellement en application pour accélérer la mise à la retraite du personnel âgé. Cette modification de proportions dans la population nous oblige certainement à repenser plus intensément le problème de l'intégration des immigrés.

#### **e) L'adolescent**

En quête de l'affirmation de leur propre personnalité, les adolescents migrants sont à la fois à l'aube d'une identification individuelle (devenir adulte) et d'une appartenance culturelle (enfants entre deux cultures); il s'agit là d'un choix, ou d'une nouvelle synthèse, qui va s'opérer avec le mûrissement de la jeunesse.

Déjà pour tout adolescent autochtone, il y a une période de «trouble» où l'affirmation de soi-même passe par une découverte de modèles culturels, de conduites qui ne sont pas identiques à ceux de leurs parents (d'où les conflits de générations), et ce, même si cette différence se situe à l'intérieur même de l'évolution d'un système socio-culturel. La situation est encore plus compliquée pour les adolescents qui se réfèrent nécessairement à plus d'une appartenance culturelle:

- soit parce que leurs parents (ou l'un d'entre eux) sont originaires d'une autre région du monde;
- soit parce que l'adolescent lui-même évolue actuellement dans un autre contexte que celui de ses premières années de vie.

Ce sont des jeunes qui devront s'affirmer en tant que personnes, autant à l'égard de la culture environnante (celle qui est dominante dans la société d'accueil) que de celle du pays d'origine. Pris entre deux cultures, ils en composeront peut-être même une troisième.

#### **f) Devant la société globale**

Une des premières références à la société globale se fait à travers l'attente des parents (qui sont venus chercher de meilleures conditions de vie...). Bien que les «raisons» de l'immigration semblent assez clairement définies (a posteriori, avec le recul du temps), les attentes concernant

l'avenir restent toujours assez floues. Entre l'explicitation formelle et l'ambivalence des attentes profondes, il y a une marge considérable que les adolescents entrevoient et doivent aussi assumer, car ces attentes comptent pour beaucoup dans les rapports famille-adolescents-société globale.

Etant donné que les adolescents connaissent mieux que les parents la langue du pays d'accueil, ils sont trop souvent appelés à jouer le rôle d'intermédiaires, c'est-à-dire à servir de traducteurs des textes envoyés par l'administration locale, ainsi que des réponses des parents. Cela n'est pas facile, car, dans la plupart des cas, il faut «construire» une réponse valable pour chaque circonstance et si, «par malchance», apparaissent des équivoques, ce sont les adolescents qui doivent «encaisser» l'erreur.

Ils doivent aussi s'occuper de la maison et faire des courses à la place des adultes, soit à cause de leur meilleure connaissance de la langue, et de leur familiarité avec les centres commerciaux, soit parce que les parents travaillent beaucoup. Ils deviennent les «praticiens» de la famille dans les rapports avec les institutions de contact représentant la société globale.

De même, à l'égard des obligations scolaires, ces adolescents ont dû d'abord se «débrouiller» tout seuls, ensuite s'occuper de guider leurs petits frères, car les parents ne connaissent pas le système d'enseignement. Ils sont ainsi censés assumer, souvent trop vite, des rôles d'adultes sans vraiment disposer de tous les éléments nécessaires pour bien s'acquitter de telles responsabilités, ce qui entraîne des sentiments contradictoires tant dans les rapports interpersonnels à l'intérieur de la famille (bouleversement par moments de la hiérarchie d'autorité) que dans le fait d'assumer des rôles fonctionnels devant la société globale.

Cette problématique des rapports à la société globale est surtout influencée par les questions déterminant l'avenir<sup>1</sup>. Toutes sortes de conjectures sont possibles car il y a un gros doute à la base, celui qui concerne le retour éventuel de la famille dans son pays d'origine. Même si, souvent, tout semble clair pour les parents (soit rester, soit repartir), cette question se repose chez l'adolescent et l'éventail des situations particulières va d'un extrême à l'autre, avec toujours, une certaine ambiguïté. Première possibilité: les parents disent vouloir rentrer, mais choisissent de rester afin d'assurer la formation des enfants; à l'autre extrême: les parents sont décidés à ne plus repartir, mais ils insistent

pour que les enfants gardent leur appartenance culturelle au pays d'origine. Ainsi, les adolescents sont plus que jamais l'enjeu de l'ambivalence d'une famille migrante devant la société globale.

L'adolescent n'a pas besoin de justifier son immigration, mais il commence à devoir justifier un choix de références par rapport à la société globale, choix qui deviendra personnel, mais qui, au départ, est fortement lié aux rapports ambivalents des parents migrants quant à leurs deux sociétés d'appartenance. Dans les cas extrêmes, ces parents supportent la souffrance et même le racisme, afin d'assurer l'avenir de leurs enfants, mais ils ne peuvent pas s'empêcher de leur rappeler leurs origines.

Ainsi, au travers de sa famille, l'adolescent est déjà un être à deux cultures, devant la société globale, réalité qui peut aussi signifier qu'il n'est pas tout à fait identifié ni à l'une ni à l'autre. La dynamique de la famille autant que les rapports des adolescents à la société globale ne peuvent être compris qu'au travers de ce caractère de transculturation, facteur de base.

### **g) Devant eux-mêmes**

Lors d'entretiens avec des adolescents migrants, ceux-ci nous étonnent pas leur négation hâtive des conflits qui, plus tard, s'avèrent être assez importants. Qu'il s'agisse de l'école ou de ce qui se passe au foyer, au premier abord, tout va toujours «très bien». C'est après seulement qu'ils peuvent faire part des événements conflictuels vécus à l'école ou des mésententes avec leurs parents.

Ils sont par contre plus à l'aise en parlant des aspects généraux de leur pays et du pays d'accueil. En effet, le sujet de discussion est moins personnalisé: ils se sentent loin du pays d'origine et, au contraire, ils ont plus d'éléments (en quantité et en qualité) se référant au pays d'accueil.

A travers les «déchirures» culturelles vécues dans ces trois domaines de référence (famille-école-société globale) nous trouvons une constante qui est probablement source d'un mécanisme réactionnel de négation. En effet, la préoccupation principale des adolescents consiste à nier la différence qui leur interdit de se «confondre» avec les autres adolescents, les aspects qui les empêchent «d'être pris pour des autochtones»,

car ils vivent leurs origines comme dévalorisées aux yeux d'interlocuteurs représentant la culture d'accueil, notamment devant l'appréciation du «maître d'école».

Les enfants de travailleurs migrants ont trop entendu parler d'eux (et de leurs parents) en termes dévalorisants: soit par rapport à la maîtrise de la langue, soit en référence à des habitudes et mœurs trop différentes, soit en termes de comparaison des pays au niveau du développement industriel; dès lors naît ce souhait de nier la différence qui les classe comme moins valables et qui leur pose le problème conflictuel de l'intégration sociale.

Quelques adolescents changent même leur prénom, signe d'une appartenance culturelle (Mohamed devenu Jean-Claude), pour subir moins d'allusions à leur origine étrangère et être plus facilement acceptés. Cette solution est très pratique, disent-ils, quand on parle d'eux et surtout lors de sorties en groupe, celles-ci étant les moments où ils vivent avec le plus d'acuité les problèmes d'intégration sociale parmi les jeunes de leur âge. Cette négation de la culture d'origine leur donne l'impression d'éviter des conflits et, en tout cas, d'être plus facilement acceptés parmi les autochtones, mais elle rend plus aigus les problèmes à l'égard des personnes appartenant à leur culture d'origine. Une nouvelle fois, à la période de l'adolescence, où se mêlent la recherche d'une affirmation personnelle et le besoin d'intégration sociale, l'appartenance biculturelle n'est pas vécue comme une richesse. Il en sera autrement plus tard quand le jeune, avec ses acquis personnels, pourra revendiquer ses diverses appartenances culturelles, quitte même à ne s'identifier totalement à aucune.

Cette interférence d'un mécanisme de négation à la période cruciale d'affirmation de sa personnalité n'est pas sans conséquences au niveau de la structuration de la pensée opérationnelle de l'adolescent. En effet, la réaction logique qui consiste à faire appel aux références du passé pour affronter l'interpellation du présent et se projeter dans un avenir imaginaire ne fonctionne pas très facilement pour les adolescents migrants.

En fait, nous vivons dans une civilisation marquée par un système où la chronologie est importante: ni en dehors de l'histoire, ni en dehors du temps... Pour l'adolescent migrant, son passé signifie une référence à la culture d'origine de ses parents, mais lui-même a très peu d'éléments utilisables. Par rapport à l'avenir, il ne sait où placer exactement son imaginaire: dans un cadre correspondant à la société d'origine, mais

inconnue, ou dans un autre, correspondant à celle du présent mais, malgré tout, étrangère? Cela se passe comme s'il devait faire un choix de cadre global avant même de pouvoir se transporter dans son imaginaire.

Va-t-il fonctionner en termes de retour au pays d'origine ou en termes d'intégration à la société d'accueil? Avec un passé flou et un avenir difficile à situer, le présent éclipse le tout. L'adolescent vit alors d'autant plus dans le présent immédiat et existentiel, en évitant autant que possible l'angoisse de rechercher ses antécédents et en renonçant trop souvent à se préfigurer dans une perspective d'avenir. Cela constitue un handicap opérationnel devant la réalité et les apprentissages d'insertion professionnelle.

#### **h) La deuxième génération**

Ces jeunes, appelés souvent de la deuxième génération, confrontés à des forces d'appartenance antagonistes, arrivent rarement à réaliser leur propre synthèse entre le modèle d'origine - qui s'est rigidifié avec le déplacement de la famille, dans l'espace et dans le temps, conservant les caractéristiques propres à l'époque de son départ du pays - et le modèle du pays de la nouvelle insertion. Il en résulte une acquisition de conduites dissociées, traduisant parfois l'accord, parfois la révolte, et même à d'autres moments la transgression, tant par rapport au défi du système d'accueil qu'aux attaches de la famille d'origine.

Ces jeunes, en pleine recherche de leur identité personnelle, ont du mal à respirer en présence de l'indifférence, voire de l'hostilité d'un milieu qui représente la nouvelle culture, en contraste avec leur famille, laquelle symbolisera dès lors plus une culture du passé que des racines culturelles sur lesquelles ils pourraient fonder leur identité.

Fort attirés par les aspects de libertés individuelles du modèle européen, ils préfèrent se distancer du modèle des parents; mais ensuite, éprouvant l'inaccessibilité des privilèges du modèle éclatant, ils retournent chercher réconfort dans la solidarité immigrée.

A travers les durs rejets et les succès partiels, les enfants d'immigrés se fraient un chemin nouveau, représentant ainsi l'espoir d'une synthèse personnelle et d'une connivence sociale qui dépasserait racisme et autres inégalités, sources de difficultés pour une intégration socio-politique.

## NOUVELLES PRATIQUES D'INTÉGRATION

Après une certaine période de tâtonnements, pendant laquelle on a essayé beaucoup de remèdes, une lueur d'espoir se présente actuellement: dans les efforts pour trouver d'autres méthodes pédagogiques, à partir de la reconnaissance d'un référentiel culturel, pour assurer les apprentissages scolaires de base; dans l'organisation de pratiques éducatives pour la prime enfance avec participation des parents à côté des éducateurs; dans des activités d'extension sociale pour les femmes, dépassant ainsi un accueil fonctionnel par une ouverture à la participation institutionnelle; dans de nouvelles réglementations de participation aux élections des pouvoirs politiques communaux ou régionaux; dans les nouveaux projets de lois laissant un choix possible de naturalisation sans trop de tracasseries administratives; dans l'acceptation de ressortissants de communautés immigrantes dans le corps professionnel des services sociaux, éducatifs et d'enseignement... toutes ces propositions ne vont pas dans le même sens, mais témoignent d'une évolution certaine.

Dans la perspective nouvelle de se trouver un avenir dans l'Europe multiculturelle, les pratiques interculturelles s'expérimentent dans plusieurs régions et à divers niveaux d'application. Certaines expériences, commencées sous forme d'activités d'animation bilingue, sont déjà devenues des applications méthodologiques d'enseignement biculturel et/ou des projets sociaux d'intégration multiculturelle. A titre d'illustration, nous pouvons citer entre autres: l'enseignement biculturel belgo-portugais dans le quartier des Etangs d'Ixelles à Bruxelles; les ateliers interculturels pour enfants catalans et andalous à Barcelone; les bibliothèques interculturelles de Genève qui assurent la rencontre entre familles de langues et de cultures différentes ainsi que leurs contacts avec l'école; le stage de formation continue pour enseignants des pays d'accueil d'enfants turcs à Ankara; les stages de formation interculturelle de maîtres étrangers et français menés par les équipes des CEFISEM<sup>2</sup> en France; l'option de l'enseignement fondamental en langue maternelle en Suède; les centres de formation et de recherche mis en place par les immigrés eux-mêmes à Paris, à Bruxelles, à Cologne,...

La valeur de témoignage est certainement plus importante que la possibilité de généralisation de telles pratiques, néanmoins quelques idées-forces sont déjà répandues:



1. Au niveau des enseignants, le développement d'une compétence nouvelle, celle d'élargir l'acquis didactique par le moyen de méthodes biculturelles qui se substitueront aux pratiques monoculturelles, avec application à tous les enfants d'une même classe composée d'autochtones et d'immigrés. Le contenu du programme fait référence aux deux cultures en présence, de même qu'à la pratique des deux langues.
2. La valorisation des programmes de développement des langues maternelles (étrangères au pays d'accueil) comme soubassement de structure de la pensée; tout en évitant que cette option mène à une ségrégation scolaire des enfants d'après leur appartenance linguistique, ce qui aurait pour effet de se traduire plus tard par un décalage d'intégration scolaire au niveau des études secondaires.
3. La perspective de faire assumer les conflits de la réalité interculturelle par la communauté éducative (enseignants, psychologues, parents, enfants...) au lieu de maintenir la tendance à véhiculer l'enfant ou le jeune comme un individu «à problèmes» qu'on met sur la voie (de garage) de l'enseignement spécial ou de l'attention thérapeutique (à l'égal des jeunes drogués ou des adultes alcooliques). Cette «orientation» qui traite les problèmes d'adaptation interculturelle comme un désajustement individuel rassure les enseignants, psychologues et assistants sociaux, mais disqualifie l'enfant et ne résout pas les problèmes; au contraire, elle hypothèque l'avenir de tous. C'est une facilité immédiate qui masque un manque d'intelligence sociale, tant par le volume des «cas» pris en charge que par la perte de créativité collective. Assumer les contrastes culturels comme des situations de conflits socio-cognitifs susceptibles d'être sources d'élaborations nouvelles permet de nouveaux apprentissages et un progrès social pour chacun des participants en présence.
4. La nécessité d'approfondir la distinction entre stratégies d'acculturation, de socialisation et de scolarisation. Ces trois phénomènes, en étroite interconnexion, sont à ne pas à confondre. De l'école nous devons attendre les instruments cognitifs indispensables; bien qu'elle nous facilite l'intégration sociale, celle-ci doit se faire dans le respect des différences et non par la suprématie d'une acculturation en référence au modèle de la classe sociale ou du groupe culturel localement dominant.
5. L'insertion sociale doit résulter de l'exercice d'une compétence sociale, et non de l'aliénation dans un rôle social figé (bonne à tout faire,

travailleur temporaire ou saisonnier,...). L'autonomie personnelle provient de la maîtrise des acquis socio-cognitifs et non de l'assurance économique donnée à la disqualification individuelle (personnalités en conflit, parents divorcés, enfants à charge, échecs affectifs, chômeurs dépressifs, toxicomanes...). Renvoyer à l'autonomie individuelle pour éviter la responsabilité professionnelle devant les inégalités sociales est une technique de disqualification des individus de la part des divers travailleurs sociaux: ainsi, les enfants d'immigrés et d'ouvriers doivent assumer l'échec scolaire sans que l'enseignant ne se sente suffisamment interpellé pour créer de nouvelles méthodes didactiques; de même, les adultes stressés entrent en thérapie sans que les administrateurs ne modifient leurs critères d'attention à la population; de même encore, les chômeurs doivent somatiser leur mal-vivre sans que l'industrie ne change le pourcentage de bénéfices alloués aux propriétaires de multinationales.

Au milieu de toutes ces démarches contradictoires, les unes pleines de promesses d'avenir, les autres épuisant la patience des immigrés, nous évoluons d'une administration à conception monoculturelle vers une créativité interculturelle. Partis de l'intolérance monoculturelle, nous embrassons à présent la perspective multiculturelle: respecter et affirmer les cultures d'origine est la richesse de l'Europe d'aujourd'hui et de demain, tel que le témoigne son histoire depuis des siècles.

## Notes

1. Il y a beaucoup d'interrogations concernant l'avenir, mais, à titre d'exemple, prenons les réponses données par des adolescents grecs de la deuxième génération, en Belgique, à notre question: «Où aimerais-tu vivre plus tard?»  
 43% envisagent de retourner dans leur pays d'origine.  
 20% envisagent de rester en Belgique.  
 15% veulent vivre soit en Grèce soit en Belgique.  
 10% veulent vivre dans un pays autre que la Grèce ou la Belgique.  
 13% donnent d'autres réponses (vivre à la campagne, voyager...)
2. Ce sont des équipes de formation permanente d'enseignants, voir à ce sujet le chapitre de A. Thiébaut dans le présent ouvrage.

# **Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire**

**Michel Nicolet  
Université de Neuchâtel**

La prise en compte de la dimension pluriculturelle de la population scolaire a donné lieu à un ensemble d'initiatives qui visent à la création de moyens de gestion de la diversité culturelle qui caractérise la situation scolaire dans la plupart des pays occidentaux. Les moyens mis en oeuvre à cette fin sont variés, cependant ils partagent un certain nombre de points communs, en particulier: le souci de favoriser l'intégration à l'école tant des parents immigrés que des enseignants des cours de langue et civilisation, et de permettre à l'enfant de migrant de parvenir à se situer par rapport à ses propres repères (langue maternelle, dimensions culturelles, géographiques et économiques du pays d'origine, etc.).

Or ces tentatives, souvent partielles, n'ont pas toujours conduit aux résultats escomptés; parfois même, des effets non attendus ont pu être enregistrés: citons par exemple le cas d'enfants migrants montrant peu d'empressement, voire même manifestant de l'opposition, à évoquer leur pays d'origine en classe. Des critiques ont également été apportées à ce courant: des travaux, en particulier, ont révélé le risque de stigmatisation lorsque l'accent est mis sur les éléments culturels différenciateurs qui deviennent parfois autant d'obstacles à l'intégration des élèves, et de leurs parents, à la structure scolaire et sociale. D'autre part, le souci se transformant en mode, l'instauration d'un certain «dogme» de l'interculturel risque de créer parfois une sorte d'opacité au niveau des mécanismes mis en oeuvre et des effets enregistrés.

L'objectif de cet article est d'envisager la démarche interculturelle dans le contexte dans lequel elle prend place: la situation scolaire et ses enjeux. En partant d'une analyse des dynamiques psychosociales qui sous-tendent les situations de communications interculturelles, notre intention

est de parvenir à une meilleure compréhension des obstacles et des difficultés contenues dans le projet interculturel. Dans les limites de cet article, il ne sera discuté en définitive que d'un seul aspect de la démarche interculturelle: notre propos sera centré principalement sur une analyse des mesures qui aboutissent, en recourant à des moyens divers, à la mise en relief de l'origine socio-culturelle des élèves, et des migrants en particulier. Refusant le dilemme entre donner la primauté aux «différences», avec le risque de renforcer encore des phénomènes de ségrégation et d'enfermement de l'élève immigré, ou nier la spécificité des problèmes d'insertion dans l'univers des apprentissages scolaires des enfants de migrants, cet article ambitionne de faire la démonstration de l'existence d'une alternative, qu'il faudra encore valider par des expériences et des réflexions, au niveau des pratiques éducatives.

### **Situation scolaire et rencontre interculturelle**

Le terme «interculturel», tel qu'il est utilisé dans le champ de la pédagogie, peut désigner deux plans de la réalité scolaire: celui des relations s'établissant à l'intérieur de la classe entre élèves et groupes d'élèves, et celui des rapports que ces derniers entretiennent à l'école, à ses valeurs ainsi qu'aux contenus transmis. L'accent étant généralement mis, par les pédagogues, sur le seul canal de la communication pédagogique maître-élève, le problème de la diversité culturelle est le plus souvent envisagé sous l'angle de la distance de l'élève aux normes pédagogiques considérées en tant que références universelles; le constat d'une non homogénéité sociale et culturelle de la classe est plus rarement envisagé au niveau de son impact sur les dynamiques relationnelles qui y ont leur siège. Dans cet article, en recourant à certains concepts et résultats de recherche de la psychologie sociale, nous chercherons à montrer l'interdépendance de ces deux plans, en étudiant plus particulièrement comment certaines initiatives de pédagogie interculturelle peuvent conduire à des effets non attendus.

Avant d'étudier dans quelle mesure la classe peut être envisagée en tant que lieu de contact interculturel, nous allons procéder à une rapide description de la situation scolaire: elle se caractérise par le fait qu'elle met en présence, autour d'un projet éducatif visant à la transmission et à l'appropriation de contenus de savoir et de modes de pensée, un ensemble d'individus, possédant des insertions socioculturelles, des représentations, des attentes différentes. La classe peut également être définie comme un espace social de comparaison: les élèves se trouvent

en effet le plus souvent placés dans des situations où ils se voient évalués, comparés les uns aux autres, en fonction de critères partiellement explicités. De ces opérations de mesure résulte un classement des élèves sur la base de leur «mérite», de leur statut scolaire particulier; des frontières, des hiérarchies entre les individus se voient ainsi définies; par rapport à cet univers scolaire constitué de normes, de valeurs, les différents groupes occupent des positions spécifiques. D'autre part, le mode de structuration de la classe traduira, à des degrés divers, les modalités de rapports entre les différents groupes sociaux en vigueur dans le contexte socio-économique plus large, et sera fonction du degré de saillance des appartenances groupales qui en résulte.

Le fait de désigner une partie des élèves comme «migrants», ce à quoi certaines initiatives de pédagogie interculturelles aboutissent, conduit à effectuer un découpage au sein de la réalité souvent complexe de la classe, découpage qui peut venir contredire, ou au contraire renforcer, les frontières déjà existantes. Il nous faudra donc nous demander s'il est possible d'éviter, à l'intérieur d'une démarche se donnant pour objectif de mettre en relief la diversité culturelle, de renforcer encore les processus de discrimination déjà à l'oeuvre; un détour par la psychologie sociale des relations intergroupes nous a paru être un moyen efficace de parvenir à une compréhension meilleure du contexte sur lequel, qu'on le veuille ou non, l'enseignant intervient.

### **Psychologie sociale des relations intergroupes**

Les travaux en psychologie sociale consacrés à l'étude des relations intergroupes et de l'identité sociale (Doise 1976, Tajfel 1978, notamment) ont abouti à une série de postulats que l'on peut résumer ainsi:

- a) Le fait d'induire chez un sujet une représentation dichotomisée de son environnement social (formé d'un groupe d'appartenance et d'un «hors-groupe») a pour effet de conduire à des comportements discriminatifs en faveur de soi et de son propre groupe (favoritisme intra-groupe).
- b) Le biais évaluatif à l'égard de son propre groupe a pour fonction essentielle de contribuer à la construction, et au maintien, d'une identité sociale positive; le sujet renforcera d'autant plus ses liens d'appartenance à son groupe que ce dernier comporte des caractéristiques connotées positivement.

- c) La distance à l'autre groupe (le «hors-groupe») s'accroît en particulier par l'attribution de propriétés évaluées négativement.
- d) Dans une situation de relation intergroupe, ce ne sont pas seulement les rapports entre le sujet et le hors-groupe qui sont mis en question, mais également les liens à son propre groupe.
- e) Les images que l'on se forme de soi et des autres ne se limitent pas à la fonction d'assurer une différenciation sociale suffisante entre son propre groupe et l'extérieur; elles traduisent également le type de rapports entretenus (coopération, compétition, confrontation...) et contribuent à régler, en les anticipant, les modalités d'échange et de contacts à venir: la coopération s'installant entre deux groupes engendre des images positives; à l'inverse, la collaboration est rendue plus facile lorsque les images qui sont échangées sont positives.

Un tel fonctionnement a été particulièrement bien mis en évidence dans la recherche célèbre de Sherif (1961) dite de «la caverne des voleurs» et qui a pour cadre un camp de vacances: deux groupes, constitués arbitrairement, participent à une série d'activités compétitives; les attitudes intergroupes et les images réciproques deviennent rapidement négatives, les conduites hostiles. Elles résistent au retour opéré à un climat non compétitif par l'introduction d'activités calmes, ne mettant plus en jeu la rivalité intergroupe. Ce n'est que dans une troisième phase dans laquelle il est fait appel à des buts supra-ordonnés (se débrouiller pour faire parvenir le ravitaillement de toute la colonie...), nécessitant la collaboration et impliquant la complémentarité des deux groupes, que l'on assiste à un retour à des représentations réciproques plus favorables et à des comportements moins agressifs. En fait, un nouveau groupe, englobant les deux précédents, s'est constitué, en regard de ce but collectif.

Aussi, lorsque les groupes se sont structurés dans un climat de rivalité et de compétitivité, ne suffit-il pas d'organiser des activités non compétitives pour assister à une modification des représentations et relations intergroupes. Le retour à des images favorables et à une situation de non-hostilité ne repose pas uniquement sur le fait de collaborer, avec succès, à la réalisation d'un objectif commun, possédant une valeur significative pour chacun. L'égalité de statut entre groupes est également une condition nécessaire. C'est bien dans de nouveaux rapports que les groupes doivent entrer pour que l'on assiste à des changements sur le plan des attitudes et des représentations.

Or les groupes sociaux ne sont pas des entités autonomes, juxtaposées; ils prennent place, au contraire, dans un système de relations: ils entretiennent entre eux des rapports d'opposition, de collaboration, d'alliance...; leur définition même est inséparable du mode de relation établi.

La valeur de l'appartenance à un groupe est fonction de la place occupée par rapport à un système de référence commun. Ainsi, les différentes appartenances groupales, et leur mise en relief, ne sont pas équivalentes.

### **Pédagogie interculturelle et processus psychosociaux: les risques d'«effets pervers»**

Toute situation de rencontre intergroupe, et a fortiori la situation scolaire, est le siège de processus de différenciation catégorielle, de comparaison sociale, de biais d'évaluation en faveur de son propre groupe..., dynamiques qui interfèrent avec le projet contenu dans la démarche interculturelle en pédagogie et qui vise à favoriser les échanges entre sujets d'origines diverses.

En méconnaissant le «terrain» sur lequel on désire intervenir, on peut être amené, bien malgré soi, à la création d'effets non attendus, plus communément appelés effets «pervers», en ce qui concerne l'objectif tant de favoriser la communication interculturelle que de permettre une meilleure intégration scolaire des enfants «migrants».

Les différents groupes étant pris, comme nous l'avons vu auparavant, dans des rapports d'asymétrie, en appuyant la démarche consistant à «faire reconnaître les différences culturelles», on place certains enfants devant une exigence problématique: les inviter, pour «leur bien», à affirmer, en public, certains liens d'appartenance et à intérioriser des images qui peuvent s'avérer peu valorisantes. A titre d'exemple, citons le cas d'élèves d'origine alémanique résidant dans la partie francophone de la Suisse devant la question de l'enseignement de l'allemand: les représentations de leur langue, le dialecte suisse alémanique, et de leur culture d'origine qui leur sont renvoyées dans ce contexte sont le plus souvent négatives; confrontés à ces images, certains élèves développent des stratégies de défense qui les conduisent à escamoter leur identité alémanique en recourant, par exemple, à une langue allemande parlée «sans accent» et à des formes linguistiques surnormées. A l'heure où l'a

question de l'ouverture de l'enseignement de l'allemand au dialecte et à la culture alémaniques se pose de plus en plus, on est en droit de s'interroger, considérant les difficultés ressenties par un certain nombre d'élèves à assumer leur identité alémanique, sur les effets d'un tel choix et les risques d'effets pervers.

L'institution scolaire, de par sa nature évaluative et normative, risque en plus de légitimer aux yeux mêmes de ces élèves une identité sociale et culturelle dévalorisée. Par ailleurs, chercher à offrir des alternatives, d'autres occasions d'apprentissage à certains enfants, pour permettre de modifier la distance sociale que les enfants migrants entretiennent aux situations et aux contenus de l'enseignement peut amener à développer un secteur d'activités scolaires quelque peu marginal par rapport à ce qui est généralement fait et demandé en classe. En invitant l'enfant «migrant» à s'engager dans ce domaine d'activités, on risque de contribuer à renforcer encore plus son sentiment de posséder un statut et une identité sociale marginalisés. La situation scolaire, par le double fait qu'elle impose des hiérarchies dans les compétences et qu'elle possède une nature normative, tend un certain nombre de pièges à qui se propose, sans procéder à une analyse approfondie, de lui appliquer des objectifs interculturels.

Une réflexion sur les moyens et les conditions à mettre en oeuvre pour que les projets de pédagogie interculturelle ne génèrent pas un supplément d'incompréhension et de discrimination est indispensable; c'est avec l'ambition de contribuer à une meilleure compréhension du contexte de ces interventions que seront abordées par la suite deux questions plus spécifiques: dans un premier temps, on envisagera la manière dont des objectifs interculturels peuvent s'accorder ou non à l'idée que les milieux migrants peuvent se faire de l'institution scolaire et aux enjeux qui entourent pour les migrants le procès de scolarisation; ce point apparaît particulièrement crucial par le fait que l'élève migrant est appelé à prendre en compte simultanément les attentes de ses parents et de l'école. Dans un deuxième temps sera traitée la question des relations entre culture d'origine et culture «immigrée» ainsi que leurs conséquences sur les démarches se réclamant de la pédagogie interculturelle.



## Représentation de l'école chez les parents et pédagogie interculturelle

Les parents développent vis à vis de l'école un certain nombre d'attentes et de représentations, lesquelles traduisent, à des degrés divers, la place occupée dans l'espace social, les rapports entretenus avec la société d'accueil dans son ensemble et l'état du projet migratoire initial. Deux attitudes significatives peuvent être décrites représentant les deux pôles d'un continuum sur lequel il est possible de schématiser la position des familles immigrées selon leurs rapports à l'école: à une extrémité, se situeraient les parents qui investissent l'école d'une fonction consistant à assurer et à certifier le passage d'un univers culturel à un autre, et à prolonger ainsi la démarche de mobilité sociale initiée par la décision d'immigrer; à l'autre pôle, se placeraient les parents qui, à partir d'une expérience sociale vécue sur le mode de la rupture, développent des attitudes de méfiance et de repli.

L'accueil réservé aux initiatives se réclamant de la pédagogie interculturelle est en partie déterminé par le sens que les parents attribuent à l'école et au processus de scolarisation.

Lorsque l'école est envisagée avant tout comme instrument d'intégration sociale, les activités visant à demander à l'élève d'affirmer ses «particularismes» culturels risquent d'apparaître en porte à faux, contribuant à créer une situation d'incertitude par rapport à la fonction et aux buts poursuivis par l'école. Dans ce cas, l'enfant pourra être pris entre deux aspirations, en partie contradictoires. Comment y fera-t-il face? Sera-t-il en mesure de décevoir l'attente de ses parents pour satisfaire à la demande que l'école lui adresse? Au contraire, à défaut de pouvoir se soustraire totalement à l'emprise de son milieu, manifestera-t-il certaines réticences à s'engager dans des activités scolaires mettant en jeu son sentiment d'appartenance?

A l'inverse, si les parents développent des comportements de retrait, de repli vis-à-vis de l'école, l'enfant ne va-t-il pas interpréter le message interculturel comme une proposition d'alliance avec une institution par rapport à laquelle son milieu entretient des rapports de méfiance, source, pour l'élève, de tensions supplémentaires entre les cadres de référence scolaire et familial?

Cependant, un dépassement des attitudes initiales et un rapprochement entre l'école et les parents immigrés peuvent être attendus, dans le cas où l'objectif poursuivi par l'introduction d'activités interculturelles est

suffisamment explicité et qu'il est relié à la finalité de transmission de connaissances. Mais pour qu'un rapport de confiance envers la situation scolaire et le personnel enseignant puisse s'instaurer, il faut sans doute que les parents immigrés parviennent à envisager la sphère scolaire comme détachée en partie de la société d'accueil et de ses autres institutions.

### **Les rapports entre culture d'origine et «culture immigrée»**

L'enfant de migrant ne se trouve pas seulement au carrefour de la culture du pays d'accueil, transmise entre autre par l'école, et de celle de son groupe d'origine, représentée par son milieu familial. En fait, son cadre de référence n'est pas constitué par la seule culture traditionnelle de son groupe social, mais inclut également le système de valeurs et de pratiques familial qui reflète, en grande partie, les conditions dans lesquelles la migration a été pensée, s'est déroulée, ainsi que la manière dont l'entrée en contact avec la société d'accueil, et l'adaptation à la réalité de la condition immigrée, ont eu lieu et ont été gérées.

Partant de la définition de la culture donnée par Perotti (1982), il est alors possible de parler d'une culture immigrée spécifique: «La culture peut donc être perçue en tant que migration de valeurs dont certains éléments se détachent dans le passage d'une génération à l'autre (migration dans le temps) ou d'une société à l'autre (migration dans l'espace) et à laquelle d'autres éléments s'ajoutent pour être à leur tour retenus ou abandonnés».

Cette culture immigrée, créant une certaine rupture avec les cadres de pensée traditionnels, se trouve déjà en germe, au coeur même du projet d'émigration et ne résulte pas seulement de l'entrée en contact direct avec le pays d'accueil.

Totalité dynamique, la culture d'origine ne subit pas des changements homogènes; des zones de crispation, des contradictions surgissent, traduisant sur le plan symbolique, la réponse apportée à la tension existant entre l'ouverture et le maintien de la cohésion et de la continuité du groupe social.

Cette évolution, de nature souvent contradictoire, a pu être mise en évidence par A. Moreau (1986) dans une étude consacrée à des familles d'origine algérienne qui visait à mettre en rapport le type d'organisation de la vie familiale avec les pratiques et les valeurs éducatives en vigueur.

Dans plus d'un tiers des familles interrogées, la structure des rôles familiaux s'est assouplie, sans pour autant qu'une évolution parallèle soit enregistrée sur le plan du système éducatif familial, et ceci contrairement aux hypothèses avancées. L'influence du système de valeurs et de pratiques occidental, privilégiant entre autres traits l'individualisme et l'autonomie, est mesurée au niveau du système des rôles familiaux, mettant à jour une rupture par rapport aux modèles familiaux traditionnels.

Les résultats de cette recherche nous mettent en présence de deux mouvements, l'un tendant vers l'ouverture, l'autre au renforcement du contrôle social sur les membres de la famille; apparemment opposées, ces deux tendances sont en fait complémentaires, l'affirmation de l'existence d'un groupe social fortement structuré pouvant être le corollaire d'une certaine perméabilité aux influences des modèles de référence extérieurs. Cependant, pour l'enfant de migrant, le cadre familial par rapport auquel il est amené à se situer peut paraître contradictoire.

Ainsi qu'en témoigne l'enquête de Moreau, cette situation présente une acuité toute particulière dans le cas des adolescentes maghrébines, essentiellement lorsque ces dernières, profitant de l'ouverture du milieu familial aux valeurs d'instruction, ont la possibilité d'effectuer des études longues; le désir d'indépendance et d'autonomie, issu à la fois des savoirs critiques auxquels elles ont accès et du processus de scolarisation, ainsi que la non-détermination absolue des rôles sociaux et familiaux qui leur sont assignés, se heurte le plus souvent aux conceptions et pratiques éducatives parentales qui se sont, elles, plutôt rigidifiées pour exprimer une certaine identité, ce qui conduit souvent à l'émergence d'une situation conflictuelle.

L'enfant de migrant est pris entre modèle traditionnel, culture du pays d'accueil et culture «d'accommodation», celle-là même qui résulte de la confrontation avec la condition immigrée; à ces différents cadres de référence s'ajoute encore l'image que l'école lui transmet de sa culture d'origine.

C'est donc une opposition plus complexe que celle pouvant exister entre culture d'accueil et d'origine que l'enfant de migrant rencontre: une opposition entre culture familiale et culture traditionnelle, perçue sous des jours idéalisés, peut prendre naissance et conduire l'enfant à mépriser, non le choix migratoire réalisé par les parents, mais les travestissements de leur culture d'origine qu'ils ont tolérés.

Une démarche interculturelle ne peut donc faire l'économie d'une étude du «contexte» relationnel (formé des rapports entre les parents, l'élève, la situation scolaire...) auquel elle cherche à répondre. Pour décider d'une stratégie d'intégration d'enfants migrants, il conviendrait de commencer par une prise en compte du mode d'insertion particulier de la famille dans le pays d'accueil, de ses liens avec le milieu d'origine, de ses projets, etc.

### **Propositions pour une pratique interculturelle différente**

Après avoir passé en revue un certain nombre de risques et de difficultés inhérents à un projet d'éducation interculturelle, doit-on en conclure à l'impossibilité de fonder une pédagogie prenant en compte la diversité culturelle?

Comment éviter, par l'action pédagogique, de renforcer encore la tension que subit l'enfant de migrant entre ses différents pôles de référence et de déclencher des processus engendrant des perceptions négatives ou conduisant à figer l'enfant dans une représentation «folklorisée» de lui-même et de son milieu?

Dans cette dernière partie, nous désirons avancer quelques éléments de réflexion en vue de jeter les bases d'une démarche alternative. Certaines formes d'éducation interculturelle, en assimilant par trop l'enfant à sa famille et à ses origines, ont peut-être oublié d'envisager la spécificité de sa situation et négligé la tâche à laquelle il doit faire face: l'enfant de migrant doit réussir, non seulement à articuler les rapports souvent complexes entre cultures d'origine et d'accueil, mais il lui faut également parvenir à se situer durablement entre les pressions dues à l'intégration émanant de certains secteurs de la société d'accueil et de son groupe social, et les exigences de fidélité, de «loyauté» à l'égard de ses origines.

Si le fait de se référer à la culture d'origine de l'enfant migrant peut, dans une certaine mesure, lui permettre d'éclairer ses liens de filiation hérités du passé, cela ne suffit cependant pas à régler sa situation actuelle, à lui proposer des réponses adaptées; plutôt que de risquer de cultiver encore la blessure de l'exil dont l'enfant peut être porteur, ou de l'enfermer dans une image rassurante, pour la société d'accueil, d'un être différent, en marge de la société, véhiculant d'autres valeurs, ne serait-il alors pas préférable, en revenant à la situation même devant

laquelle l'enfant de migrant est placé, de se demander quels instruments l'école serait en mesure de lui fournir pour lui permettre d'aborder cette tâche souvent complexe. En face de la situation scolaire, telle qu'elle est organisée actuellement pour répondre à l'objectif de transmission de savoirs, la position de l'enfant de migrant est comparable à celle de la plupart des autres élèves (Nicolet et Perret-Clermont 1985): invité à s'approprier un objet de savoir, il doit parvenir à comprendre ce qu'on attend de lui (quelles sont, dans une tâche, les dimensions pertinentes qu'il doit considérer, quelles opérations il doit mettre en oeuvre, quels comportements il doit adopter...) et entrer dans la logique de pensée de l'autre, l'adulte. Cette compréhension n'est pas immédiate et résulte essentiellement de la distance existant entre sa représentation de la tâche et de la situation, et celle que possède le maître (cf. le chapitre de Grossen, dans le présent ouvrage).

A cette conception dans laquelle l'apprentissage est envisagé sous forme d'un «déplacement» d'un univers de savoirs à un autre, possédant le statut de norme de référence, des travaux récents dans le domaine de la psychosociologie de l'apprentissage en opposent une autre: le développement cognitif et culturel est envisagé dans ces études comme résultant d'une activité collective au cours de laquelle les sujets, cherchant à résoudre un problème, confrontent et cherchent à relier leurs différentes réponses. L'accent est mis sur le rôle structurant des interactions sociales lors desquelles les connaissances sont explicitées, reformulées et transformées. Dans cette conception est prise en compte l'existence d'une variété d'approches individuelles; ce qui est valorisé n'est alors ni l'atteinte d'objectifs externes d'apprentissage, ni la conformité à un modèle de pensée, mais le processus même qui s'est déroulé au cours de l'activité collective.

Un élargissement de la problématique de l'interculturel est donc nécessaire; son aboutissement est la remise en question de l'organisation de la situation scolaire elle-même et des classements d'élèves qui s'y déroule, résultant de la confrontation, aux standards en vigueur, des modèles de conduite et des modes d'appréhension du réel des différentes catégories de sujets. Concevoir la classe comme un lieu dans lequel des savoirs et des procédés d'action s'élaborent en commun permet de respecter la variété des modes d'approche et des références qui caractérise la situation scolaire dans nos pays. Mais l'intérêt accordé aux processus se déroulant à l'intérieur des interactions sociales ne doit pas nous faire négliger que la finalité des apprentissages scolaires reste le développement chez l'élève d'instruments de maîtrise et de compréhension du réel. Le désir d'élargir la problématique de l'interculturel ne doit cependant pas

nous amener à négliger la complexité des situations rencontrées par l'enfant de migrant, et les besoins spécifiques qui peuvent en résulter. L'école devrait se donner pour objectif de lui fournir des instruments pour aborder lucidement sa réalité, en dehors de tout jeu d'images déformantes, et pour élaborer un cadre de référence instituant un lien entre l'«avant» et le «maintenant», l'«ici» et l'«ailleurs».

Cette tâche doit passer par la prise en compte des enjeux qui sous-tendent le processus de scolarisation chez les migrants et leurs familles. Par un souci constant d'explicitation auprès des familles en général, et des migrants en particulier, des buts poursuivis, des règles de fonctionnement en vigueur, on peut s'attendre à réduire le plus possible le développement de malentendus et d'attitudes de repli. Mais établir une telle communication, tant du côté de l'enseignant que de celui des parents, présuppose avant tout un certain recul, de façon à envisager les significations que les différents partenaires de la situation scolaire attribuent à l'école et au savoir. Cette question pose le problème de la formation des maîtres et des conditions dans lesquelles l'école informe les parents de ses objectifs et de ses règles de fonctionnement (Mollo-Bouvier 1986).

## Références

- Doise, W.: *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*, A. de Boeck, Bruxelles, 1976.
- Mollo-Bouvier, S. *La sélection implicite à l'école*, P.U.F., Paris, 1986.
- Moreau, A.: Organisation de la vie familiale et système éducatif chez des familles d'origine algérienne. Communication présentée au colloque de l'Association pour la Recherche Interculturelle, Sèvres, mars 1986.
- Nicolet, M., Perret-Clermont, A.-N.: Les rapports entre déracinement et enracinement dans le cadre des phénomènes de migration et de transmission de connaissances, *Revue internationale d'action communautaire*, 14;54, 1985.
- Perotti, A.: Quelques réflexions au sujet de l'animation culturelle dans une société pluriculturelle, *Migrants-formation*, 50, 1982.
- Perret-Clermont, A.-N.: Risques et chances des rencontres intergroupes, *Actes des journées de formation d'enseignants sur une pédagogie interculturelle*, Berne, Commission nationale suisse pour l'Unesco, 1984.
- Sherif, M. et al: *Intergroup conflict and cooperation*. The robbers cave experiment, Norman, Oklahoma, The University Book Exchange, 1961.
- Tajfel, H. (Ed): *Differentiation between social groups*. London, Academic Press, 1978.

## **II**

**Langues, relations sociales et connaissances:  
comment saisir leur rapport?**

# Emergence de connaissances et transmission de savoirs

Anne-Nelly Perret-Clermont  
Université de Neuchâtel

Dans différents pays, des recherches empiriques, en brisant certains enfermements théoriques et idéologiques, semblent renouveler depuis une dizaine d'années la compréhension des processus qui sous-tendent **deux questions-clefs pour toute entreprise éducative**, à savoir: **quelles sont les conditions d'émergence de connaissances nouvelles?** Et comment les savoirs accumulés au long des générations peuvent-ils être efficacement transmis?

Les observations minutieuses de comportements d'enfants et d'adultes dans différents contextes d'action et de réflexion; les tentatives de transformation expérimentale des conditions de dialogue et de réflexion concertées dans les écoles et les lieux de travail; la recherche d'aménagement des situations didactiques en fonction des préconceptions propres aux publics concernés: toutes ces démarches ont permis de mieux discerner à quel point les dynamiques des développements intellectuel, affectif et social sont interdépendantes et, à tout moment, soit susceptibles de se servir mutuellement de point d'appui, soit, au contraire, de se paralyser lorsque l'une «capture» l'autre, par exemple en la niant.

Avant d'entrer dans le détail des faits et de tenter d'échafauder des explications (toujours provisoires) des phénomènes observés ... prenons le temps de nous **émerveiller!** En effet, comment se fait-il que la très grande majorité des enfants apprenne, dès leur jeune âge, à des degrés divers (et parfois même à l'insu de l'adulte ) des arts très subtils tels que, par exemple: entrer en relation avec autrui et entretenir cette relation; s'informer et se souvenir de ce qu'il a connu; apprendre à parler et à faire référence à des expériences distantes dans le temps et dans l'espace; écouter et comprendre le savoir d'autrui? Ces arts ne se transmettent pas de l'adulte à l'enfant par un entonnoir ou un cordon



ombilical! Ils semblent émerger peu à peu des échanges interpersonnels de la vie quotidienne et de la gestion de la complexité de ces échanges. Ils sont pourtant indispensables à l'enfant qui ne pourra ultérieurement tirer profit de modalités plus formelles d'apprentissage et d'enseignement que s'il possède ces compétences.

Il est intéressant de noter qu'on trouve déjà des préfigurations élémentaires de ces savoir-faire dans les conduites de primates non-humains et d'autres animaux. A ce niveau inférieur aussi, on peut observer que les savoir-faire se construisent lors de situations impliquant l'animal dans des **relations interindividuelles** (par exemple lors du choix des partenaires sexuels, du marquage des territoires, etc.) (Hinde, Perret-Clermont et al., 1987)

Chez l'homme, cette gestion des relations interpersonnelles s'accompagne de possibilités de **symbolisation** qui permettent aux partenaires de gérer les réflexes et les émotions en suspendant certains gestes, et de dépasser, dans l'attribution des significations, les contraintes de l'*hic et nunc*. De cette possibilité d'**interrompre l'impulsivité de l'action** naît la possibilité de la réflexion, de l'anticipation et de la prise en compte des faits et gestes d'autrui qui sont compris alors à l'intérieur de plans d'actions, d'élaborations stratégiques, de systèmes de pensée et de réseaux de significations plus ou moins complexes. Ces élaborations peuvent devenir de façon constructive des instruments pour des coordinations efficaces d'actions et d'opérations dans le rapport au réel, ou au contraire se trouver déviées par rapport à cette fonction et se transformer en instruments de «capture» d'autrui, par exemple lorsque le discours de l'un parvient à s'imposer comme seule explication «légitime» des conduites de l'autre, ce dernier devenant, dans ce cas, l'objet d'un enfermement intellectuel. Des travaux très divers, issus de disciplines différentes, contribuent à cette compréhension. Citons, à titre d'exemples parmi beaucoup d'autres: ceux de Latour (1984) qui présentent une ethnographie des processus d'invention technique et de démonstration scientifique; ceux de Deconchy (1984) sur les régulations sociales dans les systèmes orthodoxes et sa mise en évidence des processus d'oblitération sociale des précarités rationnelles; ceux sur la structuration sociale des conduites cognitives chez l'enfant (Doise, Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1979, 1985); les travaux cliniques de Pain (1981 et 1983) et sa description du «savoir de l'ignorance» dans les troubles d'apprentissage, considérations qui peuvent utilement rejoindre celles présentées par Bourdieu (1979) autour de l'«habitus»; les études de Moscovici (1961, 1981) qui décrivent

les conditions d'émergence des représentations sociales, et bien d'autres encore qu'il n'est malheureusement pas possible de citer ici, mais qui ne contribuent pas moins à cet axe de recherches.

Processus cognitifs et processus relationnels sont très interdépendants, du moins à certains moments du développement d'une notion: c'est en particulier ce qui ressort des recherches récentes sur le développement de l'intelligence. Le célèbre «je pense donc je suis» cartésien s'inverse sous le regard scientifique actuel. D'abord parce qu'une évidence s'impose: la pensée à elle seule ne crée que le concept et l'individu doit **d'abord exister** pour pouvoir penser. Son prodigieux appareil somatique (dont on est encore loin de connaître tous les rouages) en est le support et son fonctionnement la condition nécessaire, bien qu'il y ait, même en cas de perturbations majeures de l'organisme, des possibilités de maîtrise et de réorganisation sous-estimées (pour des exemples d'études de cas: Sabadel 1980, Mollo 1982). Mais l'ensemble de ces travaux montre que tant le développement des structures normales, que celui des compensations en cas de perturbations, ne se font jamais dans le vide social. Le concept d'**individu** risque alors d'être, sur le plan théorique, un écran plus oblitérant qu'utile. En effet, il risque de masquer la tension existant entre l'unité de la personne, dans son activité intégratrice, et le tissu de relations sociales qui la précède et l'engendre, tant physiquement que psychologiquement, et qui est le lieu où elle vit et où s'expriment ses compétences et en particulier ses compétences cognitives. Le «je» n'est ni un «il» anonyme (le «sujet épistémique» interchangeable a priori), ni uniquement un «je» isolé, mais un «moi» en relation avec des «tu» et des «nous» selon des modalités qui peuvent varier de la fusion au conflit. Devant le risque de l'anéantissement réciproque, par la force brutale ou symbolique, l'alternative semble résider dans l'élaboration conjointe de moyens de coordination des actions et de dépassement des contradictions.

Au cours du développement de l'enfant, on observe que la nécessité de maintenir la relation avec les partenaires (adultes ou enfants) oblige à une prise en compte de points de vue différents. Celle-ci, par les conflits socio-cognitifs qu'elle déclenche, oblige à son tour à la restructuration de la compréhension individuelle vers des formes plus puissantes capables d'intégrer les différentes positions en présence. Prenons un exemple très simple: Piaget a décrit comment l'enfant de 4-5 ans à qui l'on présente deux verres de sirop identiques, remplis de quantités égales, croit que les quantités se modifient si le contenu de l'un des récipients est transvasé dans un contenant aux formes différentes (plus mince et plus haut par exemple). La notion de conservation

de la quantité n'est maîtrisée que lorsque l'individu parvient à mettre en relation l'identité du sirop et ses différentes modifications perceptives à travers un jeu d'opérations logiques et physiques qui en rendent compte. Nous avons pu constater (Perret-Clermont 1979) que lorsque des enfants, qui n'ont pas cette notion, sont placés devant l'exigence sociale d'un partage équitable, ils sont susceptibles de parvenir tout de même à la maîtrise de cette notion s'ils doivent en débattre pour résoudre les conflits socio-cognitifs que suscite le partage de cette boisson dans des récipients aux dimensions inégales. Autre exemple: dans des tâches de représentation graphique ou de structuration spatiale, des enfants peuvent parvenir à des performances collectives dont aucun n'était capable préalablement seul, mais dont ils deviennent capables personnellement à la suite de ces coordinations cognitives et sociales nécessitées par l'interaction collective.

Comment cette dynamique socio-cognitive s'actualise-t-elle dans les situations à finalité didactique? Ce n'est plus dans des relations familiales mais dans des rencontres socialement instituées à cette fin que l'enfant (ou parfois même l'adulte) devenu «élève» est supposé profiter des structures de communication dans lesquelles il est placé pour instrumenter son développement intellectuel (voire affectif et social). Cette tâche de l'élève est d'ailleurs d'autant plus difficile que les discours idéologiques qui l'organisent ne sont pas toujours conformes à la réalité psychologique et sociale qui la sous-tend, faute, notamment, d'une connaissance suffisante de cette dernière.

L'organisation de la matière et le choix judicieux des tâches présentées à l'élève sont des facteurs relativement bien connus de facilitation de l'apprentissage. Cependant ces conditions à elles seules ne suffisent pas à garantir le succès pédagogique: les expériences didactiques ne sont jamais totalement répliquables. En effet, leur fécondité reste liée à la capacité de gérer l'imprévu qui, si on le laisse s'exprimer, surgit toujours dans la rencontre entre le savoir préstructuré du maître et l'interprétation qu'en fait l'élève à partir de ses propres informations et de ses expériences vécues dans le et hors du champ scolaire. Les sources de malentendus entre le maître et l'élève sont multiples: différences d'appréhension des tâches, de structures cognitives, de référentiels, de rapports au savoir, d'attentes réciproques, etc. La situation didactique est le lieu d'une négociation à la fois inter- et intra-individuelle: en s'identifiant au maître (s'il le peut et si ce dernier lui en donne l'occasion) l'élève s'habilite à s'en approprier le savoir; mais, paradoxalement, c'est en opérant une claire distinction entre lui-même

paradoxalement, c'est en opérant une claire distinction entre lui-même et l'enseignant que l'apprenant fait de ce savoir un instrument autonome, intégrable à son univers de référence propre. Citons, à titre d'exemples, des travaux contribuant à la compréhension de ces processus: les observations du triangle «maître/élève/objet-de-savoir» dans les recherches en didactique des mathématiques et des sciences (Brousseau, Vergnaud 1981, Giordan 1983, Schubauer-Leoni 1987, etc.); les effets de la structuration institutionnelle des rôles de maître et d'élève mis en évidence par Gilly (1980); les processus de transposition didactique Chevallard (1985), Perret-Clermont et al. (1982); et, avec Marc (1984), le rôle du regard qui est porté sur l'élève, tel que le révèlent les études des effets des attentes du maître sur le comportement de l'enfant.

Le savoir se transmet au travers d'interactions enchassées dans des réseaux de relations interpersonnelles, informelles ou instituées qui mettent en jeu l'identité des personnes qui se rencontrent. Dans ces échanges, les malentendus et les conflits de points de vue sont inévitables. S'ils sont occultés comme tels, ils se retrouvent alors gérés par des processus complexes et fragiles: pédagogie du soupçon, chantage méritocratique, sacralisation du savoir, etc., avec les conséquences affectives et sociales que l'on connaît (perte de confiance dans les rapports sociaux, angoisse d'échec, hétéronomie, déracinement culturel et appauvrissement psychologique, etc.). Mais si ces mêmes disparités d'appréhension des situations sont reconnues, considérées et gérées dans des relations interpersonnelles ouvertes à l'inconnu et à l'échange, alors la construction d'élaborations nouvelles devient possible. Elles peuvent créer pour chacun des partenaires l'occasion non plus de se perdre dans l'identité de l'autre, de s'enfermer dans son autisme ou de combattre son voisin au risque de l'anéantissement réciproque, mais être plutôt l'occasion d'enrichir les modalités de son rapport à la réalité, les formes d'expression symbolique et la vie sociale, tant privée que communautaire.

Les relations interpersonnelles ont une dimension éducative lorsqu'elles sont lieu de rencontre entre la connaissance reçue du passé et l'expérience présente. Elles forment alors l'humus sur lequel grandit le futur.

## Bibliographie

- Bourdieu P. *La distinction - Critique sociale du jugement*. Editions de Minuit, Paris, 1979.
- Brousseau G. *Travaux de l'IREM de Bordeaux*.
- Brun J. Pédagogie des mathématiques et psychologie, analyse de quelques rapports. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, Université de Genève, 1979, no. 12.
- Chevallard Y. *La transposition didactique*. Editions La Pensée Sauvage, Grenoble, 1985.
- Deconchy J.-P. Système de croyances et représentations idéologiques. In: S. Moscovici (ed). *Psychologie sociale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1984, (p. 331-355).
- Doise W. et Mugny G. *Le développement social de l'intelligence*. Inter-éditions, Paris, 1981.
- Gilly M. *Maître-élève. Rôles et représentations sociales*, Presses Universitaires de France, 1980.
- Giordan A. *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*. Coll. Exploration, P. Lang, Berne, 1983.
- Hinde R., Perret-Clermont A.-N., Stevenson-Hinde J. (Eds). *Relations sociales et développement cognitif*, Ed. Delval, 1987.
- Latour B. *Les microbes - Guerre et paix suivi de irréductions*. Editions A. M. Métaillé, Paris, 1984.
- Marc P. *Autour de la notion pédagogique d'attente*. Coll. Exploration, P. Lang, Berne, 1984.
- Mollo S. *Construire Fabrice*. Edilig, Paris, 1982.
- Moscovici P. *La psychanalyse, son visage et son public*. Presses Universitaires de France, 1961.
- Moscovici S. *On social representations*. In: J. P. Forgas (ed). *Social cognition*, Academic Press, 1981.
- Moscovici S. (ed). *Psychologie sociale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1984.
- Pain S. *Les difficultés d'apprentissage*, Coll. Exploration, P. Lang, Berne, 1981.
- Pain S. Le savoir de l'ignorance - *Psychiatrie de l'enfant*, 1983, 28, 2, 411-457.
- Perret-Clermont A.-N. *La construction sociale de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Coll. Exploration, P. Lang, Berne, 1979, 1981.

- Perret-Clermont A.-N., Brun J., Conne F., Schubauer-Leoni M.-L.  
«Décontextualisation, recontextualisation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à de jeunes élèves». *Interactions Didactiques* 1, Universités de Genève et de Neuchâtel, juillet 1982.
- Perret-Clermont A.-N., Brun J., Saada E.-H., Schubauer-Leoni, M.-L.  
«Processus psychosociologiques, niveau opératoire et appropriation de connaissances». *Interactions Didactiques* 2, Universités de Genève et de Neuchâtel, avril 1982.
- Sabadel *L'homme qui ne savait plus parler*. Nouvelles Editions Baudinière, 1980.
- Schubauer-Leoni M.-L. *Maîtres-élèves-savoir: analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Collection Exploration, P. Lang (à paraître en 1987).
- Vergnaud G. *L'enfant, la mathématique et la réalité*. Coll. Exploration, P. Lang, Berne, 1981.

# Fonctionnement cognitif et relations sociales

Anne-Nelly Perret-Clermont  
Université de Neuchâtel

## LANGUE, CULTURE ET REPRÉSENTATION D'AUTRUI

Lorsque deux personnes de culture différente se rencontrent, ce qui les frappe souvent de prime abord, outre l'apparence physique et vestimentaire, c'est l'obstacle à la communication que représente la **différence des langues**.

Cette conscience du handicap de la langue pour l'établissement de relations «civilisées» (terme à méditer ... il est à la fois ambigu et intéressant!) est certainement très ancienne. L'Antiquité grecque n'a-t-elle pas forgé le nom de «barbares» pour désigner des étrangers émettant des sons incompréhensibles («br...br...»), simples onomatopées qui constituent une langue étrange, comme balbutiante, dépourvue de culture? (Schneider 1986).

Dans cet exemple apparaît déjà la trace du lien (profond dans notre conscience, mais généralement ethnocentrique) à la fois mythique et réel entre langue, culture et «civilisation». Les gens d'une même cité ont en commun la langue, ils la cultivent et elle sert à gérer tant les relations politiques (vie de la cité, traditions, gestion des «aventures» individuelles et collectives) que la mémoire collective (histoire, science et savoir-faire). La langue permet aux personnes et à la collectivité de se réfléchir, de partager une conscience commune, de créer poétiquement un espace imaginaire et mythique, de maîtriser ou de croire maîtriser par la pensée les distances et le temps (organiser, planifier, prévoir), voire les relations sociales (par les idéologies qu'elle construit et qui servent de moules à ces relations).

Jusqu'où va, doit aller, peut aller, cette ambition de maîtrise? Des mythes reflètent cette interrogation. Dans celui, proche-oriental, de la Tour de Babel, les hommes ambitionnent de déployer leur puissance en se mettant d'accord, grâce à leur langue commune, pour construire un édifice qui leur permette d'atteindre les cieux... Intervention de Dieu qui ne veut pas d'un tel projet: ils parleront désormais des langues différentes et ne s'entendront plus... Quelles sont les souffrances et les difficultés que l'incompréhension entre les peuples révèle? La construction d'une tour permet-elle de faire (ou de refléter) l'unité de l'humanité et d'assouvir ses aspirations profondes? Donne-t-elle à l'homme son identité?

Quittons le plan des mythes pour revenir à l'exemple de départ: nos deux interlocuteurs, de langue différente, seront-ils d'emblée sensibles aux difficultés de leur communication et à l'altérité de leurs manières de s'exprimer? Mais si, bien que de cultures différentes, ils parlaient la même langue, qu'en serait-il? Probablement que faute d'une conscience de l'altérité de leurs points de vue et de la structuration de leurs expériences, ainsi que de leurs références sociales, de leurs mythes et idéologies, etc., ils chercheraient alors d'autres explications causales de l'inadéquation de leurs échanges et de la non-coordination des buts que l'un et l'autre poursuivent dans leur rencontre. Diverses «stratégies d'explication» (souvent égocentriques) peuvent servir à l'un ou l'autre interlocuteur pour sortir de l'impasse «en sauvant son honneur»: dévalorisation d'autrui, négation du projet commun, attribution d'intentions perverses à celui qui, de partenaire, est devenu adversaire, etc. Ces explications, surtout si elles sont partagées par plusieurs, peuvent subir des raffinements afin de rendre compte de la situation, de son déroulement, de l'identité des partenaires, et devenir ainsi des représentations sociales (voire des systèmes idéologiques) ayant pour fonction de justifier des hiérarchies sociales, des modalités de relations interpersonnelles et des rapports entre groupes (Doise 1976). Ces explications devenues «représentations sociales» ne sont pas des «connaissances» puisqu'elles reflètent les relations et non pas, objectivement, les réalités. Mais pour celui qui reçoit ces explications, voire les apprend, la différence entre «représentations sociales» et «connaissances» est difficile à faire. D'ailleurs, quand et à quelles conditions une connaissance peut-elle être considérée comme objective? Quelles sont les modalités de relations sociales qui permettent une démarche d'objectivation? Quand est-ce que les personnes cherchent à connaître la réalité pour elle-même? Quand en construisent-elles une représentation?



## DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ET DÉCOUVERTE DU MONDE CHEZ L'ENFANT

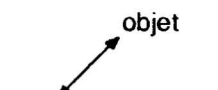
Ces questions, posées ci-dessus en relation avec la vie adulte, ont déjà leur pertinence pour examiner la dynamique du développement de la vie psychique de l'enfant. Avec qui est-il en relation? Que voit-il dans ces échanges? Comment s'expriment ses émotions? Que «sait» le jeune enfant qui vient au monde? Comment se développent ses perceptions, ses possibilités d'action et de compréhension? Quelles sont les sources de leur efficacité? Comment interprète-t-il ses échecs? Qu'aime-t-il faire, exprimer, construire, créer? Pourquoi joue-t-il? Avec qui? Notre but n'est pas de résumer ici les innombrables travaux en psychologie de l'enfant qui permettent aujourd'hui d'avancer dans la recherche de réponses à ces questions. Ils fournissent des descriptions et des cadres conceptuels pour situer la **signification** des conduites observées, laissant ouvert l'horizon de leur **sens**.


La plupart de ces recherches tendent à découvrir la **signification** que revêtent les comportements en se plaçant **du point de vue de l'observateur**. Il faut dire qu'il est bien difficile d'appréhender en dehors de tout cadre interprétatif a priori, la **signification que l'enfant lui-même donne** à ce qu'il vit! Cependant une telle visée de décentration intellectuelle, affective et idéologique ouvre des horizons nouveaux: il n'est alors plus nécessaire de considérer l'enfant comme «sous-développé» par rapport à un idéal (normatif) «adulte» tant sur le plan de la pensée que de l'affectivité et de la socialisation. Au contraire, son existence psychologique peut être approchée dans sa réalité du moment et dans son déroulement historique sur plusieurs plans à la fois: celui qui concerne ce que l'enfant fait, exprime, dit (plus ou moins en interaction avec les sollicitations des personnes et des événements) et celui des significations que lui-même et l'entourage confèrent à ces gestes et paroles, dont il conserve, ou non, la mémoire.

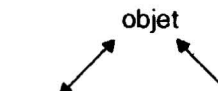
Ainsi, par exemple, comment le bébé en vient-il à s'intéresser aux objets qui l'entourent? Il naît probablement «équipé» d'un appareil sensorimoteur (son corps) déjà très performant, sensible à toutes sortes de caractéristiques de l'environnement physique et humain (voir Bower 1978, par exemple) dont l'**attention** est attirée par le mouvement, la lumière, la forme, etc. L'enfant ressent aussi des émotions (angoisse, joie, surprise, colère, etc.) des manques (faim, froid, fatigue), des douleurs et il goûte des états de bien-être. Et surtout il est en interaction avec sa mère ou d'autres personnes qui attirent son attention, répondent plus ou moins à ses manques, partagent ses émotions et son bien-être.

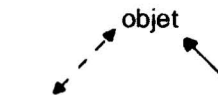
Des auteurs (Schaffer 1977 et 1979 notamment) ont décrit comment l'enfant découvre l'objet au sein de la relation mère-enfant: son attention est d'abord captée par cette personne très signifiante pour lui qu'est la mère; mais si celle-ci agit un hochet, ou tourne le regard vers quelqu'un ou quelque chose, le jeune enfant suit cette incitation et découvre ainsi, à son tour, l'objet de l'intérêt de sa partenaire. Réciproquement, si l'enfant joue puis se détourne de son objet, la mère peut l'y ramener si elle prolonge elle-même l'activité que l'enfant avait initiée. Il se crée comme une relation triangulaire mère-enfant-objet, l'enfant se «branchant» peu à peu sur l'objet que la mère a investi et maintenant son intérêt même si sa mère se retire.

1) mère ↔ enfant

2)   
mère ↔ enfant

3)   
mère ↔ enfant

4)   
mère ↔ enfant

5)   
mère ↔ enfant

Cela ne confère pas pour autant à l'objet un statut extérieur («objectif»). L'enfant est susceptible de confondre l'objet avec une partie de son corps propre ou de celui de sa mère, réellement ou symboliquement; il lui confère parfois un de ces statuts intermédiaires décrits par Winnicott (1975): lieu de transition entre le soi et le monde. Mais de toute façon, ainsi, l'enfant a initié un contact, prélude à la connaissance, avec cet objet qui fait désormais partie de son univers. Plus tard, les mêmes personnes ou d'autres, le mettront en contact avec d'autres objets et élargiront ainsi son univers.

Mais la mère et les autres partenaires ne restent généralement pas silencieux. Avant même que l'enfant ne sache lui-même parler, Schaffer a montré que la mère accompagne ses gestes de paroles. Tantôt elle faufile ses propres paroles entre les vocalisations de l'enfant comme dans un «pseudo-dialogue» dans lequel l'enfant approfondira peu à peu la maîtrise de son rôle d'«interlocuteur» (pauses pour écouter, appels pour relancer les verbalisations d'autrui, imitation etc.); à d'autres moments elle enseigne (consciemment ou non) la dénomination des objets, des gestes et des événements en les associant étroitement à des paroles déterminées, ou elle accompagne par ses verbalisations l'expression des émotions de l'enfant; elle peut aussi conférer aux événements des significations que l'enfant déchiffrera plus ou moins.

Non seulement la parole semble alors accompagner la découverte du monde par l'enfant, mais elle peut aussi la susciter, attirant l'attention sur tel phénomène, permettant de le prévoir, de le comparer et surtout de s'interroger. Tous ceux qui ont côtoyé des bambins, vers trois ans notamment, savent dans quelle euphorie de «pourquoi» la puissance d'un maniement nouvellement acquis du langage est susceptible de les entraîner! Féerie des mots et des choses, mais qui peut tarir si l'entourage ne la partage pas.

Ces échanges verbaux offrent à l'enfant des catégories et des structures pour penser les objets et son rapport à eux. A fortiori il en est de même si les «objets» dont il est question ne sont pas des choses mais des personnes. Les noms appris vont désigner des personnes; des paroles permettront de demander, exprimer, gratifier, prévenir etc...; la mère et les autres partenaires utilisent la langue pour transmettre la signification des relations sociales, définir les rôles, dire le sens des gestes, gérer la vie sociale (Perret-Clermont 1976).

L'enfant découvre simultanément sa propre existence, son univers et sa langue, et construit au sein des échanges qu'il a avec ses partenaires des systèmes de significations. Il semble que plus les relations qui sous-tendent ces échanges affectifs et cognitifs sont de longue durée, plus ces derniers sont susceptibles d'être structurés et intégrateurs (et en conséquence complexes) (Hinde, Perret-Clermont et Stevenson-Hinde 1987).

## L'ENTRÉE EN JEU DE NOUVEAUX PARTENAIRES

Le nouveau-né grandit peu à peu et s'éveille à la vie dans les bras des personnes qui s'occupent de lui. C'est en général celle qui l'a porté et mis au monde, sa mère, qui veille à satisfaire ses premiers besoins, l'entoure d'affection et de sécurité et l'introduit dans son environnement, comme nous venons de le décrire. Entre l'enfant et sa mère (ou, le cas échéant, son substitut) s'établit une relation privilégiée d'attachement (voir Bowlby 1969, par exemple) qui, par moments, revêt l'intensité d'une quasi-fusion des deux êtres: ils forment alors comme un tout mal différencié dans lequel l'intrusion d'un tiers semble ne pouvoir être que déchirement!

Et pourtant, à des périodes et suivant des rythmes qui varient en fonction de l'organisation de la cellule familiale et de ses traditions, le jeune enfant va être en contact avec d'autres personnes. Comment cela se passe-t-il? Selon les mêmes modalités que dans la relation qui s'établit entre le bébé et sa mère? Et si tel est le cas, comment cette dernière réagit-elle? S'agit-il d'une relation de substitution, de concurrence: intrusion d'un tiers dans une dyade qu'il fait éclater pour y prendre place? Ou au contraire est-ce à la demande de la mère qu'une troisième personne intervient? Et le fait-elle en devant «céder» la place ou bien s'établit-il une relation triangulaire entre les trois protagonistes? Comment les gestes et paroles des uns et des autres vont-ils se confronter, se coordonner ou se heurter? On imagine aisément la variété des émotions, des sentiments, voire des souvenirs, qui emplissent ces moments. Les paroles et signes qui les accompagnent et les revêtent de significations, les interprétations identitaires et idéologiques qui en sont faites par les personnes en présence et leur entourage, tous ces éléments formeront à la fois comme une «matrice» et un «bagage» pour les étapes suivantes de la vie de ce jeune être en croissance.

«Matrice» car ces premiers événements marquent les schèmes avec lesquels l'enfant réagira ultérieurement: transférant les premières habitudes prises sur les nouvelles situations qu'il rencontre, ramenant l'inconnu au connu, et projetant aussi sur les nouveaux partenaires les affects nés des expériences antérieures et restés en suspens.

«Bagage» désigne cet héritage de paroles, de signes, de représentations, de systèmes d'actions et de significations que l'enfant reçoit, au sein de ces relations et qui vont entrer dans sa mémoire. Ses partenaires les lui transmettent, parfois intentionnellement, souvent inconsciemment, soit par leur propre dire ou faire, soit, comme nous l'avons rappelé ci-dessus, parce que l'attention qu'ils portent aux êtres et aux choses entraîne à sa suite celle de l'enfant.

Bagage et matrice de sa socialisation, à l'origine de son «habitus» (pour reprendre le terme souvent utilisé par Bourdieu), ces expériences de l'enfance constituent comme la base des constructions ultérieures de sa personnalité et de sa compréhension. Celles-ci dans leur présent et leur devenir sont donc étroitement liées à l'histoire de ses relations interpersonnelles, aux événements collectifs qu'il a vécus, aux systèmes de significations qui lui sont transmis. L'interdépendance de ces différents phénomènes se reflète aussi dans leur tendance à se reproduire, de génération en génération, au sein d'une même collectivité. Cette «répétition» de l'histoire n'est souvent ni consciente, ni théorisée. En ses différents éléments elle peut être attendue et souhaitée, ou perçue comme inéluctable, ou mobilisatrice d'énergies qui cherchent à la combattre ou à la transformer.

Ce sont donc les partenaires de l'enfant qui lui transmettent sa culture, chacun élargissant l'horizon à partir de son rôle propre et de ses intérêts. Qui sont ces partenaires, en dehors de la mère? On trouve, variant selon les communautés et les circonstances: le père, des oncles, tantes, grands-parents, frères et soeurs et autres membres de la parenté, des personnes du voisinage, des professionnels (de l'éducation, de la santé, des loisirs, du gardiennage) et d'autres personnes rencontrées au fil de la vie quotidienne (commerçants, conducteurs d'autobus, etc.).

Le terme de «culture» peut sembler utile pour désigner ces réseaux de significations et d'actions individuelles et collectives dans lesquels l'enfant s'insère. Mais cette utilité cesse lorsque ce concept masque l'hétérogénéité toujours présente, même chez les différents membres d'une communauté donnée, dans leurs perceptions, réactions et attributions de

sens à un même événement. Cette hétérogénéité est encore plus grande, bien sûr, lorsque l'enfant se trouve (parfois dès sa naissance) en contact avec des personnes de traditions culturelles différentes.

Comment l'enfant réagit-il devant les contradictions entre les systèmes de gestes et de significations auxquels il se trouve ainsi confronté? Comme dans la relation mère-enfant et lors des premières rencontres avec d'autres personnes, il va devoir s'insérer dans ces modes de faire, de dire et de penser, en fonction des enjeux de la situation (les siens et ceux de ses partenaires), des schèmes interprétatifs à disposition et des rôles tenus. Le père, le frère, la tante, l'étranger sont-ils perçus comme menaçants, sources de bien-être, complémentaires, substituables, divers, et ceci dans des relations de coopération, de compétition, ou de convivialité? Ces mêmes questions qui se posent d'abord sur le plan des relations qui se tissent au sein de la famille, peuvent se retrouver ensuite au niveau des relations interculturelles et des rapports inter-groupes, dont elles sont d'ailleurs, plus ou moins, le reflet et le moyen de reproduction.

## **La non-rencontre**

Les lignes ci-dessus ont tenté de tracer des repères pour percevoir dans quelle interdépendance avec le monde des choses, des personnes et des symboles se construisent la pensée et la personnalité de l'enfant. Nous avons pour le moment présupposé, à chaque étape (et c'est ce que fait également J.F. De Pietro dans le chapitre suivant lorsqu'il décrit les mécanismes qui rendent possible l'échange entre personnes de langues différentes), que l'enfant, chaque fois, «entrait en matière», et qu'il y avait donc des relations qui s'établissaient, des rencontres qui se produisaient, des univers de référence qui se faisaient connaître.

Mais tel n'est pas toujours le cas. La relation peut être refusée ou interdite d'emblée. Ou alors l'égoïsme ou le sociocentrisme des protagonistes peuvent rendre impossible toute coordination des gestes, toute adaptation aux référents de l'autre, toute stratégie métacommunicative pour établir des significations communes et gérer les malentendus. Il peut y avoir ...«non-rencontre».

Dans d'autres situations encore, la relation s'établit, mais il serait impropre de la qualifier de «rencontre» car l'adaptation à autrui n'y est

le fait que d'un seul des partenaires. On peut penser ici à l'enfant qui apprend à se plier aux exigences unilatérales d'un adulte qui ne prend pas en compte son désir de maîtriser, lui aussi, le cours des événements; ou, au cas contraire, de la mère à laquelle l'enfant impose ses mille et une volontés. De même, on peut observer certaines situations scolaires exigeant de la part de l'élève un dépaysement total par rapport à ses références initiales sans que jamais l'enseignant ne fasse lui-même l'effort de se rapprocher de l'univers que l'enfant connaît déjà. Les migrants se trouvent dans des contextes analogues lorsqu'ils sont confrontés à des indigènes qui attendent qu'ils fassent, seuls, l'effort nécessaire pour maîtriser comme eux la langue et la culture locales. La psychologie scolaire ne s'est souvent pas dégagée de ces biais, notamment lorsqu'elle utilise des tests. Dans son chapitre, M. Grossen montre comment la situation de test est prototypique d'une «non-rencontre interculturelle» lorsque le psychologue se conforme strictement au rôle prescrit par l'idée même de «test».

## Références

- Bowlby, J.: *Attachment and Loss*, vol. 1: *Attachment*, London, Hogarth Press, 1970
- Bower, T.G.R.: *Développement psychologique de la première enfance*, Bruxelles, Mardaga, 1978
- Doise, W.: *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*, Bruxelles, De Boeck, 1976
- Hinde, R., Perret-Clermont, A.-N. (Eds.): *Relations sociales et développement cognitif*, Cousset, Delval, 1987
- Perret-Clermont, A.-N.: Vers une approche des relations entre l'enfant, l'école et la vie sociale à travers l'étude de la communication, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, Université de Genève, 1976, 2
- Schaffer, H.R. (Ed.): *Studies in mother-infant interaction*, London, Academic Press, 1977
- Schaffer, H.R.: Acquiring the concept of the dialogue, In: M. Bornstein et W. Kessen (Eds.): *Psychological development from infancy*, New-York, Erlbaum, 1979
- Schneider, A.: Cultures en contact: trois situations antiques. Exposé au Séminaire de Psychologie de l'Université de Neuchâtel, janvier 1986
- Winnicott, D.W.: *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975

## Mise en scène de la situation de test:

### Les attentes réciproques

### de l'adulte et de l'enfant

Michèle Grossen  
Université de Neuchâtel

Dans ce chapitre, nous nous proposons tout d'abord de montrer en quoi l'étude de la situation de test peut accroître notre compréhension du fonctionnement cognitif de l'enfant. Nous tenterons ensuite de définir les enjeux de la situation de test du point de vue de l'adulte et du point de vue de l'enfant, en décrivant leurs attentes et leurs représentations respectives. Finalement, nous examinerons en détail une situation de test bien connue, le test de la conservation des liquides, qui mettra en lumière l'intrication des facteurs cognitifs et sociaux dans l'élaboration d'une notion logique.

#### 1. Pourquoi étudier la situation de test?

Notre intérêt pour l'étude de la situation de test trouve son origine dans trois séries de recherches qui toutes se réfèrent (à l'origine en tout cas) à la théorie opératoire de Piaget:

- les recherches sur le **rôle de l'interaction sociale entre enfants dans le développement cognitif** (Perret-Clermont 1979, Doise et Mugny 1981) qui montrent à quelles conditions l'interaction entre pairs peut accélérer le développement de l'intelligence;
- les recherches sur le rôle du **marquage social** dans le développement cognitif (Doise et Mugny 1981, Roux et Gilly 1984) qui montrent comment les normes sociales qui structurent une tâche peuvent jouer un rôle facilitateur dans l'élaboration d'une notion logique ou dans la résolution d'un problème;



- les recherches sur le **rôle du contexte** de présentation de la tâche (Donaldson, 1978) qui mettent en évidence que le contexte dans lequel se déroule la tâche (énoncés des consignes, matériel, etc) peut favoriser ou inhiber l'élaboration d'une notion logique.

Se situant dans l'optique de la théorie piagétienne, ces trois séries de recherches révèlent, chacune à sa manière, que dans certaines conditions, l'enfant est susceptible de passer très rapidement d'un stade de développement à l'autre, en défiant ce qui semblait constituer des lois du développement cognitif (Grossen et Perret-Clermont, 1984). Les principaux résultats de ces recherches peuvent se résumer de la manière suivante:

- 1) Les opérations logiques ne sont pas des attributs du sujet, stables et immuables, puisqu'elles semblent s'actualiser dans certains contextes, mais pas dans d'autres;
- 2) Le contexte social dans lequel se déroule un test ne peut être défini comme une variable binaire, présente ou absente. Toute expérimentation a lieu dans un contexte dont les caractéristiques sont à définir de cas en cas, mais qui, de toute façon, ne peut jamais être neutralisé.
- 3) Le contexte social du test, lui non plus, ne constitue pas un ensemble **d'attributs stables** qu'un (ou plusieurs) observateurs pourraient définir objectivement. Chaque sujet (ou groupe de sujets) perçoit un contexte en fonction des **significations** propres que la situation revêt à ses yeux. La nature de ces significations dépend en partie des **expériences préalables** du sujet, c'est-à-dire des constructions cognitives, affectives et sociales qu'il a pu effectuer avant d'être confronté à tel ou tel contexte particulier (Bell, Grossen et Perret-Clermont, 1985).

Puisque ni les opérations logiques du sujet, ni les caractéristiques d'un contexte donné, ne semblent se réduire à un ensemble d'attributs stables, propres soit au sujet, soit au contexte, nous faisons l'hypothèse que seules les relations qui se tissent entre les caractéristiques du sujet d'une part, et celles du contexte d'autre part, permettent de rendre compte des processus d'actualisation d'un stade opératoire. L'étude de la situation de test devrait permettre de mieux saisir les relations qui se tissent entre caractéristiques du sujet (ou d'un groupe de sujets) et caractéristiques de la tâche et de mieux comprendre quelle signification les sujets (par leur vécu individuel et social) donnent à la tâche. Nous tenterons de saisir comment cette signification, qui ne saurait se réduire aux caractéristiques observables de la tâche, va jouer un rôle intégrant dans l'actualisation des compétences cognitives des sujets.

Avant de poursuivre, précisons encore que le terme «contexte», souvent utilisé de façon très vague, peut renvoyer à deux niveaux d'analyse différents. Il y a:

- d'une part le contexte **macro-culturel** de la situation de test qui renvoie à la culture globale dans laquelle la situation se déroule. De nombreux chercheurs ont, par exemple, étudié le niveau de performance atteint dans des épreuves piagétienne dans différentes cultures (d'Afrique et d'Europe par exemple);
- d'autre part, le contexte **micro-culturel** de la situation de test qui renvoie aux différents subcontextes existant à l'intérieur d'une culture donnée. A ce niveau, on a, entre autres beaucoup étudié les différences entre performances logiques en laboratoire ou sur le terrain (contexte familial par exemple).

Nous nous situons dans cette seconde perspective en observant comment les représentations sociales que les sujets (d'une même culture) ont construites en fonction de la position sociale qu'ils occupent dans l'espace social élargi (niveau du contexte macro-culturel), interagissent avec les performances cognitives qu'ils actualisent dans une situation de test donnée, l'épreuve de la conservation des liquides (niveau du contexte micro-culturel).

## 2. La situation de test comme objet d'étude

Classiquement, un manuel d'utilisation d'un test comprend:

- l'exposé des **intentions des auteurs du test** et des **buts du test**;
- les **instructions** de passation du test (utilisation du matériel et consignes)
- les instructions de **dépouillement** du test (cotations des réponses de l'enfant);
- les tableaux d'**étalonnage** du test qui permettent de situer les résultats d'un enfant par rapport à une population de référence, souvent très grossièrement décrite;

Le manuel d'utilisation de test rend compte de la **perspective du concepteur du test** d'une part, et de celle de l'**utilisateur du test** d'autre part. La **perspective de l'enfant**, pourtant directement impliqué, est, quant à elle, négligée comme si, implicitement, il était clair que le point

de vue de l'enfant ne saurait aider à comprendre son mode d'élaboration d'une réponse, ou comme si son point de vue était par définition le même que celui de l'adulte.

Il nous semble indispensable, quant à nous, de réintroduire le point de vue de l'enfant sur la situation de test et de nous interroger sur la perception que l'enfant a des buts du test et des moyens nécessaires pour parvenir à la réponse attendue. Nous prendrons donc en considération les **attentes et les représentations** liées à ce contexte particulier.

La situation de test est une **situation de rencontre** entre un adulte et un enfant, c'est-à-dire **entre deux acteurs sociaux** qui ont chacun un rôle et un statut déterminés (asymétriques) dans l'espace social.

**L'adulte** détient en grande partie les clefs de la relation qui se joue entre lui et l'enfant. La structure des échanges verbaux entre l'enfant et l'adulte le montre à elle seule: L'adulte est le seul habilité à interroger son partenaire. Or l'acte d'interrogation confère au locuteur (l'adulte) le pouvoir de définir l'objet du discours et oblige implicitement l'interlocuteur (l'enfant) à répondre en se conformant au cadre de référence délimité par le locuteur. L'adulte, par ailleurs, connaît la tâche qu'il propose à l'enfant, il connaît les moyens possibles de parvenir à la réponse correcte, il connaît aussi plusieurs réponses (justes ou fausses) que l'enfant est susceptible de fournir.

**L'enfant**, à l'inverse, est confronté à une tâche inconnue et à une situation de rencontre sociale nouvelle. Il fait face à un adulte inconnu dont le rôle est inhabituel.

L'enfant dispose bien sûr d'un ensemble de connaissances sociales, tirées surtout du contexte familial et scolaire et sur lesquelles il peut prendre appui pour donner une signification à cette nouvelle situation. Mais du fait: a) de leurs positions sociales différentes; b) de leurs états de connaissances sociales et cognitives différents; c) de leurs connaissances du contexte immédiat différentes, l'adulte et l'enfant entrent en situation de test avec d'autres attentes et d'autres représentations quant à la nature de la tâche présentée, de ses buts et de la situation sociale vécue. Ce n'est qu'au cours de l'interaction avec l'adulte que l'enfant parviendra peu à peu à saisir les attentes de l'adulte, la nature de la tâche, et qu'il pourra retenir, dans l'ensemble des caractéristiques de la tâche, celles qui sont pertinentes à la construction de la réponse attendue.

L'adulte, de son côté, peut, au cours de l'interaction, saisir le point de vue de l'enfant et adapter ses consignes au niveau de compréhension de l'enfant. Au terme de ce processus de construction de l'intersubjectivité (Rommetveit 1985), et alors seulement, l'adulte et l'enfant seront susceptibles de partager le même point de vue et l'enfant pourra s'appliquer à résoudre le problème qui lui est soumis sur le plan logique tel qu'il est défini par l'adulte.

### **3. La construction de l'intersubjectivité entre adulte et enfant: illustrations cliniques**

Pour illustrer les divergences qui peuvent exister entre le point de vue de l'adulte et le point de vue de l'enfant, nous nous référerons à l'épreuve bien connue de la conservation des liquides. Selon la théorie piagétienne, cette notion marque l'accession de l'enfant au stade des opérations concrètes (vers l'âge de 6-7 ans). Nous nous centrerons plus particulièrement sur quatre aspects de cette tâche:

- a) la manière dont l'adulte présente la tâche à l'enfant;
- b) la manière dont l'enfant comprend et interprète les consignes;
- c) la familiarité du matériel pour l'enfant ou, plus généralement, la connaissance et les représentations que l'enfant a du contexte immédiat auquel il est confronté, ainsi que d'autres contextes à partir desquels il est susceptible de faire des liens ou des généralisations;
- d) la compréhension du contexte relationnel immédiat auquel l'enfant est confronté

#### **a) La présentation de la tâche**

Habituellement, dans la littérature scientifique, la description expérimentale de la tâche présentée aux sujets commence par l'énoncé des consignes qui permettent au sujet de comprendre les procédures à suivre pour résoudre le problème posé. La manière plus globale dont la tâche est préalablement présentée aux sujets n'est que rarement décrite. Or l'adulte présente souvent un test à l'enfant par un énoncé général du genre: «On va faire un jeu ensemble».

Or le mot «jeu» revêt différentes significations: jeux symboliques ou jeux de règles, mais aussi activités didactiques (jeux mathématiques par exemple), telles que les enfants peuvent en faire dans le contexte scolaire. Il est donc très difficile de savoir quel univers représentationnel l'usage de ce terme évoque pour l'enfant: univers ludique ou didactique, cela d'autant plus si le test est passé dans le contexte scolaire. L'adulte qui

sait bien que la situation de test n'est ni ludique, ni didactique, utilise ce terme surtout pour «entrer en matière» et créer un contact avec l'enfant.

L'adulte parle de «jeu», tout en sachant que cette information n'aidra pas l'enfant à reconnaître le type de tâche présentée, alors que l'enfant, confronté à cette nouvelle situation, cherche, lui, à décoder toute information susceptible de lui faire comprendre ce que l'adulte attend de lui.

La manière dont l'adulte présente la tâche à l'enfant active ainsi des représentations qui peuvent créer chez l'enfant des attentes qui ne concordent pas avec celles de l'adulte. Pour répondre à la consigne dans le sens attendu par l'adulte, l'enfant devra, en cours d'interaction, construire une représentation de la tâche qui soit la même que celle de l'adulte. Il doit notamment comprendre que le «jeu» qu'on lui présente ne peut être comparé à d'autres «jeux» qu'il connaît. Il doit alors se baser sur d'autres indices que cette présentation sommaire de la tâche pour décoder les attentes de l'adulte.

On voit donc que dès leur première prise de contact, l'enfant et l'adulte peuvent, selon l'interprétation qu'ils font de la situation, s'engager dans une situation de malentendu.

## **b) La compréhension des consignes**

La consigne donnée par l'adulte après le transvasement du liquide dans un verre de dimensions différentes est la suivante: «Est-ce qu'on a les deux autant («la même chose beaucoup») de sirop à boire, ou est-ce que quelqu'un a plus de sirop à boire?». Cet énoncé renvoie à deux contenus: 1°) la **quantité** de sirop; 2°) l'action de **boire** le sirop.

L'adulte, de son point de vue, croit interroger l'enfant sur la quantité de sirop. Il évoque l'action de boire le sirop, non pas parce que cette dimension sert à l'élaboration de la notion de conservation, mais plutôt pour asseoir la consigne sur un élément concret. Mais l'enfant, de son point de vue, ne dispose pas d'emblée des indices lui permettant de comprendre quelles dimensions du contexte doivent être négligées au profit de quelles autres. Il arrive très souvent qu'il fonde son raisonnement logique sur l'action de boire le sirop.

Voici quelques exemples de malentendus concernant la consigne:

**Béa:** quelqu'un en aura plus et quelqu'un en aura moins

**Adulte:** comment tu sais ça?

**Béa:** parce que si on boit et après on s'arrête pas à la même chose, alors ça fait plus bas.

Dans cet exemple, l'enfant semble, à première vue, fournir un jugement non-conservant cohérent, mais la suite du dialogue montre que son jugement se base sur le fait de boire le sirop et s'appuie sur des hypothèses concernant la quantité bue par chacun.

**Lucie:** quelqu'un en aura moins

**Adulte:** qui en aura moins?

**Lucie:** moi

**Adulte:** pourquoi?

**Lucie:** parce que vous avez bu moins

**Adulte:** mais j'ai pas encore bu.

Dans cet exemple, l'enfant entre si facilement dans le jeu de fiction proposé par l'adulte (qui dit implicitement: «on fait comme si on allait boire le sirop, mais on ne le boit pas») que l'adulte en est lui-même décontenancé.

Le dialogue suivant donne un bel exemple d'un malentendu qui finalement aboutit, pour l'adulte, à une compréhension du point de vue de l'enfant:

**Adulte:** Est-ce que tu crois qu'on a les deux la même chose à boire ou bien est-ce qu'il y a quelqu'un qui a plus à boire/

**Enfant:** Il y en a moins à boire/

**Adulte:** ou quelqu'un qui en a moins à boire/

**Enfant:** il y en a moins à boire

**Adulte:** Qui c'est qui a moins à boire?

**Enfant:** Ben nous deux

**Adulte:** les deux moins à boire?

**Enfant:** ouais

(...)

**Adulte:** Mais pourquoi tu as dit qu'on en avait moins avant tous les deux à boire?...Qu'est-ce que tu voulais dire? J'ai pas compris?

**Enfant:** Parce que si, par exemple, si on a...heu...tous les deux la même chose, alors si on boit on a moins.

**Adulte:** ah ouais, ça d'accord (...)

Cependant, même lorsque l'enfant se centre sur la quantité de sirop et non sur l'action de boire le sirop, d'autres malentendus risquent de surgir, car l'adulte a effectué un transvasement du sirop qui a modifié le niveau du liquide dans les verres. La réponse conservante attendue, indépendante du contenant, entre en conflit avec les données de l'observation qui, elles, mettent surtout en évidence la différence du **niveau** du sirop dans les verres après le transvasement.

L'adulte, de son point de vue, attend que l'enfant résolve ce conflit en négligeant la différence du niveau du sirop dans les verres. Il raisonne sur le concept de quantité et sait que ce concept ne peut être compris qu'en négligeant certaines données de l'observation. Mais l'enfant, confronté à une situation nouvelle, est à la recherche de tout indice qui le renseigne sur les attentes de l'adulte et sur le but de la tâche. Il risque fort de considérer le transvasement du liquide et le changement de niveau qui en résulte, comme les dimensions principales sur lesquelles appuyer son raisonnement. C'est ainsi que l'enfant réinterprète souvent la consigne donnée par l'adulte de la manière suivante: «Dans quel verre le sirop monte-il le plus haut?» (Grossen, 1986).

Le paradoxe de cette situation de test est donc que pour partager la même intersubjectivité que l'adulte, l'enfant doit comprendre qu'il doit faire abstraction de ce qui fonde la situation immédiate à laquelle il est confronté (les verres différents, les transvasements, les changements de niveau du liquide, etc).

Ainsi, pour que l'enfant et l'adulte partagent sur ce point la même intersubjectivité, l'enfant doit pouvoir faire abstraction de la situation actuelle (le sirop dans les verres) et ne tenir compte que d'une notion abstraite (la quantité) indépendante de toute la mise en scène du test.

### **c) La familiarité du matériel**

Le matériel utilisé dans cette épreuve (les verres, le sirop) appartient à l'univers quotidien de l'enfant qui y fait souvent référence, par exemple:

- «C'est les mêmes verres que chez nous, on en a des comme ça aussi»
- «Celui-là il est comme au bistrot»
- «...la tasse (= verre) est plus grande»

Ce matériel est cependant employé dans un but différent de celui attendu par l'enfant, puisqu'il ne faut surtout pas boire le sirop dans les verres. Il en résulte parfois quelques malentendus comme lorsque l'adulte doit arrêter l'enfant qui se précipite sur son verre pour en boire le contenu! Comme le dit une enfant: «Je croyais que c'était pour boire» ou une autre qui déclare d'emblée: «Il faut pas boire le sirop». L'enfant doit réorganiser ses attentes initiales en fonction des indices qui lui sont fournis, et ce n'est qu'à cette condition qu'il parvient à élaborer la notion logique attendue par l'adulte.

On voit donc que la familiarité du matériel, qui est souvent considérée comme un critère important pour que l'enfant puisse comprendre les données d'un problème, ne constitue pas en soi un garant de la compréhension de l'enfant. Au contraire, elle risque de confronter l'enfant à des contradictions issues de l'utilisation à d'autres buts d'un matériel connu dans un contexte inhabituel.

#### **d) La compréhension du contexte relationnel**

La relation entre adulte et enfant en situation de test présente, contrairement à la relation maître-élève, les deux particularités suivantes:

- 1°) L'adulte **ne sanctionne pas** la réponse de l'enfant et cherche à rester neutre;
- 2°) Il **ne donne pas la réponse correcte** à l'enfant.

L'adulte en situation de test a un rôle d'observateur neutre (nous n'aborderons pas ici le problème de cette «neutralité») qui évalue (pour lui-même) les capacités de l'enfant. Pour l'enfant, cette modalité relationnelle est tout à fait inhabituelle. Dans le contexte scolaire, il reçoit habituellement des rétroactions de l'enseignant qui lui indiquent (plus ou moins explicitement) si sa réponse est correcte ou non. Dans le contexte familial aussi, l'enfant est habitué, à différents degrés et selon différents modes, aux sanctions de l'adulte.

Mais en situation de test, l'adulte cherche le plus possible à ne donner aucun indice qui permette à l'enfant d'évaluer sa réponse et de prendre appui sur une évaluation pour construire la réponse suivante. L'enfant, de son côté, cherche activement à comprendre la situation dans laquelle il est impliqué. Il cherche à donner une signification à ce contexte en s'appuyant sur des indices présents dans la situation ou en faisant des liens entre le contexte immédiat de la situation de test et d'autres contextes qu'il connaît, comme le contexte familial ou scolaire.



En voici quelques exemples:

- Chantal donne un jugement conservant que l'adulte lui demande de justifier. Elle répond: «parce que la maîtresse, elle nous explique qu'on a la même chose, on doit dire autant»;
- Cinzia affirme: «C'est ma maman qui m'a dit, et mon papa»;
- Annie constate: «Moi je fais ça aussi à la maison»;
- Paola justifie son jugement en disant: «...elle nous a appris la maîtresse»;
- Béatrice donne un jugement non-conservant: «parce que quand je bois à la maison et mes soeurs elles s'arrêtent pas à la même chose... c'est pour ça»

Les liens que l'enfant établit entre le contexte relationnel de la situation de test et celui de la situation scolaire ont été particulièrement mis en évidence dans une recherche récente, dans laquelle l'enfant devait, après avoir lui-même passé un test, prendre le rôle de l'adulte auprès d'un autre enfant (Grossen, 1986).

Une situation nouvelle et inconnue pour l'enfant ne constitue par conséquent pas pour autant une situation qui ne génère aucune représentation chez l'enfant. Au contraire les exemples cités montrent que l'enfant aborde une situation nouvelle en se référant aux connaissances et aux représentations sociales qu'il a pu construire par ailleurs. Ce faisant, il risque de lui donner une signification qui diffère de celle que lui confère l'adulte et de ne pas fournir la réponse attendue par l'adulte.

#### **4. En conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons tenté de montrer comment l'élaboration d'une notion logique comme la conservation des liquides, est toujours médiatisée par la situation de test dans laquelle elle est mise en oeuvre. Nous avons par ailleurs tenté de mettre en évidence le fait que la définition de la situation de test ne peut s'appuyer uniquement sur des critères objectifs, indépendants de l'observateur, mais passe toujours par la perception que les acteurs sociaux en ont.

Les conclusions que nous tirons, dans l'état actuel de nos recherches, peuvent se résumer ainsi:

- L'adulte et l'enfant n'ont pas d'emblée le même point de vue sur la tâche à laquelle ils sont confrontés. Ils entrent dans la situation avec des attentes et des représentations très différentes qui sont modulées (notamment) par leur statut et leur rôle social respectifs, ainsi que par l'état de leurs connaissances cognitives et sociales. Au cours de leur interaction, l'adulte et l'enfant coordonnent peu à peu leurs points de vue et entrent dans un processus de construction de l'intersubjectivité qui, paradoxalement, ne semble pouvoir être totalement établie que lorsque l'enfant donne la réponse attendue par l'adulte.
- La familiarité de l'enfant avec le matériel, la tâche, le contexte relationnel, etc, ne semble pas constituer en soi un critère qui assure la concordance entre les attentes de l'adulte et celles de l'enfant. En effet, un objet n'est pas familier dans l'absolu, mais toujours relativement à un contexte donné. Ce contexte modifié, l'objet dit «familier» peut changer de signification pour l'enfant et faire obstacle à l'élaboration de la réponse attendue par l'adulte, au lieu de l'aider.
- L'élaboration d'une notion opératoire semble indissociable des processus de compréhension de la situation sociale qui l'a sollicitée. L'évaluation du niveau opératoire de l'enfant est donc délicate et semble devoir être modulée par les attentes et les représentations que l'enfant a de la situation de test.

La situation de test ne constitue pas une situation de rencontre interculturelle, contrairement à celles qui sont évoquées dans cet ouvrage. L'enfant en situation de test n'est pas confronté à un adulte étranger appartenant à une autre culture. Pourtant, même à l'échelle intraculturelle, on peut considérer que l'adulte et l'enfant appartiennent bien (en partie) à des cultures différentes: Du point de vue de leur statut et de leur rôle social, ils n'occupent pas le même espace social, ils n'ont pas les mêmes connaissances de la situation de test dans laquelle ils interagissent et ne construisent par conséquent pas les mêmes représentations. Partant de leurs positions sociales différentes, l'adulte et l'enfant vont tenter de créer une intersubjectivité qui leur permettra de penser qu'ils communiquent bien sur le même objet, c'est-à-dire que dans l'*hic et nunc* de leur interaction, ils ont construit une représentation commune de la situation.

Cependant le fait même que l'adulte ait lui-même construit le test, qu'il détienne la réponse correcte et, surtout, qu'il ait le pouvoir de déterminer si l'enfant a (ou non) donné une réponse acceptable, montre que la certitude de l'intersubjectivité ne peut vraiment être établie qu'au moment où l'enfant parvient à donner la réponse attendue par l'adulte.

Toute autre réponse comporte toujours le risque que l'enfant ait tenu un raisonnement logique qui s'appuie sur d'autres prémisses que celles de l'adulte, et que l'adulte n'a pas pu comprendre.

On voit donc que même à l'intérieur d'une même culture et devant une même situation, les acteurs sociaux impliqués peuvent parvenir à une compréhension très différente de la situation et passer par une phase dans laquelle il se sentent très étrangers l'un par rapport à l'autre.

### Bibliographie

- Bell N., Grossen M., Perret-Clermont A.-N., Socio-Cognitive Conflict and Intellectual Growth, in Berkowitz M.W. (ed), *Peer Conflict and Psychological Growth*, San Francisco, New Directions for Child Development n° 29, Jossey-Bass, 1985
- Doise W., Mugny G., *Le développement social de l'intelligence*, Inter-Editions, Paris, 1981
- Donaldson M., *Children's Mind*, Fontana/Collins, Londres, 1978
- Grossen M., Interaction adulte-enfant dans une situation de test: Présentation d'une recherche en cours, *Cahiers de Psychologie*, Université de Neuchâtel, 1986
- Grossen M., Perret-Clermont A.-N., Quelques éléments pour une psychologie sociale du développement opératoire de l'enfant, *Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie*, 45, 1983, 184, 121-131
- Perret-Clermont A.-N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang, 1979, 1986
- Rommetveit R., Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behaviour control, in WERTSCH J.V. (ed), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*, Cambridge, University Press 1985
- Roux J.-P., Gilly M., Aide apportée par le marquage social dans une procédure de résolution chez des enfants de 12-13 ans: données et réflexions sur les mécanismes, *Bulletin de Psychologie*, XXXVIII, n° 368, 1984, 145-155

# **Dialogue de sourds ou communication?**

## **Approche linguistique de l'interculturel**

**Jean-François De Pietro**  
**Université de Bâle**

Au moyen d'une approche microanalytique d'interactions concrètes entre des ressortissants de cultures diverses, nous tenterons dans cet article d'illustrer une des contributions possibles de la linguistique à la problématique interculturelle. Plus précisément, nous envisagerons quelques phénomènes langagiers -malentendus, procédés d'auto/hétérofacilitation, alternances codiques, etc.- qui nous paraissent caractéristiques des différentes formes que peut prendre la communication interculturelle. Nous aborderons parallèlement ces interactions d'un point de vue sociolinguistique afin de mettre en évidence les liens entre les composantes sociales, culturelles et linguistiques de la communication. Ce faisant, nous espérons contribuer à une meilleure compréhension des éléments qui concourent à la réussite ou à l'échec de la communication interculturelle et participer au développement d'une pédagogie interculturelle.

### **1. L'interaction interculturelle**

La linguistique occupe, parmi les sciences humaines, une position privilégiée pour relier deux problématiques qui ont pris ces dernières années une grande importance: l'interculturel d'une part, et la communication de l'autre. Globalement, l'objet de cette mise en relation, et sur lequel portent de nombreux travaux, pourrait être défini de la manière suivante: toute forme de communication, de nature principalement verbale, qui, sous diverses modalités, met en présence une pluralité de cultures et/ou de codes linguistiques. Nous l'avons quant à nous<sup>1</sup> abordé non pas dans une perspective généralisante, mais dans ses manifestations les plus concrètes et immédiates: les interactions entre ressortissants de langues et de cultures différentes. Cela peut paraître d'une importance secondaire, surtout si l'on compare à d'autres approches, apparemment plus fondamentales et plus «engagées», qui tentent de comprendre les causes des inégalités culturelles, des difficultés de la communication interculturelle, etc. Nous essaierons de montrer que ce n'est pas le cas, et ce pour quatre raisons:

1. Le comportement interactif des individus reflète et exprime ces déterminations extérieures (inégalités, représentations interculturelles) qui conditionnent la communication interculturelle.
2. En tant qu'unité de communication, l'interaction entre deux ou plusieurs individus représente en effet une co-construction du sens dans laquelle chaque protagoniste introduit sa propre réalité culturelle et l'image qu'il se fait de celle(s) de son (ses) vis-à-vis. Elle constitue ainsi le point de convergence de plusieurs dimensions constitutives du contact interculturel: codes et statuts respectifs des interlocuteurs, attentes réciproques, représentations, présuppositions, etc.
3. Dans l'interaction, tous ces éléments, en partie définis par les cultures dont ils sont issus, sont cependant négociés par les partenaires. Dès lors, ils se modifient et se fondent dans une nouvelle réalité, à proprement parler interculturelle. L'interaction permet donc de saisir à la fois le jeu des déterminations propres aux cultures en contact et les modifications qu'elles subissent lors d'un tel contact.
4. Dans l'interaction se manifestent, par conséquent, sous forme d'**observables sémiotiques** divers (gestuels, vestimentaires, linguistiques, etc), des comportements spécifiquement interculturels, qui sont en partie précodés mais qui laissent une large part à l'invention de l'individu (métissage, créativité lexicale, vestimentaire, etc).

C'est pourquoi l'interaction représente selon nous un lieu d'observation idéal, le lieu même où se joue - à travers des processus d'ajustement mutuel, de remise en question des normes acquises, mais aussi de blocage qui conduisent alors à l'incompréhension - le contact interculturel. C'est là, entre des individus concrets, que se décide finalement la réussite ou l'échec de la communication interculturelle!

Illustrons tout de suite cela par un exemple, par ailleurs banal. Il s'agit de l'interview, en français, par un groupe d'étudiants en linguistique, d'un artisan suisse alémanique (A), dialectophone, germanophone et ayant des connaissances rudimentaires en français:<sup>2</sup>

- (1) N(atif) mais. euh. euh. ils sont. fixés en fonction de quoi les prix?...  
 A(lloglotte) comment?  
 N en fonc-. euh. euh. enfin on les fixe en fonction de quoi les prix? en fon-. en fonction des autres marchands: ou bien en fonction... du travail qu'on a pris. j'entends. ça prend combien de temps par exemple pour fabriquer une ceinture comme ça?...

- A        combien?
- N        de temps... c'est. c'est long à fabriquer une ceinture?
- A        ouais ouais je-je fabrique aussi des autres affaires... je travaille aussi pour PTT.. pour le: canton: Bâle-campagne.. je. je. je besoin ça pourquoi... le vie est cher et...
- N        ouais c'est vrai c'est clair.

Il s'agit là d'un exemple de malentendu non dissipé, caractéristique de ce que peut être la (non-)communication interculturelle. C'est, pour ainsi dire, un dialogue de sourds! Mais à qui la faute? à A, le partenaire linguistiquement faible, en raison de ses lacunes linguistiques? à la native, en raison peut-être d'une attitude négative, teintée de xénophobie, qu'elle témoignerait à l'égard de son vis-à-vis? Spontanément, en tout cas, c'est le plus souvent dans ces termes que nous avons tendance à poser le problème dans des situations similaires. Or, ici, si les difficultés linguistiques de A sont évidentes, la prise en considération du reste de l'interview montre que la bonne volonté de N ne peut être mise en doute. Celle-ci ne porterait par conséquent aucune responsabilité dans ce malentendu! Répondre ainsi, cependant, reviendrait justement à négliger le caractère interactif de la communication. En effet, le malentendu est suscité **à la fois** par les lacunes linguistiques de A et par les difficultés de l'enquêtrice francophone à se représenter ces lacunes et à adapter sa manière de parler: devant l'incompréhension initiale de A et à sa demande de clarification («comment»), N s'avère incapable de proposer une véritable variante à sa première formulation - qui se caractérise par l'utilisation d'un lexique relativement complexe («fixer», «en fonction de») et d'une structure passive et segmentée (reprise pronominale du sujet «les prix» qui, lui, est déplacé en fin de proposition). Confrontée aux difficultés de A, N ne parvient donc pas à proposer d'alternative plus claire. Soupçonnant probablement cela, elle introduit alors, pour illustrer son propos, une nouvelle question qui pose à son tour des difficultés de compréhension à A et qui va finalement provoquer le changement thématique que l'on observe ici. Pourtant, l'aspect le plus symptomatique de cet échange réside dans le fait que N, ne pouvant surmonter l'obstacle auquel elle se trouve confrontée, accepte la réponse non-pertinente de A, renonçant ainsi à obtenir l'information voulue. On «navigue» ainsi dans une sorte d'illusion de communication, favorisée il est vrai par l'absence d'un enjeu explicite qui présiderait à l'échange. La cause du malentendu est donc bien ici de nature interactive: dans l'absence ou l'inadéquation des stratégies d'ajustement auxquelles les interlocuteurs doivent impérativement recourir en situation de communication interculturelle caractérisée par une grande inégalité de maîtrise du code utilisé.

Certes, le «bonheur» de la communication ne repose pas seulement - et peut-être pas prioritairement - sur l'absence d'incompréhensions de ce type, et peu d'interactions en sont totalement exemptes; mais dans la communication interculturelle, les obstacles potentiels sont trop nombreux pour qu'on renonce à les résoudre sans tomber dans un climat de malentendu, voire de malaise, généralisé!

Il nous paraît par conséquent important de mettre l'accent sur la nature interactive, trop souvent négligée, de la communication interculturelle, d'insister sur le caractère collectif de la construction du sens - que cette «collaboration» prenne la forme d'une coopération accrue, d'une entraide absolument nécessaire en contexte interculturel ou que, pour diverses raisons (xénophobie, racisme ou toute autre attitude négative), elle devienne problématique et génère conflits et blocages dans le déroulement du procès communicatif. Il en découle, pour nous linguistes, **une approche microanalytique et qualitative de conversations** enregistrées, et parfois filmées, dans des espaces de la vie quotidienne rendus significatifs par l'interaction de protagonistes issus de cultures différentes. Dans ces conversations, nous analysons avec minutie les obstacles qui apparaissent, les procédés mis en oeuvre pour les éviter ou les surmonter, toutes les particularités qui témoignent d'un contact interculturel, afin de mieux comprendre le jeu des divers facteurs (linguistiques, culturels, etc.) qui donnent à l'interaction interculturelle sa configuration spécifique et qui en déterminent les chances de succès.

## **2. Quelques phénomènes caractéristiques de la communication interculturelle**

Nous allons examiner encore un exemple révélateur des divers éléments qui menacent le bon déroulement de la conversation; puis, nous présenterons des procédés interactifs qui se révèlent plutôt efficaces, aptes à réduire la distance qui sépare les cultures et à créer ainsi un véritable «espace» interculturel.

Les divergences entre les codes respectifs des interlocuteurs, l'inégalité de maîtrise de la langue utilisée, constituent la principale cause de malentendu. Cependant, en situation interculturelle moins encore qu'ailleurs, le code linguistique n'admet d'être isolé des autres composantes de la communication. L'exemple suivant, emprunté à Deulofeu et Taranger (1984) et à Giacomi et Véronique (1986), nous semble particulièrement apte à illustrer comment, en contexte interculturel, les scripts

et les attentes réciproques des partenaires peuvent influencer l'interprétation des énoncés et le déroulement d'un échange. Celui-ci se déroule dans une agence de voyage, un migrant d'origine marocaine simule l'achat d'un billet:

- (2) N Monsieur..  
A je partir à Casablanca Maroc  
N par quoi vous voulez partir?  
A c'est beaucoup de problèmes là-bas papa malade je partir tout de suite  
N je comprends pas là qu'est-ce que vous voulez où vous voulez aller?

Apparemment, rien que de très banal ici! L'alloglotte ne comprend pas la question de l'employé, ou du moins l'interprète de manière erronée en confondant «par quoi» et «pourquoi». L'employé affirme alors ne pas saisir la réponse de A - réponse qui paraît pourtant relativement claire..., interrompt le cours de l'échange et reprend l'interaction à son début. Mais que se passe-t-il vraiment? On peut supposer que, en raison de ses difficultés de compréhension, A élabore sa réponse en se demandant quelle indication l'agent de voyage peut le plus vraisemblablement attendre de lui à ce point de l'interaction et il fournit alors à l'employé des justifications à son voyage. Il considère donc comme prévisible une question qu'un locuteur natif, quel qu'il soit, jugerait impertinente. On assiste dès lors à un conflit de **«scripts» d'interaction**, qui apparaît - cela n'est pas un hasard - dans une interaction entre un natif et un migrant. C'est donc bien une divergence d'ordre socioculturel, entre les scripts du natif et du migrant, qui, alliée aux habituelles difficultés d'ordre linguistiques, est ici la cause du malentendu.

Nos premiers exemples illustrent la diversité des facteurs qui risquent à tout moment de perturber la communication interculturelle. Ils mettent ainsi en évidence la nécessité d'une coopération accrue des interactants, sous la forme d'activités communicatives et métacommunicatives d'ajustement codique, de négociations relatives à la signification des mots, d'anticipation - ou, le cas échéant, de résolution - des obstacles, etc. En analysant ainsi plusieurs interactions interculturelles, nous parvenons progressivement à cerner les caractéristiques de ce «bricolage interactif»: par exemple, on observe en règle générale une activité «hétérofacilitatrice» de la part du partenaire dans la langue duquel se déroule la communication: **reformulations, corrections, ralentissement du débit, recherche de saillance prosodique, guidage syntaxique**, etc.; l'alloglotte,



quant à lui, peut recourir à des gestes, parfois à sa langue maternelle, il peut créer de nouvelles unités lexicales, demander une reformulation, ou encore simplifier ses énoncés syntaxiquement et morphologiquement. Nous ne pouvons, dans un article si bref, qu'illustrer succinctement ces mécanismes conversationnels qui permettent au contact interculturel de s'établir. Voici donc, pour conclure sur ce point, un dernier exemple - extrait d'une conversation entre un Romand et une étudiante suisse alémanique - qui comporte plusieurs des ces procédés caractéristiques de la communication interculturelle:

- (3) N (...) donné aucune bonne excuse. et puis j'étais rond. soûl.  
 betrunken...  
 A ah: il avait été en eh. il a eu une ivresse  
 N ouais. il était soûl  
 A soûl N et puis. eh aucune bonne excuse. keine gute **Entschuldigung**  
 A **ja. ja**  
 N okay?  
 A bonne excuse **et**  
 N **aucune** bonne excuse et soûl.  
 A soûl.. soûl. c'est la même chose qu'ivre que ivre?  
 N ivre? c'est la même **chose ivre**, soûl. **betrunken. besoffen**  
 A **oui oui**      **oui mhm**

Dans le désordre, nous observons en effet ici:

- deux autocorrections de A («il avait été en eh. il a eu une ivresse», «qu'ivre que ivre»)
- une demande de clarification de A («soûl...soûl. c'est la même chose qu'ivre»)
- une première reformulation de N, qui propose de lui-même, dans la même langue - mais dans un registre plus «standard» - un synonyme du terme supposé problématique («rond. soûl»)
- d'autres reformulations de N, mais dans la langue de A cette fois-ci; reformulations qui conduisent ainsi les interlocuteurs à produire des «**marques transcodiques**», c'est-à-dire des marques qui, dans le discours, matérialisent sous diverses formes (calques, emprunts, changements de langue, etc.) la rencontre de deux, ou plus, systèmes linguistiques.
- un changement de langue de A («ja.ja»), induit par la reformulation antérieure, elle-même sous la forme d'une marque transcodique, de N; etc.

### **3. Diversité de la communication interculturelle**

Selon les relations qu'entretiennent les interlocuteurs, le contexte social de l'interaction, ses objectifs, etc., il existe en fait plusieurs modalités de communication interculturelle. L'analyse linguistique d'interactions concrètes, par exemple des marques transcodiques qu'elles peuvent comporter et des fonctions interactives remplies par celles-ci, met en évidence cette diversité et ses conséquences sur la manière dont peut être vécu le contact interculturel. Chaque interaction interculturelle doit être selon nous située le long de deux axes:

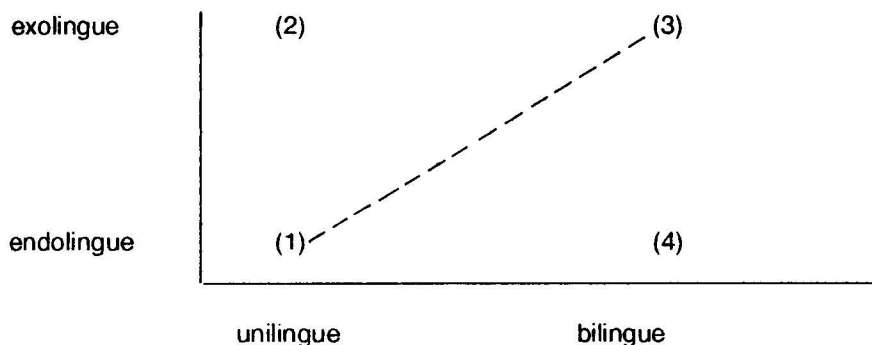
#### **a) un axe unilingue/bilingue**

L'interaction est unilingue si elle se déroule exclusivement dans une seule langue, généralement celle de l'un ou l'autre interlocuteur; et elle se caractérise dès lors par une asymétrie plus ou moins forte, corrélative de l'inégalité des interactants dans la maîtrise du code, linguistique et culturel, utilisé. Dans une telle situation, l'un des participants, l'alloglotte, est contraint à mettre entre parenthèses sa langue maternelle, à faire abstraction d'une part fondamentale de sa compétence et de son identité culturelle. La communication tend vers le pôle bilingue, par contre, lorsque les deux langues en contact interviennent dans l'interaction, sous forme de marques transcodiques en particulier. La fréquence et la fonction de ces interventions peuvent cependant varier fortement d'une interaction à l'autre. Signalons de plus qu'une interaction bilingue n'exclut nullement une asymétrie linguistique des interlocuteurs relativement aux codes utilisés.

#### **b) un axe endolingue/exolingue**

L'interaction est exolingue<sup>3</sup> lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs - ainsi que l'asymétrie qui en découle - apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction; c'est-à-dire lorsque le recours à des procédés d'ajustement réciproque, d'auto/hétérofacilitation, etc., devient un trait saillant de la communication. C'est le cas dans tous les exemples que nous avons envisagés jusqu'à présent. Enfin, l'interaction est endolingue lorsque les divergences codiques ne représentent plus une donnée pertinente dans l'organisation de la conversation, autrement dit lorsqu'elles ne sont plus perçues comme significatives par les interactants. Nous pouvons résumer ces diverses formes de communication au moyen d'un schéma représentant

un espace variationnel bi-dimensionnel, délimité par deux axes et organisé autour de quatre situations prototypiques, les interactions endolingue/-unilingue (1), exolingue/unilingue (2), exolingue/bilingue (3) et endolingue/-bilingue (4):



Ce schéma mériterait évidemment d'être précisé et affiné. Contentons-nous de trois remarques:

1. Toute communication, quelle qu'elle soit, présuppose en fait des divergences entre les codes respectifs des interlocuteurs. Cela est vrai déjà lorsque deux locuteurs d'une même langue communiquent car la variation est un phénomène inhérent à toute langue. Ça l'est d'autant plus lorsque des langues différentes entrent ainsi en contact. Cependant, les conséquences de ces divergences sur le déroulement de l'interaction peuvent être très variables: elles dépendent fondamentalement des interlocuteurs, de la manière dont ils perçoivent et interprètent les divergences en fonction de la situation d'interaction.
2. La communication endolingue/unilingue, notre premier pôle, n'est évidemment pas interculturelle. De plus, et cela découle de notre remarque précédente, elle ne représente pas, contrairement aux apparences, la forme la plus fréquente. C'est l'interculturalisme qui constitue la règle, l'«endogamie» - culturelle et linguistique - l'exception! Cependant les locuteurs croient souvent se trouver en situation endolingue...

3. La communication endolingue/bilingue représente une situation particulièrement intéressante et, d'ailleurs, quelque peu paradoxale: comment peut-il exister une situation bilingue qui soit simultanément endolingue? Une situation fondée sur la pluralité linguistique et culturelle et qui pourtant soit perçue par les protagonistes comme dépourvue de divergences significatives? Là encore, ce sont les marques transcodiques qui nous permettent de fonder, en quelque sorte matériellement, nos analyses. Les alternances codiques, les changements de langue y sont en effet fréquents et particulièrement saillants. En voici deux exemples extraits d'entretiens effectués par des enquêteurs eux-mêmes bilingues dans des familles migrantes, espagnoles, italiennes et suisses alémaniques, à Neuchâtel (Suisse):

- (4) père tu veux aussi toi. chef? oui? wevel? (combien?)  
 fils HALB (moitié)  
 père JO HESCH EN AHNIG (rien que ça)
- (5) mère si vede sempre 'e stesse cose... si ferma là a vedere un po' di lago ET PUIS... finita eh!

Dans ces exemples, les marques transcodiques ne servent pas seulement, ni principalement, à faciliter l'intercompréhension, comme ce serait le cas dans une conversation exolingue; elle remplissent diverses fonctions telles que la sélection de l'un ou l'autre interlocuteur [cf. (4)], la synchronisation interactionnelle [cf. (4)], la structuration du discours [cf. (5)], l'ancrage référentiel dans la région d'accueil ou d'origine, l'implication conversationnelle, etc. A travers elles, les interlocuteurs exploitent, à des fins communicatives diverses, les ressources qui leur sont fournies, en raison de leur bilinguisme, par les langues en présence. Il s'agit ainsi d'un procédé linguistique qui appartient pleinement à leur compétence communicative, mais un procédé qu'ils n'exploitent réellement que lorsqu'ils peuvent actualiser la totalité de leur compétence bilingue et biculturelle, c'est-à-dire lorsque la situation ne l'interdit pas, qu'ils communiquent avec un interlocuteur lui-même bilingue et qu'ils considèrent comme faisant partie du même groupe (bi-)culturel qu'eux. Autrement dit, lorsqu'ils catégorisent la situation comme endogène... C'est donc la «convivence», réelle ou postulée, des interlocuteurs qui fonde ici la possibilité des alternances d'un code à l'autre, d'un univers culturel à l'autre. Et nous devons par conséquent caractériser ces interactions comme endolingues, quoiqu'elles impliquent également une pluralité culturelle qui n'apparaît cependant plus comme un «obstacle» entre les individus, mais agit à l'intérieur même de ceux-ci.

Il peut sembler paradoxal de postuler ainsi l'existence d'un «inter-culturel endogène», mais cela nous paraissait nécessaire afin de légitimer ce comportement caractéristique de nombreux migrants, même s'ils ne le revendiquent généralement pas. Il nous importait de souligner les aspects positifs, créatifs d'une telle situation, trop souvent perçue comme une déficience linguistique, une exclusion: les migrants étant perçus comme n'appartenant vraiment ni à leur communauté d'origine, ni à leur communauté d'accueil! Or, nous voyons que ceux-ci recréent dans leurs pratiques une réalité spécifique qui nous apparaît comme l'essence même de l'interculturalisme<sup>4</sup>.

#### 4. Sociolinguistique de la communication interculturelle

Ceci dit, nous avons jusqu'à présent insisté sur différents aspects formels et fonctionnels qui expriment le caractère interculturel d'une interaction et semblent en déterminer les chances de succès - comme si les échanges interculturels pouvaient être envisagés uniquement en termes d'efficacité communicative! Une telle approche serait évidemment insuffisante, voire trompeuse, si elle n'était complétée par une «socio-linguistique» de la communication interculturelle qui étudie entre autres la signification sociale et culturelle des procédés mis en oeuvre<sup>5</sup>, les liens entre le comportement linguistique et les relations hiérarchiques qu'entretiennent les interlocuteurs, la manière dont les personnes concernées se représentent et vivent ces interactions, etc. Faute de place, nous nous contenterons d'illustrer, au moyen de deux remarques, la complexité des rapports entre composantes linguistiques et socioculturelles de l'interaction.

1. Les procédés conversationnels mis en oeuvre par les interlocuteurs reflètent et induisent les **relations de place** qu'ils entretiennent au sein de l'interaction. Dans une conversation exolingue, par exemple, les corrections proposées par le natif expriment - et peuvent servir parfois à renforcer - la position dominante qu'il occupe dans l'échange, en raison de sa maîtrise supérieure du code utilisé. En voici deux exemples, l'un «normal» et typique d'une conversation exolingue [(6)], l'autre extrême et, il est vrai, quelque peu «pathologique» mais à ce titre tout à fait significatif de ce que peut donner une telle interaction lorsque le locuteur natif ne témoigne d'aucune bonne volonté et refuse d'ajuster sa norme à celle de l'alloglotte [(7)]:

- (6) A les autres gens, euh.. allent.. les autres vont à:.. à une.. à une village  
 N au. au village  
 A au village oui. hum. pou danse
- (7) A pour eh:.. la rencontre avec ma cousine Teresa  
 N c'est pas ta cousine  
 A mais oui  
 N non  
 A mais oui  
 N c'est ta petite cousine  
 A eh:  
 N ou grande cousine mais c'est pas ta cousine  
 A eh: . cousine second degré  
 N mh mh avec Thérèse

De même, par les marques transcodiques qu'il introduit lorsqu'il procède à des reformulations intercodiques [cf.(3)], le natif accroît son contrôle sur la co-construction du sens par les partenaires et marque en quelque sorte son emprise sur le répertoire verbal de son interlocuteur. Inversément, les demandes de reformulation, les énoncés inachevés de l'alloglotte exhibent sa dépendance. On ne peut donc se contenter d'établir l'efficacité relative de ces procédés conversationnels sans tenir compte des implications relationnelles de leur utilisation. Il se dégage ainsi toute une **éthique de la communication interculturelle**: à la base, une asymétrie inévitable mais ensuite ce que les interlocuteurs - le partenaire «linguistiquement» fort en particulier - en font. Le natif peut en effet atténuer l'inégalité foncière de l'échange, en élargissant ses normes, en recourant à des procédés de figuration - le rire joue à cet égard un rôle très important. Mais il peut aussi renforcer cette inégalité en jouant le censeur, en simplifiant abusivement, en adoptant une attitude «pédagogique» qui peut devenir infantilisante pour son vis-à-vis, etc.

2. Sur la base d'exemples concrets (entretiens dans des familles migrantes, etc.) qui mettent en évidence l'utilisation, sous certaines conditions, d'un véritable **«parler bilingue»** (Grosjean 1982), nous avons postulé ci-dessus l'existence d'une forme de communication interculturelle qui serait à la fois endolingue et bilingue et dont nous supposons, de plus, qu'elle était corrélative, pour les migrants, de l'émergence d'une nouvelle identité, bi- ou inter- culturelle. Cependant, une telle identité n'est généralement reconnue ni par les représentants monolingues des régions d'origine et d'accueil, ni par les migrants eux-mêmes qui l'actualisent

pourtant dans leurs pratiques; ceux-ci, en effet, tendent plutôt à donner de leur situation une image négative, décrivant par exemple leur manière de parler en des termes péjoratifs tels que «birchermüesli», «minestrone», etc.

Comment expliquer ces représentations négatives à l'égard du parler bilingue? Il faut bien sûr tenir compte ici du statut social qui, dans nos régions, est généralement l'attribut des migrants, des «rapports de force» entre communautés monolingues et bilingues; mais il ne faut pas négliger non plus l'influence des représentations linguistiques intériorisées par les individus au cours de leur scolarisation et à travers le discours normatif des puristes de la langue - et de la race?... - qui répugnent à tout métissage, quel qu'il soit, et même si celui-ci s'avère, dans son contexte social propre, une réponse créative et appropriée!

Autrement dit, ce sont donc des facteurs d'ordre social et culturel, qui empêchent, dans la plupart des cas<sup>6</sup>, l'émergence d'une véritable identité bilingue et biculturelle, identité qui est pourtant actualisée dans les pratiques interactives de ces migrants. Cela démontre clairement la complexité des rapports entre le comportement linguistique et les représentations de celui-ci, ainsi que l'impossibilité d'étudier la composante linguistique de la communication interculturelle indépendamment de ses composantes sociales et culturelles.

Par ailleurs, et plus globalement, nous pouvons remarquer que ces facteurs sont l'expression d'un refus, fort répandu, d'accorder une place, une existence réelle à l'interculturel - et ce au nom de cultures prétendument homogènes, clairement délimitées et imperméables. Dans cette conception, l'interculturel n'est qu'un passage d'une culture à l'autre, qu'une transition que les individus concernés sont condamnés à vivre soit comme une assimilation progressive de la langue/culture d'accueil - avec un rejet simultané de la langue/culture d'origine -, soit comme une exclusion sociale... Pourtant - et heureusement! -, cela revient à nier les ponts qui existent, les processus de création et d'ajustement réciproque qu'on peut parfois observer dans les interactions interculturelles concrètes - et qui sont mis en évidence par notre manière d'aborder l'interculturel!

## 5. En guise de conclusion

Nous espérons avoir suggéré ici l'intérêt d'une approche microlinguistique et interactionniste, qui permet selon nous de **saisir l'interculturel «sur le vif»**, c'est-à-dire là où apparaissent, produits par des individus concrets, divers phénomènes, souvent à peine perceptibles et apparemment banaux, mais qui justement sont révélateurs d'un véritable **interculturalisme**, qui se situent en quelque sorte entre les langues, **entre les cultures**, et qui rendent possible - non sans difficultés bien sûr - la communication interculturelle, le rapprochement entre ce qui est initialement séparé. Ces phénomènes ne peuvent cependant être envisagés d'une manière purement technique, en tant qu'ils rendent possible la communication. Comme tous les objets symboliques, ils sont l'objet de **représentations sociales**, diverses, et ils génèrent eux-mêmes des **relations** entre les sujets qui les échangent. A ce titre, ils reflètent par conséquent une réalité sociale historiquement marquée - les contacts interculturels - mais contribuent simultanément à construire et définir cette réalité: produits d'une situation interculturelle, ils produisent de l'interculturelle!

D'autre part, nous avons voulu montrer qu'il **n'existe pas une mais plusieurs modalités de communication interculturelle** qui, toutes, impliquent la mise en oeuvre de moyens conversationnels en partie spécifiques. Ainsi la rencontre, au sein d'une instance de communication, de plusieurs cultures est, dans le cas d'une conversation «exolingue», la source d'un déséquilibre qui se manifeste, dans la forme même de la communication, au travers des obstacles et des stratégies utilisées pour les surmonter - ou parfois les renforcer; mais cette rencontre peut aussi, dans le cas d'interactions entre migrants par exemple, exprimer ou susciter la connivence entre les interlocuteurs et fonder - si les obstacles extérieurs ne sont pas trop forts - une nouvelle identité, à proprement parler «inter-» ou «bi-» culturelle.

Nous voulions finalement insister sur la **dimension interactive de la communication**: les protagonistes doivent nécessairement participer conjointement à la définition de la situation, ils doivent travailler ensemble à la construction du sens, ils doivent s'ajuster mutuellement s'ils veulent réellement communiquer. Au-delà des données initiales, telles que le degré de maîtrise du code utilisé, la réussite des échanges interculturels est ainsi subordonnée à la collaboration des partenaires: elle reste toujours dépendante de l'autre.



Pourtant, la bonne volonté ne suffit pas! C'est pourquoi nos recherches nous semblent de nature à contribuer au **développement d'un enseignement interculturel**. De nos analyses ressort en effet la nécessité d'une sensibilisation des locuteurs - en tant qu'alloglotes potentiels mais aussi, et peut-être surtout, que natifs! - aux moyens qu'ils emploient plus ou moins consciemment dans leur comportement interactif: ceux-ci facilitent-ils ou non la communication? Accentuent-ils ou atténuent-ils l'asymétrie relationnelle inhérente aux échanges exolingues? etc. Une telle sensibilisation peut être obtenue par différents moyens: recueil et analyse de documents authentiques, exercices pratiques dans des situations quotidiennes propices aux rencontres avec des ressortissants d'autres cultures, élicitation et discussion des représentations attachées aux diverses formes de la communication interculturelle, etc<sup>7</sup>. Ainsi, une véritable pédagogie interculturelle ne pourra se contenter d'accroître la compréhension «passive» des autres cultures par un enseignement de la différence et de la tolérance; elle devra également viser à l'acquisition d'une réelle compétence communicative interculturelle consistant en la capacité d'utiliser de manière appropriée ces mécanismes interactifs qui représentent tout à la fois l'outil et l'expression de l'interculturalisme.

## Notes

1. Ce texte, qui n'engage que son auteur, est issu de recherches consacrées successivement au bilinguisme de migrants à Neuchâtel (Suisse) puis à l'étude d'interactions verbales interculturelles et menées, sous l'égide du Fonds national suisse de la Recherche scientifique, par les personnes suivantes: J.-L. Alber, D. Baggioni, F. Del Coso-Calame, F. Grosjean, M. Haus, G. Lüdi, M. Matthey, Ph. Maurer, B. Münch, C. Oesch-Serra, B. Py et le soussigné. Pour une présentation plus approfondie de ces recherches, voir Lüdi et Py (à paraître), Alber et de Pietro (1986), Alber et Py (1986), etc.
2. Tous les exemples présentés ici, sauf le quatrième, ont été recueillis et transcrits dans le cadre de nos recherches. Les conventions de transcription sont les suivantes:
  - : pause (nombre de points proportionnel à la longueur)
  - : allongement
  - (XXX) : passage incompréhensible
  - : séquences énoncées simultanément, les parties concernées sont soulignées.
3. natif, il s'agit d'une simplification commode pour désigner le partenaire linguistiquement fort, dans la langue duquel se déroule l'interaction.
4. alloglotte, partenaire dont la langue d'interaction n'est pas la langue maternelle.
5. Terme proposé par R. Porquier (1984)
6. Voir à ce propos Grosjean (1982), Gumperz (1982), Lüdi et Py (1986)
7. Voir à ce propos l'excellent article de Valdman (1977) qui met en évidence les connotations socioculturelles négatives qui, dans les «Aventures de Tintin», sont attachées à l'utilisation du français simplifié.

6. Certains groupe sociaux peuvent en effet faire exception. L'exemple des Chicanos, migrants d'origine latino-américaine aux Etats-Unis, est à cet égard particulièrement intéressant.
7. Ces moyens, et d'autres, sont mis en pratique dans une méthode de français destinée aux «réfugiés», réalisée conjointement par une enseignante spécialisée et un membre de notre équipe. Cf Chr. Rufer et Al. (1986): «Vous' di' comment?», *Apprendre à communiquer en français*, Neuchâtel, Ecole normale.

## Bibliographie

- Alber, J.-L., de Pietro, J.-F. - Approche des phénomènes interculturels à travers l'étude de la conversation exolingue, *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Service des publications, Université de Toulouse-Le-Mirail, Toulouse, 1986, pp 509-518.
- Alber, J.-L., Py, B. - Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation, *Etudes de linguistique appliquée*, 61, 1986.
- Deulofeu, J., Taranger, M.C. - Relations entre le linguistique et le culturel: microscopie de quelques malentendus et incompréhensions, in Noyau, C., Porquier, R. (Eds) - *Communiquer dans la langue de l'autre*, Presses Universitaires de Vincennes, Paris, 1985, pp 99-129.
- Giacomi, A., Véronique, D. - Situations interculturelles et apprentissage du français par des travailleurs marocains arabophones, *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Service des publications, Université de Toulouse-Le-Mirail, Toulouse, 1986.
- Grosjean, F. - *Life with two Languages: an introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge/London, 1982. Gumperz, J.-J. - *Discourse strategies*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982.
- Lüdi, G., Py, B. - *Etre bilingue*, Collection Exploration, Ed. Peter Lang, Berne, 1986
- Porquier, R. - Communication exolingue et apprentissage des langues, *Acquisition d'une langue étrangère III*, Presses Universitaires de Vincennes et Centre de linguistique appliquée, Paris et Neuchâtel, 1984, pp 17-47.
- Valdman, A. - L'effet des modèles culturels sur l'élaboration du langage simplifié (foreigner talk), in Corder, S.P., Roulet, E. (Eds)- *The notions of simplification, interlanguages and pidgins and their relation to second language pedagogy*, Université de Neuchâtel, Faculté des Lettres et Droz, Neuchâtel et Genève, 1977, pp 114-131.

### **III**

## **Concevoir et mettre en oeuvre des démarches pédagogiques adaptées aux situations multiculturelles**

# **Formation à l'enseignement interculturel**

**Raimundo Dinello  
Université Libre de Bruxelles  
Séminaire de Sociologie de l'Éducation**

## **CONSTATS DE RÉALITÉ**

L'enseignant est le facteur-clé de l'enseignement, c'est lui qui peut pratiquer l'art d'éduquer tout en transmettant des connaissances, lui qui attise les forces des élèves pour que, chaque jour, ils s'adonnent à l'apprentissage. Néanmoins, ces derniers temps, on a tout misé sur la technique d'enseignement en recherchant une efficacité qui, finalement a conduit à des pourcentages trop élevés d'échecs scolaires.

Nous devons confronter nos méthodes didactiques aux chiffres statistiques de la déperdition scolaire révélateurs des conséquences réelles de l'exercice professionnel. Ce phénomène, qui a trait aux personnes et aux méthodes, nous le développerons ici tout particulièrement, appliqué à la situation spécifique de l'enseignement en classe interculturelle.

Prenons comme tableau d'étude les chiffres ci-après: ils ne sont ni trop neufs ni trop vieux, mais représentatifs de la réalité scolaire des quinze dernières années. Nous pouvons bien comprendre que les enfants qui réussissent sont ceux qui retrouvent le même code socio-culturel à la maison et à l'école. L'école ne se présente comme «normale» - à savoir apte à faire réussir plus de 80% des élèves - que pour les enfants d'enseignants et de cadres; c'est-à-dire pour une population qui connaît bien l'école, qui a réussi son cursus scolaire, et qui peut assurer à l'enfant un suivi des devoirs scolaires.

Si nous comparons les colonnes des plus favorisés, nous constatons que les enfants d'enseignants (culture scolaire à la maison) réussissent mieux que les enfants de cadres (qui ont une aisance économique encore

plus grande). Il n'en sera pas de même au niveau secondaire où les rapports entre les disciplines spécialisées et les variables sociales (tant économiques que culturelles) affectent autrement les résultats.

*Tableau de scolarisation*

*Etat d'avancement des élèves, en %, dans l'enseignement primaire, par classe socio-économico-culturelle\* en Belgique*

| Année          | Degré                | Personnel enseignant | Cadres supérieurs   | Professions médicales | Agricult. Pêcheurs  | Commerçants         | Ouvriers qualifiés  | Ouvriers non qualif. | Sans profession     | Etrang. nés en Belgique | Etrang. nés hors Belgique |
|----------------|----------------------|----------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------|---------------------|-------------------------|---------------------------|
| 1 <sup>e</sup> | Av.<br>Norm.<br>Ret. | 6,1<br>91,2<br>2,7   | 7,1<br>89,0<br>3,9  | 4,1<br>83,6<br>12,3   | 3,3<br>85,2<br>11,5 | 1,8<br>84,3<br>13,8 | 1,9<br>79,9<br>18,2 | 1,3<br>74,3<br>24,4  | 1,4<br>71,0<br>27,6 | 2,0<br>76,1<br>21,9     | 1,7<br>57,4<br>40,9       |
| 2 <sup>e</sup> | Av.<br>Norm.<br>Ret. | 6,3<br>88,9<br>4,8   | 7,1<br>86,7<br>6,2  | 5,2<br>79,2<br>15,6   | 2,8<br>79,7<br>17,5 | 3,3<br>77,4<br>19,3 | 2,4<br>71,8<br>25,8 | 1,8<br>61,6<br>36,6  | 2,3<br>56,5<br>41,2 | 2,5<br>65,2<br>32,3     | 2,5<br>42,9<br>54,5       |
| 3 <sup>e</sup> | Av.<br>Norm.<br>Ret. | 6,0<br>88,8<br>5,2   | 4,4<br>84,7<br>10,9 | 4,2<br>74,9<br>20,8   | 3,5<br>75,1<br>21,4 | 2,5<br>71,8<br>25,7 | 2,0<br>64,6<br>33,4 | 1,6<br>55,2<br>43,2  | 1,6<br>50,5<br>47,9 | 2,3<br>56,6<br>41,1     | 2,1<br>37,5<br>60,4       |
| 4 <sup>e</sup> | Av.<br>Norm.<br>Ret. | 6,0<br>88,1<br>5,9   | 5,9<br>84,2<br>9,9  | 4,7<br>77,1<br>18,2   | 4,2<br>73,1<br>22,7 | 2,4<br>69,0<br>28,6 | 2,1<br>60,4<br>37,5 | 1,6<br>50,4<br>48,0  | 1,6<br>43,2<br>55,2 | 2,4<br>54,2<br>43,4     | 1,4<br>29,0<br>62,6       |
| 5 <sup>e</sup> | Av.<br>Norm.<br>Ret. | 4,7<br>85,5<br>9,8   | 5,0<br>81,1<br>13,4 | 4,0<br>71,3<br>24,7   | 3,3<br>67,1<br>29,6 | 2,8<br>65,5<br>31,7 | 2,1<br>57,1<br>40,8 | 1,3<br>46,9<br>51,8  | 1,7<br>43,1<br>55,2 | 2,4<br>58,8<br>44,8     | 1,5<br>25,1<br>73,4       |
| 6 <sup>e</sup> | Av.<br>Norm.<br>Ret. | 7,3<br>84,6<br>8,1   | 5,2<br>79,7<br>15,1 | 5,5<br>69,9<br>24,6   | 2,9<br>70,6<br>26,5 | 3,0<br>65,2<br>31,8 | 2,0<br>60,2<br>37,8 | 1,2<br>48,6<br>50,2  | 3,9<br>42,4<br>53,7 | 3,2<br>53,4<br>43,4     | 1,8<br>26,8<br>71,4       |

\* Source: Etudes et Documents N°5 du ministère de l'Education Nationale, 1975.

Si nous observons les colonnes de ceux qui ont une difficulté plus grande, nous remarquons que les enfants d'ouvriers non qualifiés et de parents sans emploi réussissent moins bien que les enfants d'ouvriers qualifiés (qui ont reçu au moins une formation professionnelle) et que les enfants d'étrangers (qui à tout le moins se sont préparés pour un emploi et qui «pratiquent» la culture de deux langues).

Si nous comparons les deux colonnes des enfants de parents étrangers (diverses sortes d'immigrés), il est notable que ceux qui sont nés en pays d'accueil, c'est-à-dire qui ont fait leur enfance dans la culture du pays de l'école, réussissent mieux que ceux qui ont vécu auparavant dans un autre contexte socio-culturel.

Dans toutes ces situations, la variable culturelle prend le pas sur d'autres variables; le phénomène est nettement global: il apparaît avec les diverses nationalités et à travers toutes les années de l'école primaire.

## I. ATTITUDES

L'enseignant, comme tout individu, possède ses vertus personnelles et ses limites, a tendance à se trouver bien parmi ceux qui lui ressemblent. Il se sent quelque peu incommode en face de ceux qui sont trop différents: l'étrange étant, pour lui, un élève étranger. Comment, dès lors, gérer l'exercice professionnel, sans trop se laisser prendre dans cette relation qui peut facilement faire obliquer les compétences pédagogiques? Le problème est de ne pas faire de la différence culturelle une base d'inégalité sociale à travers la scolarisation et, en conséquence, de ne pas devenir l'agent d'une injustice qui frappe principalement - mais non exclusivement - les élèves enfants d'immigrés.

Bien sûr, un premier pas consiste en l'acceptation réciproque de la différence comme valeur d'inter-échange et non comme signe de discordance par rapport au modèle de comportement attendu. Mais croire que le tout se joue dans la relation interpersonnelle est loin de régler l'affaire. Et ce pour deux raisons fondamentales: - primo, le but principal de la situation d'enseignement est de transmettre les connaissances indispensables pour assurer la réussite scolaire, base de l'intégration sociale; - secundo, la centration exclusive sur l'analyse des relations interpersonnelles est un «gouffre» attrayant, mais il fait écran à la nécessité d'étudier et de créer des outils didactiques qui puissent assurer les apprentissages de tous les enfants.

Ce danger est d'autant plus grand que certaines méthodologies insistent sur l'évaluation d'attitudes opérationnelles, lesquelles sont parfois confondues avec les comportements des élèves, les «didacticiens» oubliant alors que les comportements en question sont des conduites intimement liées aux modèles culturels et imposant ainsi à travers l'évaluation scolaire une hiérarchie des valeurs distincte de celle qui fonde l'identité culturelle d'enfants différents. D'où l'intérêt d'assumer au maximum le **rôle didactique** consistant à transmettre des connaissances et de ne pas déborder sur les appréciations ou jugements de comportements pour décider de l'évolution et de la classification des élèves.

Tout le monde connaît probablement la distinction entre les **aptitudes** qui assurent les acquisitions cognitives du programme scolaire, les **attitudes opérationnelles** qui prédisposent aux apprentissages et les **comportements personnels** qui caractérisent les profils individuels ou les modèles culturels. Mais combien d'enseignants s'en souviennent-ils au moment de remplir les bulletins scolaires de leurs élèves? Combien d'entre eux sont-ils avertis qu'il n'est pas adéquat de mélanger ces différents aspects en une seule appréciation de l'élève? Ce sont des éléments de nature différente et leur cotation ne peut être imaginée qu'en vue d'usages bien distincts, même s'il s'agit d'un individu unique et indivisible.

A titre d'exemple, pénaliser les possibilités de quelqu'un à avancer dans la scolarisation en raison d'une «dysconformité» au modèle de conduite revient à obliger les enfants à entrer dans un moule de comportement. On est là vraiment loin du respect de la diversité personnelle et de la différence culturelle, éléments de base de l'exercice de la démocratie. Rappelons encore que c'est dans la maîtrise de la matière et des outils pédagogiques que l'enseignant trouve les éléments nécessaires à lui éviter de se perdre dans les aléas de la relation interpersonnelle.

## LA MATIERE

Le contenu de la matière des enseignements ne peut pas être considéré comme universel, même si, en dernière instance, il se greffe sur une démarche scientifique commune. En effet, au-delà de certains principes de base, la matière scolaire est tributaire de la pensée dominante du lieu - ou de la commission - qui a structuré le programme et le manuel d'application. Afin d'élaborer un enseignement interculturel, il s'avère nécessaire que l'enseignant élargisse son horizon et sache prendre appui sur les diverses réalités culturelles de ses élèves.

Il nous est facile d'imaginer que pour les cours de langues on puisse partir du vocabulaire des enfants, mais pour les autres matières aussi, l'emploi des représentations amenées par l'enfant est un grand atout pédagogique: d'abord parce qu'on peut alors partir d'un élément connu de lui pour construire sa connaissance, et ensuite parce que, de ce fait, on valorise son univers culturel.

Cette démarche ne doit pas donner lieu à une stratégie de différenciation du type «programme plancher», où il est proposé un minimum pour tous, laissant agir ensuite les inégalités des réalités économico-culturelles des familles, lesquelles détermineront alors, dans la pratique, la différenciation de la valeur - niveau et étendue - du programme et des résultats scolaires des enfants. Ce «plancher» deviendrait ainsi facilement un «plafond», bas, pour les enfants issus des milieux immigrés et ouvriers. N'oublions pas que, pour avancer normalement dans la carrière scolaire, tous les enfants ont besoin de tout un programme qui s'enchaîne d'année en année.

C'est seulement dans les années terminales des filières du secondaire qu'il est possible de justifier les différences de programmes car, à ce moment-là, elles indiquent autant de voies de formations professionnelles différentes.

## METHODES

Au cours de ces dernières années, la tendance en pédagogie appliquée a été d'insister sur les résultats, en adhérant pieusement à la devise peu éducative - «c'est le résultat qui compte» pour définir la réussite ou l'échec. Ainsi s'est développée toute une série de méthodes très pratiques visant à une efficacité immédiate; mais, en fait, de telles méthodes négligent trop l'acquisition de la maîtrise d'apprentissage et ne s'inquiètent pas de déjouer les inégalités parascolaires, favorisant ainsi ceux qui trouvent familier le langage scolaire et ceux qui ont un accès facile à l'information instructive, cautionnant à l'école, par ce biais, une inégalité au niveau des efforts et des résultats.

Le temps est venu de se centrer sur une pédagogie qui ferait découvrir les principes de la connaissance en prêtant plus d'attention au processus d'apprentissage qu'au résultat final immédiat. L'insistance à introduire une pratique d'évaluation formative va dans ce sens et elle pourrait susciter la création de nouveaux outils pédagogiques. Par contre, les initiatives démesurées en vue d'un enseignement individualisé, ou l'enseignement mutuel par «tutorat», ou encore l'appel d'enseignants de même nationalité que les enfants sont des propositions qui - en définitive - ne font que retarder l'élaboration d'outils pédagogiques plus adéquats.



Les techniques d'enseignement individualisé sont à rattacher aux formules du préceptorat; bien qu'elles apaisent les inquiétudes des instituteurs quant à l'échec de nombreux élèves, elles ne résolvent pas le problème de la désadéquation didactique devant les enfants qui fonctionnent «autrement». Tout au plus, en suivant les efforts tant des élèves que des enseignants et en se laissant guider par ses sympathies personnelles, arrive-t-on à rattraper le niveau de l'un ou l'autre élève, tout en acceptant que l'ensemble de la classe n'aille pas plus loin. Ceux qui ont le courage de vérifier à long terme l'utilisation de cette pratique remarquent que l'écart entre les «bons» et les «mauvais» élèves s'accroît. Il nous est loisible de nous interroger sur la valeur de l'enseignement individualisé: est-il encore un mythe découlant d'une tendance libérale qui veut tout appuyer sur l'initiative individuelle ou est-il une manière nouvelle de faire retomber sur l'enfant les insuffisances méthodologiques? Nous le rattachons au mythe parce que son efficacité relève plus de l'illusion que de la réalité étant donné qu'il n'a pas produit d'effets sensibles sur les statistiques de **déperdition** scolaire.

L'idée de faire jouer le rôle de l'enseignant à un autre élève est intéressante par le fait que l'enseignant manifeste ainsi qu'il faut peut-être s'y prendre autrement, c'est-à-dire changer de pédagogie dans certains cas. N'oublions pas que l'enseignement mutuel a fait ses preuves pour apprendre à lire et à écrire à des populations analphabètes, sans école et sur la base d'un grand lien de solidarité. Ces facteurs-là sont tout autres que ceux qui motivent actuellement la ré-introduction du «tutorat» pour résoudre les problèmes d'échecs à l'école. Les enfants sont soumis aujourd'hui à d'autres régimes de relations que celui de la solidarité. D'autre part, tant le volume de la matière que le rythme d'avancement pour assurer le passage d'un degré scolaire au suivant sont des facteurs du ressort strictement institutionnel. Ils sont liés aux compétences des enseignants et difficilement maîtrisables par les enfants «tuteurs».

Introduire un élément intermédiaire, c'est-à-dire un enseignant de même nationalité que les enfants étrangers, est une idée intéressante comme reconnaissance de la variable culturelle; mais, c'est là supposer d'office, à tort, que la nouvelle personne va être identifiée aux deux autres acteurs principaux, le maître et l'élève, à l'un par son titre d'enseignant, à l'autre par son origine ou son passeport. En réalité, on est loin de cela. Pour mettre en évidence la précarité de cette proposition, il suffit de rappeler que la nationalité n'assure ni une similitude d'appartenance socio-culturelle ni une solidarité. Souvent ces enseignants sont originaires d'autres régions - ou d'autres classes sociales -, parfois

même ont une autre langue maternelle que leurs élèves, enfants d'ouvriers immigrés; sans oublier que, le plus souvent, ils viennent avec d'autres motivations que celles d'assurer la réussite scolaire des enfants. Rappelons enfin le problème de la formation pédagogique nécessaire - qu'ils n'ont pas toujours - pour traiter adéquatement diverses matières scolaires.

Il reste encore un point très important: dans la dialectique instaurée entre les enfants d'immigrés et la société d'accueil, l'enseignant à l'Ecole est un point de repère fondamental; il est un représentant institutionnel inévitable que l'enfant doit «rencontrer» sur son itinéraire pour apprendre à surmonter les avatars<sup>1</sup> de son processus d'intégration sociale, tout en valorisant son identité culturelle propre. L'introduction de l'enseignant étranger provoque une distorsion à la rencontre, difficile mais nécessaire, entre les élèves immigrés et les enseignants autochtones.

Cela dit, remarquons que toutes ces propositions vont dans le sens plutôt d'un changement de la relation enseignant-enseigné que d'une modification des outils pédagogiques; en conséquence, il est peut-être utile d'y avoir recours de temps à autre, mais elles ne peuvent pas se substituer à la problématique principale: il faut, tôt ou tard, se mettre à la création de nouveaux outils pédagogiques. C'est ainsi qu'on peut comprendre pourquoi, dans l'enseignement interculturel, il est primordial de rendre à chaque enseignant sa valeur de «didacticien» et de lui donner le temps nécessaire à sa formation continue afin qu'il élabore de nouveaux outils pour exercer son «Art-Métier».

## EVALUATION

L'application des outils pédagogiques et l'évaluation sont les facteurs décisifs qui déterminent le type et la portée de l'enseignement (Dinello 1982). C'est le moment de vérité.

Plusieurs sortes d'évaluation se pratiquent actuellement: sommative, formative, prospective,... Evaluation par rapport aux matières dispensées; évaluation des objectifs partiels d'apprentissage; évaluation des finalités... Sans compter les épreuves qui évaluent le degré de dysfonctionnement avant d'envoyer l'enfant à l'enseignement spécial.

Peut-être devrions-nous recommencer par le début: évaluer signifie, tout d'abord, vérifier afin de comprendre - enseignant autant qu'élèves

- ce qui va bien et où le bât blesse. L'évaluation donne alors une indication qui permet de délimiter le niveau, ou la partie de la matière, ou le type d'opérations qu'il faudra envisager à nouveau d'une autre manière. Pour l'enseignant, il s'agira de proposer différemment la matière; pour les élèves, de s'y prendre autrement. L'évaluation «cotation» chiffrée est une des dernières propriétés de l'opération qui facilite une mesure de comparaison des individus devant un même patron<sup>2</sup>.

Se situer par rapport aux problèmes d'apprentissage (évaluation formative) est certainement plus pédagogique que se placer dans la perspective administrative (évaluation sommative) qui consiste à rechercher le quota de réussite; à chaque finalité différente correspond une autre utilisation de la mécanique d'évaluation.

Souvent l'évaluation formative est enveloppée dans une démarche d'évaluation sommative, or il serait plus formateur d'être clair et d'éviter que ces deux procédures n'interfèrent.

## OUTILS PEDAGOGIQUES

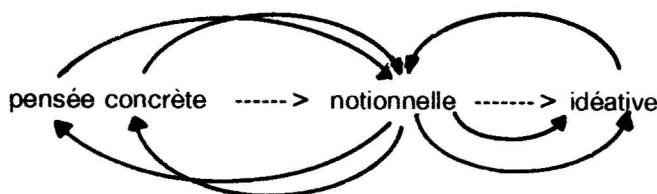
La problématique des enfants immigrés - et d'autres enfants subissant une déconvenue scolaire - met en évidence la nécessité de revoir l'enseignement fondamental: changer les structures administratives qui pèsent lourdement sur les réalités pédagogiques, modifier les attitudes interpersonnelles qui suivront ainsi une évolution à l'instar de l'ensemble de la population confrontée de plus en plus aux réalités multiculturelles d'aujourd'hui, procéder à des changements dans les contenus des matières et dans les méthodes d'apprentissage.

Les enseignants sont les tout premiers concernés par ces aspects. Mais là où ils sont immédiatement interpellés, c'est au niveau des outils pédagogiques à créer. C'est leur domaine spécifique et c'est à leur niveau que peut commencer un ré-ajustement général. Le matériel issu de leur pratique est le point de départ nécessaire pour oeuvrer à un renouveau tant attendu. Les enjeux autour des outils pédagogiques nous incitent à faire la mise au point que nous allons présenter maintenant et qui porte sur les trois approches du problème: épistémologique, sémantique et socio-idéologique.

## a) Approche épistémologique

Cette approche, qui concerne la systématisation du savoir de l'enseignant et qui assure un développement cognitif des élèves, est très peu entraînée; néanmoins, c'est elle qui peut fournir un cadre théorique pour comprendre le phénomène des apprentissages et des difficultés de réussite scolaire. Les travaux de Piaget (1950) ont donné une grande impulsion à cette dimension du problème; mais il est dommage de constater que l'approche relationnelle - avec la prolifération des explications concernant la dynamique interpersonnelle - a souvent masqué l'absence d'une approche épistémologique à l'égard de la problématique des échecs scolaires.

Devant les difficultés d'apprentissage, nous devons nous poser la question en termes de genèse de la connaissance et de rapport entre savoir et pouvoir. Comment passer de la connaissance concrète à la pensée notionnelle et comment maîtriser un système d'idéation? La difficulté première est d'enrichir la connaissance de sens par une description qui puisse amener à un dégagement des notions. Et comment savoir conjuguer celles-ci, ensuite, pour développer un corpus idéatif?



Le problème n'est pas de faire plusieurs boucles dans la démarche, ni même de revenir sur des appuis antérieurs, mais bien de rester confronté à ce problème en présence d'une difficulté de conceptualisation, et de s'y perdre dans des descriptions multiples de phénomènes collatéraux: par exemple juxtaposer la diversité de feuillage des arbres sans aboutir à une classification répondant aux diverses catégories issues des différences (de types de feuilles) dans la ressemblance. C'est un regard épistémologique qui peut nous indiquer le type d'outil dont nous avons particulièrement besoin.

## **b) Approche sémantique**

Il est possible de définir l'outil pédagogique comme l'instrument agissant entre l'enseignant et les élèves pour guider et assurer les apprentissages. Parfois, cet outil est l'extension de l'enseignant, dans d'autres, il peut se substituer à lui. Ce caractère de l'outil ne détermine que sa fonction médiatrice entre les acteurs. Il faut encore spécifier «qui» l'utilise et pour «quelle» sorte d'élèves. Les outils ne sont pas des clés passe-partout, et la particularité de la matière ou des acquis souhaités exige une spécificité des outils. Ceux-ci doivent aussi répondre de leur utilité: «pour quoi»? Outils pour résoudre des situations inextricables, pour accroître le volume des connaissances, pour déclencher un processus de découverte, pour s'assurer d'une application efficace, pour une recherche cognitive...? Dans sa définition, l'outil doit contenir l'aspect de médiateur entre sujets, mais aussi le rapport au but à atteindre par son utilisation.

C'est cette relation à la fois entre sujets-acteurs et utilité qui rend nécessaire pour chaque enseignant d'être un «didacticien» capable de monter et démonter des outils pédagogiques. Dans une situation de standardisation - négligeant les différences entre élèves - le facteur de spécificité de l'outil n'est pas pris en considération et dès lors, la facilité consiste à recourir à des outils tout prêts à l'usage. Mais devant la revendication de vouloir faire réussir tous les enfants, alors que la proportion d'enfants «différents» est si importante (comme dans les classes à 75 % d'enfants immigrés, de diverses cultures), il est plus rentable de savoir développer des outils propres à la situation considérée. Pour ces enseignants, il est indispensable d'exercer cette qualité professionnelle de didacticien, de maîtriser la notion d'outil comme un médiateur d'apprentissages spécifiques.

## **c) Approche socio-idéologique**

Compte tenu de la relation étroite entre la stratification socio-économique de la famille et les résultats des enfants à l'école est apparue avec véhémence la revendication d'une réussite de tous (c'est-à-dire des enfants en situation d'échec, qui en fait sont les enfants issus des milieux défavorisés économiquement et culturellement). La réponse est venue sous forme de déclaration de principes: dans une école ouverte à tous, il convient d'utiliser des procédés pour rendre chaque enfant autonome, selon ses possibilités.

Ce terme d'autonomie renvoie à la discrimination de chaque individu par rapport aux autres contemporains qui partagent sa vie. Mais avons-nous mesuré la distance entre l'emploi des outils pour apprendre à calculer entre 6 et 10 ans et l'autonomie à se manifester comme adulte, vers 20 ans, dans le monde social? Ce mot d'autonomie, avec une grande connotation politique, fait plaisir à tous; il ranime l'enthousiasme au travail de ceux qui commençaient à avoir un esprit trop critique vis-à-vis de l'égalité des chances offertes par l'école.

Or nul n'a montré qu'un procédé particulier pratiqué lors d'un apprentissage scolaire soit effectivement porteur d'un transfert d'autonomie pour l'adulte en société. En quoi, par exemple, l'utilisation d'un fichier pour rendre les enfants «autonomes» dans leur recherche de l'information ou pour faire des exercices de lecture à leur rythme peut-il assurer une autonomie plus tard en présence des exigences de la société? Des enfants qui apprennent sans fichier, mais réussissent le niveau d'études secondaires supérieures ont plus de marge de liberté que des enfants qui utilisent des fichiers et n'ont qu'une faible qualification professionnelle, ce qui entraîne un grand risque de chômage.

Des jeunes qui ne réussissent pas l'université mais disposent d'un capital commercial grâce à leurs parents auront plus de marge pour choisir leurs investissements que ceux qui ont fait beaucoup d'exercices programmés dans une branche sans avenir. C'est dire que l'autonomie représente un état de l'individu par rapport à de multiples aspects de la vie sociale et il s'avère abusif de la ramener à une dimension d'objectif des apprentissages scolaires et pire encore de la rattacher à une technique d'enseignement.

En termes généraux nous pouvons dire qu'on prépare mieux à l'autonomie quand la pédagogie ouvre un espace de liberté qui permet à chaque sujet d'expérimenter son propre itinéraire d'apprentissage.

Certes, c'est l'ensemble des acquis d'une carrière de scolarisation et d'insertion sociale qui peut préparer à l'autonomie relative de l'adulte. L'autonomie d'un enfant qui prend en charge la consultation du manuel d'exercices est peut-être comparable - comme démarche - à l'autonomie de l'adulte qui avec sa carte de banque peut effectivement retirer de l'argent au «Bancomat», mais qui constatera par la suite que sa dépendance est aussi grande que la faiblesse de son salaire pour couvrir son compte.

Pour parler d'autonomie, il doit exister une marge de manoeuvre entre les besoins, les acquis et les possibilités existantes. Quand l'enfant a une difficulté d'apprentissage, quelle est sa liberté de s'orienter vers un exercice de conceptualisation ou de compréhension du contenu, ou vers la pratique de nouvelles opérations? Chercher une information est à peine une démarche initiale; ensuite il faut savoir l'extraire du cadre présenté et apprendre à l'appliquer aux nouvelles situations. Toutes ces compétences sont nécessaires au développement cognitif des élèves; elles répondent à une logistique opératoire que l'enseignant est censé transmettre.

Renvoyer à la recherche de l'autonomie de l'élève dans la classe scolaire est très exaltant mais peut aussi être une façon de ne plus poser la question des rapports entre l'ensemble du processus de scolarisation et l'insertion sociale, lieu véritable où peut s'évaluer le degré d'autonomie.

## LE VECU SOLIDAIRE

La compréhension de la diversité culturelle se situe aux antipodes de la pensée ethnocentrique. S'affirmer dans la croyance que «mes façons de faire sont les meilleures et ma culture est la bonne» est une manière de ne pas reconnaître la diversité culturelle de l'espèce humaine. Chaque culture a ses valeurs propres. Si les enseignants essayaient au moins d'apprendre une des langues de leurs élèves étrangers, ceux-ci ne leur seraient pas si «étrangers» et une nouvelle solidarité deviendrait possible, car tous sentiraient l'effort nécessaire pour pouvoir s'exprimer dans une autre langue. L'enseignant comprendrait mieux les différences sémantiques d'une langue à l'autre et aurait en commun avec ses élèves un apprentissage qui pourrait éveiller une solidarité pédagogique toujours nécessaire.

## Notes

1. Avatars : dans les deux sens : celui de mésaventure et celui des incarnations successives lors de la métamorphose d'acculturation.
2. Patron : la phrase a toute sa valeur tant si le terme «patron» indique un même contenu de la matière, qu'au sens d'une même épreuve d'examen, ou encore dans la signification d'un même pouvoir organisateur.

# **De la prise en compte du bilinguisme à une éducation interculturelle**

**Fanny Koykis**

**licenciée en Sciences Psychologiques de l'Université de Bruxelles**

## **1. Pédagogie et pratiques interculturelles**

Il est devenu courant aujourd'hui d'affirmer que la présence massive d'enfants migrants dans nos écoles nécessite la prise en considération dans notre pédagogie de la pluralité des cultures... et les pratiques interculturelles utilisant les spécificités et richesses des enfants se développent de plus en plus.

Si nombre de ces pratiques se réclament de l'interculturel, leur conceptualisation reste problématique. Pourtant, une réflexion s'impose sur les méthodes qu'on emploie et les finalités auxquelles on se réfère.

On ne le soulignera jamais assez: l'école est et reste un enjeu commun et essentiel pour toute l'immigration, car elle permet à l'enfant migrant d'évoluer au point de vue social, ce sur quoi les parents fondent beaucoup d'espoir. Du moins, elle devrait le permettre car bien souvent le fait d'être immigré détermine la place que ces enfants auront plus tard sur le marché du travail plus que le fait d'appartenir à la deuxième génération.

Si l'école est assurément un lieu d'enculturation et de socialisation, si son rôle est particulièrement important dans son aspect de continuation historique, de transmission des valeurs, de l'héritage culturel, des idéaux et des types de comportement attendus par une culture et une société données, il est intéressant de réfléchir à ce qui se passe quand l'éducation scolaire n'est plus cohérente avec l'éducation familiale, quand les deux ne transmettent ni les mêmes normes culturelles ni la même vision de l'homme dans sa société.



De nombreux problèmes sont liés à l'application d'une pédagogie qui se veut à la rencontre des cultures, que ce soit parce que nous développons des pratiques sans toutefois réaliser au préalable une analyse institutionnelle et globale ou parce que nous gardons encore en guise de référence les finalités d'une pédagogie compensatoire non adéquate ou peut-être aussi parce que cette pédagogie, détachée de son contexte historique et temporel, reste confondue avec un aspect folklorique...

Beaucoup de ces notions gravitant autour de la «pédagogie inter-culturelle» et de la «construction de l'identité culturelle» sont utilisées par chercheurs et praticiens dans des acceptions différentes, impliquant qu'actuellement il n'y a pas une mais **des** pédagogies interculturelles.

Depuis plusieurs années, nous avons participé à cette réflexion sur l'éducation interculturelle: en 1981-1982, en faisant des animations interculturelles dans des écoles maternelles et primaires de l'agglomération bruxelloise; en 1983-1984, en participant à une recherche-action sur l'accueil des enfants migrants à l'école maternelle, au sein d'une équipe de l'Université de Bruxelles, composée de psychologues et d'institutrices maternelles; en 1984-1985, en travaillant avec l'équipe de formation permanente du comité francophone belge pour l'éducation pré-scolaire.

Un certain nombre de réflexions se dégagent de ces expériences et préoccupations et nous tenterons d'en faire le point ici.

## **2. La place de la langue maternelle dans l'éducation interculturelle**

Pour nous, la langue maternelle joue un rôle très important. Culture et langue sont intimement liées dans la mesure où la culture s'exprime à travers la langue, que toute langue véhicule un contenu culturel et est un support de l'appartenance culturelle.

Apprendre la langue du pays d'accueil reviendra, pour l'enfant immigré, à pénétrer dans sa culture, s'ouvrir à un autre code linguistique et culturel.

La langue, dans sa dimension communicative, débouche sur une dynamique sociale et culturelle. Que ce soit au niveau purement linguistique ou au niveau non-verbal, la communication s'installe à travers des signes qui sont autant d'indices d'appartenance culturelle.

Et encore, il faut mettre en avant tout l'aspect affectif, l'importance pour l'enfant dans son développement socio-affectif de parler sa langue maternelle. Les mots, les sons, les phrases, les contes, dans la langue maternelle... ont une résonance affective pour l'enfant dans la création de son identité culturelle.

Ce sont ces voix dont parle notre poète C. Cavafy...

«Quelquefois, elles parlent dans nos rêves.

Quelquefois, du fond de ses pensées, notre esprit les entend. Elles nous apportent un instant l'écho de la primordiale poésie de notre vie, comme dans la nuit une lointaine musique qui s'en va...»

### **3. Le bilinguisme**

D'après Titone (1974), «le bilinguisme consiste en la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle». Cela signifie que l'individu bilingue passe d'un code linguistique à un autre et s'exprime, dans toutes les circonstances de la vie quotidienne, tout aussi couramment dans l'une ou dans l'autre langue. Ce sens absolu ne correspond pas à la réalité courante.

Titone (1974) définit aussi le bilinguisme infantile comme «l'état de l'enfant qui, dès sa naissance, est confronté simultanément et avec une intensité égale à deux langues de culture élevée», ce qu'il appelle aussi «bilinguisme simultané»..., mais il peut arriver que l'une des deux langues devienne prédominante dans certains contextes.

La situation des enfants de migrants se rapproche de ce qu'on appelle «le bilinguisme consécutif», cas de l'enfant qui, monolingue pendant les premières années de sa vie, est plongé par la suite - moment qui correspond généralement au commencement de la scolarité - dans une seconde langue. Placé entre deux modes de structuration de la réalité environnante, l'enfant se trouve devant un choix qui, même s'il est inconscient, est fortement déterminé par la réalité dans laquelle il vit. Le milieu scolaire se distance du milieu familial, que ce soit au niveau linguistique ou au niveau culturel.

Le contexte socio-culturel revêt tout son poids puisque les enfants étrangers sont doublement acculturés au niveau de la langue, non seulement parce que la langue qu'ils apprennent à l'école leur est

étrangère, mais aussi parce que cette langue est «la langue de l'institution» et qu'elle est étrangère à leur vécu - notons que cela se retrouve aussi chez les enfants autochtones appartenant aux classes socio-économiquement défavorisées.

Comme l'explique Py (1981),: «chez un bilingue, les langues ne sont sans doute jamais totalement autonomes l'une par rapport à l'autre, en ce sens que certaines formes de l'une sont «interprétées» à travers des formes de l'autre. Cette subordination se manifeste en particulier par des transferts qui, dans le cas des enfants migrants, vont de la langue d'accueil - langue dominante - vers la langue d'origine - langue dominée -». Cette interférence entre les deux systèmes linguistiques dépendra fortement du degré de connaissance de la langue maternelle et du moment de l'apprentissage de la seconde langue.

Ainsi, une étude de Athanassopoulou (1983) montre que l'usage de la langue maternelle chez des enfants grecs dépend fortement de leur scolarisation ou non dans celle-ci. Des enfants grecs de «l'Ecole Européenne» à Uccle, appartenant à des classes socio-économiquement favorisées - parents fonctionnaires à la Communauté Européenne ou diplomates - sont comparés, au niveau linguistique, à des enfants grecs fréquentant l'école «Notre Dame» d'Anderlecht, dont les parents sont des travailleurs immigrés.

Le premier groupe reçoit l'enseignement de base dans la langue maternelle et apprend progressivement le français, tandis que les enfants du second groupe fréquentent l'école belge et après celle-ci des cours de langue et culture grecques. On constate dès lors que, si l'importance accordée à la langue maternelle à «l'Ecole Européenne» permet de maintenir un certain équilibre entre les deux langues, pour les enfants de travailleurs immigrés d'Anderlecht, l'influence de l'école belge est déterminante et les pousse à délaisser leur langue maternelle au profit du français. De plus, les enfants de «l'Ecole Européenne» utilisent préférentiellement le grec avec leurs parents, leurs frères et soeurs, leurs amis, ce qui leur permet d'atteindre un bilinguisme véritable, tandis que les enfants d'immigrés s'orientent vers le français, surtout à partir de 8 ans, délaissant de plus en plus la langue maternelle.

#### **4. Notre pratique interculturelle**

Notre expérience d'animation interculturelle fut réalisée dans plusieurs classes maternelles et primaires comptant une proportion importante d'enfants migrants.

Elle est née d'un désir d'effectuer un travail avec ces enfants, dépassant le «constat» des nombreuses difficultés rencontrées par cette population scolaire particulière pour les considérer dans une optique socio-psycho-pédagogique comme conséquences directes ou indirectes de la migration et de l'acculturation.

Les enfants d'immigrés sont confrontés à de nombreux problèmes qu'il convient d'envisager dans une optique multi-dimensionnelle, dans la mesure où, en effet, ils se situent d'emblée à plusieurs niveaux d'action: psychologique, social, pédagogique, culturel, économique... Dans la dynamique du processus migratoire, ces enfants sont au carrefour de plusieurs situations culturelles différentes; d'autre part, à cause de leur appartenance à un milieu socio-économique défavorisé, ils ont à faire face à une double discrimination culturelle, étant à la fois issus d'une culture étrangère et enfants d'ouvriers. Pour eux, la période de scolarisation correspond à la rencontre au travers de l'école entre un modèle familial (porteur de la culture d'origine) et la réalité socio-culturelle belge au travers de l'école; or pour la majorité d'entre eux, les messages et les pratiques culturels que l'on transmet à l'école renvoient l'enfant migrant à sa différence, en rejetant hors de l'espace scolaire son propre vécu culturel.

Les enfants d'immigrés sont donc «un groupe révélateur» pour comprendre ce qui se passe quand il n'y a pas de conformité entre les valeurs transmises par l'école et celles transmises par le milieu familial. C'est important de ne pas perdre cela de vue, car il ne suffit pas de «constater» les difficultés des enfants migrants tout au long de leur «carrière scolaire», jalonnée de nombreuses «difficultés d'être»... Leur scolarité est entourée de toute une mentalité de négativisme et d'échec à laquelle participent, malheureusement, souvent les enseignants, non formés aux besoins que ces élèves expriment et, en conséquence, fréquemment découragés du peu de résultats obtenus. Parfois consciemment, souvent inconsciemment, ils sentent de façon confuse que «quelque chose ne va pas». L'importance de ce processus de valorisation/dévalorisation dans l'acquisition de certaines conduites scolaires est pourtant largement connue. Le mécanisme peut même devenir plus subtil pour l'enfant migrant: meurtri, brimé, dévalorisé, il intériorise à la longue la leçon: «il n'est bon à rien». Mais de même que tout symptôme est l'expression de quelque chose de plus profond, il importe de ne pas s'arrêter au constat de ces attitudes négatives et de réfléchir aux causes qui les ont engendrées.

Il est important aussi de considérer que si certains enfants présentent une problématique personnelle, bon nombre d'entre eux sont simplement désorientés devant les structures d'une certaine culture scolaire, laquelle ne tient de plus pas compte de leur spécificité, si ce n'est en la dévalorisant. Il est nécessaire, dès lors, de replacer l'analyse des situations éducatives dans la réalité totale, c'est-à-dire en fonction de leurs liens avec la société en général. On évite ainsi les confusions qui s'installent quand on ne considère que les cas pris individuellement sans tenir compte également de la situation particulière de ces enfants qui ont à se référer à deux cultures différentes, sont marginalisés à l'école, parlent en famille une langue autre que celle de l'enseignant et des livres scolaires.

A partir de telles réflexions est née l'idée d'une animation pédagogique et socio-culturelle qui aurait pour but de revaloriser ces enfants, de leur permettre de structurer leur vécu souvent conflictuel: une pédagogie «anti-échec». Prendre donc en considération la culture de ces enfants, la positiver et l'intégrer dans leur vécu, envisager leurs problèmes d'acculturation, ce sont là des démarches essentielles si l'on veut dépasser quelque peu l'optique généralement adoptée quand on s'intéresse aux problèmes des enfants migrants.

Le projet fondamental de ce travail visait à réaliser une approche plus pragmatique des problèmes spécifiques des enfants immigrés par une éducation interculturelle. Tout en essayant d'incorporer dans l'enseignement les éléments linguistiques, historiques et culturels de chacune des communautés d'origine concernées, il fallait favoriser également les échanges culturels au sein de la classe pour que les différentes spécificités des enfants (utilisées positivement) constituent autant de sources de richesse pour tous, et permettre ainsi une ouverture et une attitude plus créatrices de la part de chacun. Dans un tel travail, il est très important de partir des réalités pratiques concrètes, de la réalité quotidienne des enfants, pour répondre à leurs besoins, leurs demandes, leurs intérêts.

Au-delà du travail effectué avec les enfants, au sein de la classe, nous est apparue tout aussi importante la sensibilisation des structures pédagogiques (enseignants, directeurs des instances administratives supérieures), car d'une part, tout un chacun est concerné par ce qui se passe au sein de l'école et les activités interculturelles doivent faire partie d'un processus éducatif global et d'autre part, ce genre de pratique interculturelle interpelle la pratique enseignante habituelle et pose le problème de la formation des enseignants qu'il faut sensibiliser aux différentes cultures présentes dans leur classe.

## 5. L'animation à l'école maternelle

Au niveau de l'école maternelle, l'animation avec les enfants était conçue comme l'instauration d'un moment privilégié de langage et d'expression. Le contenu de telles séances n'a évidemment pas le même rôle qu'avec des enfants plus âgés: l'expression permet de favoriser l'acquisition d'un bagage linguistique à propos de sujets touchant à la situation particulière de ces enfants étrangers, de façon toujours très concrète, sur la base de dessins, de petites histoires racontées aux enfants, de jeux divers...

On peut, par exemple, demander aux enfants de dessiner leur famille et de s'exprimer à son propos, sur sa vie quotidienne, etc... De façon similaire, on peut s'aider de l'expression graphique des enfants pour les laisser s'exprimer sur leur pays d'origine, à travers le récit de leurs vacances, ou s'aider d'un matériel concret comme des Legos pour construire collectivement un village. On peut aussi se servir de contes, de petites histoires racontées aux enfants qu'ils se plaisent à commenter ou à mettre en scène (comme celle de H. Ruttiens et Y. Bismar: «Kawa - l'oiseau émigré»).

Il est cependant très important de respecter l'aspect ludique des activités à l'école maternelle, tout en élargissant les potentialités de rêve et d'expression de l'imaginaire enfantin. On peut permettre une communication interculturelle entre les enfants à travers le jeu et l'expression de soi, favoriser un contact plus proche et plus authentique et aider l'expression de l'affectivité.

Moment privilégié de langage et d'expression avons-nous dit, et il faut noter que le petit enfant a un attachement affectif inconscient à sa langue maternelle; c'est la langue qu'on parle chez lui, qu'il apprend de façon orale et spontanée, tandis que la langue apprise à l'école le sera de façon plus systématique et rationnelle.

Contrairement aux idées généralement véhiculées dans ce domaine et selon lesquelles il faut pousser les enfants à apprendre au plus tôt la langue du pays d'accueil au détriment de la langue maternelle, de nombreuses études ont montré que les enfants qui apprennent vraiment leur langue maternelle progressent plus rapidement que les autres dans la maîtrise d'une langue étrangère.

Au niveau socio-affectif, l'usage de cette langue maternelle joue un rôle particulièrement important. Notre expérience d'une recherche portant sur l'éducation interculturelle des enfants d'immigrés à l'école maternelle nous conforte dans ce sens et nous pensons que même si un enseignement tel que celui que dispense l'«Ecole Européenne» ne peut se réaliser à grande échelle, le petit enfant doit pouvoir être entendu et compris dans sa langue à certains moments.

Dans beaucoup de classes d'accueil ou dans la section inférieure des classes maternelles, un certain nombre d'enfants ne parlent pas le français... et ce sont ces mêmes enfants dont on dit qu'ils ne communiquent pas avec les autres... car la langue maternelle dans laquelle ils s'expriment n'est pas reconnue à l'école. Or, il est important que l'enfant migrant puisse s'exprimer dans sa langue maternelle, même s'il n'est compris que par quelques camarades, même si l'institutrice ressent un malaise car «le message lui échappe». Il y a toute une attitude d'écoute à développer envers les enfants, au-delà de l'aspect purement linguistique de la communication.

L'enfant qui pourra utiliser couramment sa langue maternelle et qui réalisera suffisamment d'expériences dans celle-ci - avec des animateurs parlant cette langue, comme ce fut le cas dans notre expérience - aura plus de chances de continuer à parler sa langue maternelle et d'atteindre un vrai bilinguisme.

Les réactions des enfants envers leur langue maternelle sont complexes à maints égards. Nous avons souvent observé que certains enfants ne savent pas comment se situer par rapport aux deux langues, parlées dans des situations différentes, mais chargées socialement. Ainsi, dans notre expérience, des enfants qui s'exprimaient en français montraient de la surprise, de l'étonnement, voire de la gêne, quand un adulte soudain s'exprimait dans leur langue maternelle... et ensuite, ils commençaient doucement à «oser» s'exprimer dans celle-ci. Quoi de plus confus pour l'enfant à qui l'on a fait comprendre, dès son arrivée à l'école, qu'il doit s'exprimer uniquement en français... et quel étonnement le jour où il entend dans cette même école «la langue de la maison»!

Certains autres enfants valorisent ou dévalorisent à l'extrême l'une ou l'autre des deux langues, ce qui dépend aussi fortement de l'attitude parentale, du projet de la famille - désir d'intégration définitive ou éventuel projet de retour.

D'autres encore se «débloquent» le jour où ils peuvent parler leur langue maternelle et ils franchissent ce cap non seulement au niveau linguistique, mais aussi dans toutes les autres activités.

Il est important ici de rappeler que quand nous parlons de la langue, ce n'est pas seulement en tant que système linguistique, mais aussi comme pratique sociale où toute la composante culturelle est présente. Dans cette acception, l'approche linguistique doit être intégrée aux approches sociologique et didactique. Pour nous, elle constitue aussi un référent à la pédagogie interculturelle.

Finalement, dans cette pratique interculturelle à l'école maternelle, nous devons souligner la nécessité d'une collaboration et d'une mise en commun avec l'institutrice maternelle: travailler ensemble, expliciter le sens de l'action, permettre un feed-back mutuel ainsi que le contact avec les familles immigrées: travailler dans ce sens permet déjà de construire une relation privilégiée et revalorisée entre parents et enfants à travers l'école.

## **6. L'animation à l'école primaire**

Au niveau de l'école primaire, le projet consistait en la création d'une «classe interculturelle» où l'on pourrait réaliser une animation pédagogique et culturelle reprenant et structurant la problématique des enfants migrants, à partir de thèmes en rapport avec leur réalité quotidienne.

Ces thèmes furent abordés à travers divers modes d'expression en fonction de l'âge et des motivations des enfants: l'expression graphique, orale, le travail de groupe, la recherche de documentation, individuellement ou en groupe, la discussion critique à partir de matériel audio-visuel touchant à l'immigration (comme par exemple la cassette vidéo: «Enfants immigrés de Belleville»).

Voici quelques exemples de sujets envisagés:

- l'étude des pays et des cultures d'origine dans une optique interculturelle (exemples: par le dessin du pays d'origine, la recherche de documentation sur celui-ci; par l'expression des fêtes et des coutumes qui le caractérisent; par les différences culturelles; par le vécu familial...);



- les différentes causes qui ont engendré l'immigration et les problèmes rencontrés par les immigrés;
- l'expression de la problématique issue de l'immigration et notamment le vécu des «enfants-entre-deux-cultures».

D'autre part, toute activité née d'un besoin ressenti par les enfants, d'une recherche dont ils sentent l'intérêt, trouve sa place dans une telle animation. Il s'agit, avant tout, de créer une situation pédagogique non contraignante, où les enfants trouvent un certain plaisir à travailler, comprennent et expriment l'intérêt de connaître leur pays et celui des autres.

Une telle animation, se basant toujours sur un matériel réel, concret, ainsi que sur le vécu et l'expression des enfants, permet de réaliser une approche de la problématique des enfants migrants en réinsérant la réalité de leur vie dans celle de la classe; et cela est important, dans la mesure où justement la classe est souvent séparée de la vie, des réalités et contraintes sociales environnantes, et que le travail scolaire vise souvent à l'acquisition d'un savoir et d'un savoir-faire, mais rarement d'un «pouvoir-être», ce qui revient à dire qu'il ne s'inscrit que rarement dans l'esprit de formation d'adultes conscients et responsables... d'autant plus quand on s'intéresse à la formation des enfants migrants.

Cette approche est aussi intéressante dans le sens où elle permet un travail de réflexion et de mise en commun d'un vécu souvent flou, d'une expérience biculturelle qui est généralement dévalorisée par le système scolaire. Cela est important dans la mesure où, pour ces enfants immigrés qui cherchent souvent un certain équilibre entre les modèles culturels en présence, il est essentiel de pouvoir découvrir toute la richesse que leur vécu biculturel peut leur offrir, de trouver les moyens de réfléchir et comprendre la réalité socio-économique dans laquelle ils vivent, afin de s'assumer dans celle-ci... et nous pensons qu'un tel travail au sein de l'école peut jouer ce rôle. Il permet à l'enfant de réaliser une certaine médiation entre la culture des parents et celle du pays d'accueil: il y a tant de réponses originales à élaborer, de créativité à susciter pour tenter de concilier ces différents aspects!

Quant à la langue maternelle, le problème devient plus complexe au niveau de l'école primaire. L'influence de l'école belge s'y fait plus massive encore... et nous avons vu aussi que c'est vers l'âge de huit ans que l'enfant s'écarte de sa langue maternelle au profit du français.

Dans la communication intra-familiale, la situation la plus fréquente qui se stigmatise est la suivante: les parents s'adressent à leurs enfants dans leur langue tandis que ceux-ci répondent en français. Quant aux frères et soeurs, ils utilisent spontanément cette dernière langue entre eux. La langue maternelle qui était encore prédominante à l'école maternelle, tend à être remplacée par le français dans un nombre de plus en plus important de situations de communication... ce qui nous fait dire encore que notre attitude en regard de la langue maternelle de l'enfant immigré est significative dès l'école maternelle.

Les cours de langue et de culture intégrés à l'horaire scolaire des enfants constituent l'expérience qui nous semble aujourd'hui la plus susceptible de répondre à leurs besoins. Notre approche de l'école «Sainte-Croix» à Ixelles, où des cours de langue et de culture portugaises sont organisés, nous fait dire que cette expérience est intéressante non seulement au niveau linguistique, mais aussi au niveau du vécu de l'enfant - vécu tant affectif que relatif à son identité culturelle. Il y a certes beaucoup d'aménagements à réaliser et un esprit de collaboration entre les différents maîtres doit être largement suscité<sup>1</sup>.

Il faut finalement dire qu'une optique interculturelle dans l'enseignement de l'école primaire nécessite aussi d'adopter de nouvelles attitudes pédagogiques, car au-delà d'un changement d'objectifs ou de méthodes, c'est aussi tout un esprit et une façon de transmettre l'acquis culturel qui doivent changer. Une telle attitude interculturelle appelle aussi une nouvelle attitude de l'enseignant envers le groupe-classe, par rapport auquel il n'est plus extérieur, mais auquel il appartient et dont il cherche à comprendre la culture, même différente, de certains enfants. On constate souvent, malheureusement, une attitude très différente de celle-ci lorsque les enseignants tendent à démissionner de leur rôle et adoptent un comportement passif, voire pessimiste, devant les problèmes que pose l'enseignement aux enfants migrants.

## **7. En guise de conclusion**

Les conséquences de la présence d'une proportion importante d'enfants immigrés à l'école ont longuement été étudiées, mais toujours sous l'angle négatif, en insistant sur les échecs scolaires de ces enfants, sur leurs difficultés à se conformer à certaines normes institutionnelles, etc...

Il faut souhaiter aujourd'hui que l'on puisse considérer leur présence au sein de l'école comme une source de richesse, d'ouverture de l'horizon scolaire; et qu'au-delà d'un certain nombre de constats de difficultés de tout ordre, nous adoptions des pistes d'action pour que tous les enfants aient les mêmes chances devant l'éducation, pour qu'ils puissent s'épanouir tant culturellement qu'affectivement et intellectuellement.

Aujourd'hui, l'on assiste aussi progressivement à un processus de rencontre des différentes cultures présentes à l'école... et dans ce cadre, l'interculturalisme est une richesse pour tous, tout en nécessitant cependant la mise en place d'une pédagogie adéquate valorisant le bagage culturel et langagier des enfants culturellement différents.

Se proposer de donner place, dans la classe, à la pluralité des cultures à travers différents modes d'expression est plus qu'une expérience enthousiasmante: c'est aussi une situation nouvelle qui ne peut que nous ouvrir les voies vers une autre façon d'aborder l'éducation des enfants migrants, vers un désir de susciter une certaine créativité - tant chez les enfants que chez les enseignants -, ce qui peut être à la base d'une vision plus positive de nos rapports avec les enfants migrants. Elle invite à chercher à les comprendre à travers ce qui les identifie profondément.

Il faut cependant prendre garde de ne pas tomber dans le piège du folklorisme et c'est pourquoi il est nécessaire de vivre de véritables échanges interculturels. Il ne s'agit point de connaissance «intellectuelle» d'une culture étrangère - a fortiori de plusieurs -, mais de la richesse d'un contact, de la plénitude d'une communication entre cultures.

La rencontre des cultures suppose aussi que quelque part la langue maternelle ait sa place: non seulement elle favorise l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, mais elle permet aussi de sauvegarder les liens avec la famille, la culture d'origine.

Nous voulons, par cette éducation interculturelle, construire une école qui cesse de s'éloigner de la vie et de brimer les enfants, une école qui permette à chacun de s'exprimer et qui favorise l'imagination, le rêve, la poésie.

Nous voulons que chaque enfant migrant découvre et suive son chemin. Pour chacun d'eux, ce chemin sera différent, plein d'embûches, mais aussi parsemé de beauté.

Pour chacun d'eux, le chemin de chaque jour naîtra du trouble, de l'incertitude, pour leur ouvrir d'autres portes, d'autres frontières... au-delà du stable, du réel, du tangible..., et il mènera parfois aussi à l'inconnu. Et pas à pas, ils découvriront ce qu'ils seront demain... Et pas à pas, ils nous montreront aussi d'autre chemins...

### Note

1. «Biculture ou culture morcelée? Approche d'une expérience d'enseignement intégré de portugais à Sainte-Croix» - Travail réalisé à l'Université de Bruxelles dans le cadre du Séminaire de «Sociologie de l'Education» de R. Dinello par F. Carbonell, J. Cywiak, J. Ferreira Gonçalves, A.-M. Hayet et F. Koykis. Février 1980.

### Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, Martine: «L'interculturel au niveau de l'école: finalités et lignes directrices» *In Introduction aux études interculturelles - Esquisse d'un projet pour l'élucidation et la promotion de la communication entre les cultures.* pp. 139 à 157 UNESCO, 1980.
- Athanassopoulou, Georgette: Le bilinguisme et le biculturalisme chez les enfants grecs, Mémoire réalisé sous la direction de R. Dinello, pour l'obtention du post-graduat pédagogique, Université de Bruxelles, 1983.
- Ben Dhiab, Ahmed: Ne pas assassiner les rêves des enfants, *Revue Autrement* n° 11/77: «Culture Immigrée». pp. 164 à 166. Ed. Le Seuil, 1977.
- Carbonell, F., Cywiak, J., Ferreira Gonçalves, J., Hayet, A.-M., Koykis, F. Approche d'une expérience d'enseignement intégré du portugais à Sainte-Croix, Travail réalisé à l'Université de Bruxelles dans le cadre du séminaire de Sociologie de l'Education de R. Dinello.
- C.E.F.I.S.E.M.: Activités interculturelles en école maternelle. Premier rapport, novembre 1980.
- C.E.F.I.S.E.M.: Le pari interculturel ou l'école maternelle aujourd'hui. Rapport d'un stage destiné aux enseignants d'école maternelle, 1981.
- Dinello, Raimundo et Koykis, Fanny: *Scolarisation et insertion sociale des enfants grecs immigrés en Belgique.* Ed. du Centre Grec de Culture et de Formation. Bruxelles, 1985.

- Porcher, Louis: L'éducation des enfants des travailleurs migrant en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants. Conseil de la Coopération Culturelle - Division de l'Enseignement Scolaire. Strasbourg, 1979.
- Revue belge de Psychologie et de Pédagogie: Nos 181-182: Scolarisation et éducation interculturelles. Tome 45, Mars-Juin 1983.
- Revue belge de Psychologie et de Pédagogie: no 188: Fondements pour une pédagogie interculturelle. Tome 46, décembre 1984.

# **La scolarisation des enfants de migrants et la formation des enseignants**

**André Thiébaut**

**Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation  
des Enfants de Migrants - Toulouse**

Nous n'aborderons ici qu'un aspect très partiel du lien entre la formation des enseignants et la présence d'enfants de migrants dans le système éducatif français, celui qui concerne un Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (C.E.F.I.S.E.M.). Il faut souligner, d'une part, que ce n'est pas le seul lieu où les deux choses sont liées et, d'autre part, que si les grandes lignes sont clairement définies au niveau national, l'indispensable interprétation dans les différents contextes donne, pour les divers Centres du territoire, une grande variété de réalisation.

## **1. La situation de formation**

Qu'il s'agisse de formation initiale ou continue, les interventions des C.E.F.I.S.E.M. font toujours suite à des demandes d'enseignants ou futurs enseignants. En effet, pour la formation initiale, ces actions sont situées dans le cadre d'options offertes aux normaliens, et les enseignants qui veulent user de leur droit à la formation continue disposent d'un choix important de stages touchant les domaines les plus divers proposés par le plan académique de formation.

Au fait qu'il s'agisse uniquement de volontaires s'ajoute la caractéristique suivante: la raison donnée pour justifier le choix de telles formations est très majoritairement la quête de moyens de lutte contre l'échec scolaire des enfants de migrants. Rares sont les stagiaires qui posent le problème de différences à respecter, de mise en présence de cultures différentes, d'intégration. L'échec est généralement décrit en

termes de redoublement, d'orientation vers les filières spécialisées et de non-réussite aux examens. C'est souvent le caractère massif de ces phénomènes qui motive les demandes de formation et d'information. Si un ou deux enfants de migrants dans la classe n'apparaît pas comme un problème, un nombre plus important crée pour l'école des dysfonctionnements et il est fait appel au C.E.F.I.S.E.M. pour qu'il y remédie et que l'établissement retrouve l'harmonie. (Il va sans dire que la suite des événements est toujours très différente).

La description de la situation par les enseignants se fonde évidemment sur des représentations qui ont actuellement cours. Si l'explication génétique explicite est formellement rejetée, les discussions font malgré tout apparaître des positions que l'on pourrait considérer comme voisines. Par contre, l'explication de l'échec par le handicap social (et sa version pour étrangers, le handicap socio-culturel) satisfait le plus grand nombre. Enfin, l'école, avec son inaptitude à s'adapter à des publics nouveaux, n'est mise en cause que par une minorité d'enseignants qui ont été confrontés à des expériences professionnelles ou paraprofessionnelles particulières.

Le Ministère de l'Education Nationale (1983-84), pour sa part, énonce les objectifs de lutte contre l'échec scolaire ainsi que, bien clairement, ceux d'intégration des populations migrantes et de prise en compte de la différence socio-culturelle à l'école. L'arsenal législatif et réglementaire est fourni sans compter et permettrait les expériences pédagogiques les plus audacieuses. On n'observe rien de tel: essentiellement parce qu'un appareil aussi lourd que l'institution éducative poursuit longtemps, par inertie, le mouvement qui l'anime et qu'une pratique nouvelle aussi nettement en rupture avec les fonctionnements admis et les idées reçues demande du temps pour les modifications qu'elle impose. La résistance d'un appareil normatif devient colossale quand on lui demande d'accepter la différence: l'architecture, l'emploi du temps, les bibliothèques, les formations, les carrières sont mises en cause et «tout cela, au bout du compte, pour des enfants de migrants».

Il n'est pas déplacé d'ajouter que dans un métier réputé déstabilisant pour celui qui l'exerce (cf la référence insistante aux statistiques des maladies professionnelles), peut-être pas (toujours) pour survivre mais souvent pour trouver un confort moral nécessaire, les professionnels de l'enseignement, comme leurs administrateurs, se sont construit un système défensif à l'image d'un argumentaire. Cette variété d'identification à l'institution vient ajouter son ciment à des assemblages qui pouvaient

s'en passer. C'est ainsi que certains voient dans le fait que les migrants sont rejoints par les tziganes, les réfugiés ou les milieux français défavorisés dans le champ d'activité des C.E.F.I.S.E.M. la preuve qu'il s'agit de «réserver» des publics perturbants pour le système. La référence aux conditions de création des services d'assistance sociale vient généralement appuyer ce type d'analyse excessive.

Cette description de la situation de formation serait incomplète s'il y manquait les centres de formation. Pour résumer leur histoire, on pourrait dire: nés de parents pauvres mais honnêtes, croissance difficile et, dès l'âge de l'école, risques de sclérose.

En effet, il a fallu beaucoup de conviction pour mettre en place dans les années 70 une telle organisation. La faiblesse des moyens avait pourtant une contre-partie de taille: la liberté des marginaux. Des progrès incontestables ont été faits. On est passé du dénuement à la gêne.

Les C.E.F.I.S.E.M. n'y ont pas perdu leur âme: ils sont toujours faits essentiellement d'enseignants qui n'ont pas le profil «normal», qui mettent l'accent sur le partage nécessaire d'un certain nombre de grandes options. La taille des Centres, pourtant encore très modeste, ne permet plus les attitudes de franc-tireur et fait qu'ils sont attirés dans les couches plus profondes de l'institution avec, en contre-partie, cette fois, des espoirs plus fondés.

Pour terminer cette auto-analyse, nous risquerons cette définition du formateur heureux: c'est celui qui peut accepter le fait minoritaire à deux niveaux: il est lui-même minoritaire (et récemment encore marginal) dans son institution et il a pour tâche d'améliorer les conditions de scolarisation des enfants issus de milieux socio-culturels minoritaires dans la société.

## **2. Les objectifs et les techniques**

La prise en compte des différences socio-culturelles à l'école, finalité de cette action de formation de formateurs, définit les objectifs de notre travail.

Il est certain que la clé de l'évolution souhaitée se trouve dans le changement d'attitude et la modification des représentations des enseignants pour ce qui a trait aux milieux socio-culturels minoritaires.



Cela revient à souhaiter, en fait, qu'ils se démarquent du discours dominant ambiant, de ce qui s'entend dans la salle des professeurs, aux repas de famille, au café ou à l'entraînement de rugby, dans les files d'attente à l'Agence Nationale pour l'emploi. Inutile de dire qu'il serait dangereux d'attendre une évolution rapide sur l'ensemble du corps enseignant. Cela supposerait que les individus qui le composent se retranchent brutalement du tissu social auquel ils appartiennent. Nous avons, dans le cadre de ce travail, des contacts avec des associations, des municipalités, etc...: lorsque on aborde les problèmes d'intégration des enfants de migrants, l'accueil est généralement de mitigé à glacial et, quelquefois, franchement agressif. C'est de la part de ceux qui vivent dans les quartiers d'où les migrants sont absents, dont l'emploi n'amène pas de contact direct avec des travailleurs venus d'ailleurs qu'il arrive que nos propositions soient accueillies favorablement.

Il convient donc d'avancer prudemment. En ce qui nous concerne, l'incitation véhémement à aimer le prochain dont la peau a une couleur différente nous paraît peu efficace pour améliorer la scolarisation des enfants de migrants. Nous préférons exposer nos stagiaires à une information aussi rigoureuse que possible, d'où tout aspect affectif est systématiquement évacué et qui est apportée par des mesures d'institutions dont l'image scientifique est largement répandue (CNRS par exemple). D'autre part, nous les mettons en contact avec des personnes issues du milieu migrant qui répondent à deux critères: posséder le langage qui leur permet de «passer» auprès de ce public et faire encore partie du milieu (c'est le cas de certains jeunes gens de la deuxième génération). Nous commençons à utiliser certaines techniques de groupe pour faire prendre conscience du regard de chacun sur ces enfants et le milieu dont ils sont issus. Enfin, une réflexion sur le fonctionnement de l'école, sur les instructions officielles et leurs interprétations, sur la place de l'école dans la vie du quartier permet de ramener les choses au plan local, au concret environnant.

La connaissance du milieu de ces enfants pour lesquels notre école n'a pas été prévue nous paraît le complément d'un travail sur les attitudes et la condition d'une mise en pratique.

Nous avons déjà dit qu'il existe un effort d'information qui aborde généralement les aspects économiques, politiques, juridiques et socio-culturels des milieux minoritaires.

D'autre part, nous amorçons un travail sur le terrain et nous essayons de donner les moyens de le continuer pour que les enseignants découvrent avec les enfants (tous les enfants, migrants ou non) les aspects spécifiques de l'environnement de l'école. Il est certain que cette connaissance passe par l'interprétation de l'école et du quartier, mais aussi que ce mode d'approche aura bien d'autres retombées.

C'est au moment de concrétiser sur le terrain les idées émises et les accords conclus que l'angoisse apparaît. Le discours d'évitement est classique: les moyens sont insuffisants, les textes ne couvrent pas explicitement ce type d'opération, elle implique une surcharge incompatible avec les principes syndicaux («on veut nous faire faire du neuf avec du vieux»), les contrats d'assurance ne permettent pas, etc... La seule vraie réponse est de donner à voir la réalisation de types d'organisation traduisant, à des degrés divers, ce que les principes énoncés demandent: une école avec des enfants de migrants peut fonctionner sans classes spéciales où ces enfants se trouvent concentrés. Les moyens pour les classes spécifiques peuvent être utilisés pour d'autres activités évoluant dans le temps pour permettre à certains enfants de participer aux activités communes. La présence d'un enseignant de langue et de culture d'origine, faisant réellement partie de l'équipe éducative et acceptant de dépasser le strict cadre de sa mission officielle permet des activités plus variées et plus riches. La participation, comme co-éducateurs, de personnes susceptibles de témoigner devant la classe peut bouleverser les représentations bloquantes pour les enfants.

Si le développement est bien «le résultat global de l'interaction du sujet avec le milieu physique et social dans lequel il vit», les rapports de l'école avec le quartier doivent être repensés, les divers agents éducatifs associés aux activités. En fait, il ne s'agit pas d'inventer du jamais vu, mais simplement de trouver, dans ce qui existe ici ou là, l'organisation de l'école qui peut servir au mieux les objectifs qu'on a été amené à définir après une réflexion sur la spécificité des publics.

Nous savons que l'appellation «pédagogie interculturelle» n'est pas admise de tous. Nous savons également ce que nous mettons dessous et à quoi elle nous sert: il ne nous revient pas de décider des termes qui auront cours dans un domaine où les mots se succèdent rapidement sans que nous puissions toujours, d'où nous sommes, comprendre très bien à quelle évolution effective cela correspond. Nous avons par contre besoin, pour le changement des pratiques que nous visons, de termes stables et clairs, outils d'une évolution que nous savons lente. Interculturel veut dire

entre deux cultures: la culture dominante et une des sous-cultures minoritaires nationales (immigrés, tziganes, «milieux français défavorisés», etc...). La norme de l'école est celle de la culture dominante, point de passage obligé pour accéder aux statuts socio-économiques convoités. La différence culturelle n'est pas reconnue par l'école qui s'adresse à l'enfant «normal». Inversement, les enfants qui nous occupent ne se reconnaissent pas dans le système des valeurs et le fonctionnement de cette école. La pédagogie inter-culturelle consiste en un système de pratiques de prise en compte de cette différence culturelle entre la norme et le milieu d'origine de nos enfants pour la construction de personnalités autonomes, ce qui est la finalité de l'école. Les principes de référence sont simples:

- Articulation indispensable entre les trois aspects: domaine socio-économique - apprentissages linguistiques - apprentissages non linguistiques.
- L'utilisation des moyens d'appropriation sur l'environnement se fait en priorité à partir du vécu de l'enfant.
- Plus largement, une telle pédagogie exige que soit rétabli le lien école-famille-quartier.

Compte tenu de ce qui a été dit plus haut concernant les attitudes et représentations de nos collègues enseignants, il est nécessaire d'envisager une mise en pratique de ces notions à plusieurs niveaux.

Le premier serait celui qui s'efforcerait de transformer, dans l'esprit des enfants, les hiérarchies en différences et chercherait à changer la tolérance en perception des cultures minoritaires. Les aspects traditionnels de la culture sont alors utilisés: écriture, peinture, architecture, cuisine, etc... «Les festivals interculturels», l'audio-visuel trouvent ici leur plein emploi. On utilise beaucoup la culture d'origine des étrangers, un peu «l'art populaire» national, mais tout ce qui touche à ce qui fonde la culture de l'immigré, du milieu dominé (aspects économiques, sociaux et politiques) est évité.

Le second serait de prendre ces éléments en compte, de travailler sur le vécu de l'enfant ici et maintenant et non sur ce que le souvenir (le leur, celui des parents) de ce qui a été quitté restitue maintenant. Cela ne veut absolument pas dire que toute référence au passé est exclue, mais qu'elle est restituée dans l'ensemble de ce qui fait la culture du milieu de l'enfant aujourd'hui. La prise en compte du fait qu'on vise la

construction de la personnalité d'enfants issus de milieux dominés se traduit actuellement dans une démarche qui, si elle n'est pas nouvelle, est adaptée, réorientée pour atteindre cet objectif. Il s'agit de pédagogie du projet qui vise à faire appliquer une démarche d'éveil (référence à la démarche scientifique, à la construction du savoir) à l'égard de l'exploration de tout ce qui fait les cultures minoritaires. Ce travail débouche impérativement sur un acte de communication réel, aussi prestigieux que possible, et comporte trois activités fondamentales: recueil des informations, classement et organisation en message pour un destinataire connu.

Si à ce second niveau nous espérons apporter à ces enfants le moyen de se situer, d'être «en situation d'apprendre», il manque, à notre avis quelque chose que nous plaçons à un troisième niveau, à notre connaissance pas encore atteint dans les moyens mis en oeuvre en pédagogie interculturelle: ce serait l'élaboration d'itinéraires d'apprentissage réellement adaptés aux particularités socio-culturelles: on apprend le français à un «enfant des bas quartiers» comme s'il ne parlait pas français, alors qu'on peut observer que, dans son registre, il est capable d'une virtuosité qui n'est pas utilisée à l'école. La même méthode d'enseignement de la guitare est proposée à l'enfant gitan et au fils de paysan. En fait, nulle part ou presque, actuellement, la différence socio-culturelle n'est utilisée comme un facteur d'apprentissage.

### 3. Conclusion

Nous avons tenté de donner brièvement un aperçu du cadre de notre travail et du changement des pratiques que nous essayons de favoriser.

Au plan technique, sur le terrain, subsistent trois difficultés majeures:

- Nous sommes peu satisfaits des outils dont nous disposons, peu armés pour une maîtrise réelle de moyens qui permettraient un travail sur le thème qui nous paraît central: représentations et attitudes vis-à-vis des milieux socio-culturels minoritaires.
- Il est extrêmement difficile de réunir, sur le terrain, les conditions d'un fonctionnement d'école cohérent par rapport aux principes énoncés. Certes, des choses changent ici et là, mais rien ne permet réellement d'imaginer ce qu'on peut faire, sans moyens supplémentaires, mais avec une volonté partagée par tous de prendre en compte la diffé-

rence socio-culturelle. Or, donner à voir, non pas une vitrine pédagogique, mais une réalisation née d'analyses nouvelles et partagées, est un élément essentiel dans une tactique de changement des pratiques. Pourtant, les chicanes réglementaires ne permettent pas le travail commun de ceux qui ont cette même volonté.

- Enfin, à l'inverse de ces concentrations nécessaires, l'établissement d'un réseau ouvert de praticiens et d'instances dirigeantes prêts à oeuvrer pour que la différence liée à l'appartenance socio-culturelle soit prise en compte à l'école est tout aussi indispensable. Or, les moyens dont nous disposons, ce que nous sommes rend extrêmement hasardeux un tel projet pour le système éducatif.

Si ces problèmes, qui compromettent l'efficacité réelle de l'action du Centre demeurent, la stratégie d'ensemble a, elle, gagné en limpidité. Certes, les vestiges de représentations passées expliquent l'exclusivité encore parfois donnée aux problèmes linguistiques, mais, généralement, l'obligation de réfléchir aux différents publics auxquels les textes officiels nous demandaient de nous intéresser, la participation du Centre au travail effectué dans les ZEP (Zones d'éducation prioritaire) ont conduit à plus de précision: il y a un tronc commun pour tous les enfants des milieux socio-culturels minoritaires, eux qui représentent l'écart par rapport à la norme de la culture dominante. Il y a, et cela revêt une égale importance, l'originalité de chacune des socio-cultures. Ou encore: on peut dire qu'à un certain degré de généralisation, lorsqu'il s'agit de situer le problème, on peut traiter de l'ensemble des sous-cultures minoritaires. Quand il s'agit de la mise en oeuvre, de l'élaboration d'outils, de l'examen de ce qui se passe dans les différentes disciplines, il est impératif de prendre en compte les particularités de chaque groupe.

Nous ne pensons pas nous aventurer trop au-delà de nos éventuelles compétences en répétant après d'autres que le modèle actuel des rapports humains sera périmé d'ici une dizaine d'années. L'affirmation des minorités culturelles ne se laisse plus enfermer dans le folklore et il sera nécessaire de trouver d'autres valeurs pour vivre ensemble. En particulier, il faudra créer d'autres façons d'agir professionnellement, et c'est là notre propos. Si un jour, dans notre domaine, les moyens fournis pour changer devenaient plus importants que ceux qui sont utilisés pour continuer comme par le passé, on pourrait espérer participer efficacement à éviter la crise que sociologues et démographes nous promettent pour les années 90.

## **IV**

### **Des expériences multiples et diverses**

## **Analyser l'expérience**

**Raimundo Dinello**  
**Université Libre de Bruxelles**

Comme les recherches, les expériences socio-pédagogiques, ont une valeur toute particulière consistant à mettre à nu des réalités qui souvent passent inaperçues dans une première vision des choses, mais qui se dévoilent sous le regard attentif de chercheurs et d'animateurs.

Dans le domaine du phénomène interculturel, les formes d'expériences tentées sont nombreuses. Au-delà de la description consciencieuse qu'un animateur peut nous en faire, nous avons encore la possibilité de comprendre beaucoup à travers l'analyse de ce vécu si intense, surtout quand l'engagement personnel mène tout droit à la mouvance socio-culturelle. Parmi plusieurs expériences que nous avons pu suivre et orienter, nous avons voulu retenir les suivantes parce qu'elles sont fort représentatives de beaucoup d'autres et qu'elles contiennent toute la dynamique de l'éducation interculturelle liée à l'enseignement et à l'insertion sociale, ce qui correspond au thème catalyseur de cet ouvrage concernant la psycho-pédagogie interculturelle.

Les «Ecoles de Devoirs» sont en effet très significatives dans la mesure où elles représentent un très grand paradoxe, en même temps qu'elles constituent une grande démonstration d'incompréhension du problème de la part des dirigeants de l'Education Nationale.

Il s'agit, fondamentalement, d'un problème de pédagogie, qu'on tente de résoudre hors de l'école, avec l'aide de personnes de bonne volonté ou ayant un fort engagement socio-culturel, mais dénuées des compétences techniques nécessaires en matière d'enseignement.

Le problème en cause est essentiellement celui du contenu des programmes scolaires et de la méthodologie susceptible d'assurer les apprentissages de base. Ce problème n'est pas assumé par les autorités responsables de l'éducation et de l'enseignement; en effet, ces expériences sont subventionnées par le Ministère de la Culture et, quelquefois, par la prévoyance sociale.

Il a fallu qu'arrive en masse «la catastrophe» des élèves migrants pour que l'on découvre la force de la variable culturelle dans le processus de scolarisation, mais encore faut-il que cette variable soit reconnue. Il existe des gouvernements qui nient cette réalité au point même de ne pas accepter les propositions d'enseignement biculturel faites par le Conseil de la Communauté Economique Européenne. Le traditionnalisme serait-il enraciné dans les organismes vecteurs de l'enseignement et de l'éducation? Il n'y a pas plus grand aveugle que celui qui ne veut pas voir, dit-on. Que de ministres, inspecteurs, enseignants veulent s'aveugler encore quand ils manifestent le souhait de continuer avec l'école et la pédagogie de leur «bon vieux temps»! Ce sont toujours les «meilleurs» qui racontent l'histoire du «bon vieux temps», car les autres, ceux qui ont vécu les mêmes «mauvais vieux temps», ne sont pas là pour compléter la vision de l'histoire.

Un tel détournement de la vision du problème atteint actuellement un paroxysme quand certaines Ecoles Normales envoient leurs étudiants faire des stages dans les «Ecoles de Devoirs», au lieu d'accepter la réalité et d'introduire dans les Ecoles le renouvellement pédagogique expérimenté dans les «Ecoles de Devoirs» et les expériences de soutien pédagogique.

Evidemment, refaisant les mêmes exercices que ceux que propose l'école, les Ecoles de Devoirs n'ont pas pu résoudre les problèmes d'apprentissage. Une fois de plus, par son absence, la nécessité d'une pédagogie interculturelle a été mise en évidence. C'est en raison même de l'interculturalisme que la plupart des expériences se sont transformées en Maisons de Culture des quartiers d'immigrés. En termes de compétences pédagogiques, de tels problèmes ne sont abordés avec succès que lorsque l'expérience de psycho-pédagogie interculturelle se construit dans un espace de pédagogie socio-centrique.

Partir de la réalité socio-culturelle significative des élèves et s'orienter globalement vers une perspective de société nouvelle - qui, dans ce cas, ne peut être envisagée que dans le respect démocratique de toutes les cultures présentes - est le principe d'organisation requis pour une pédagogie socio-centrique. Sans ces références, il s'avère inutile de vouloir tenter une politique de bon Saint-Bernard. D'ailleurs, la plupart de ces expériences sont patronnées par des organisations chrétiennes ou de morale laïque, qui se rejoignent dans la foi en l'accueil social, alors que pour résoudre fondamentalement ces problèmes nous devrions accroître la compétence pédagogique à la base et ré-orienter les décisions politiques au sommet.



Personne ne doute des bonnes intentions de ces organisations, mais ces problèmes, amplement décrits dans les expériences des pages suivantes, nécessitent une nouvelle application socio-pédagogique concernant autant les programmes que les méthodes et les structures du système de l'enseignement et de l'éducation. Ce système ne fonctionnait que pour une population homogène avisée. Actuellement, avec la démocratisation de l'éducation prônée par l'Unesco, depuis quelques années déjà, on se trouve dans une situation de scolarisation de toute la population enfantine et de formation professionnelle de tous les jeunes vivant sur le territoire.

Des enfants de commerçants, d'ouvriers, d'enseignants, d'immigrés turcs, portugais, arabes, des enfants de ministres, de cadres internationaux, ... des enfants de parents séparés, ... des enfants qui découvrent devant la télévision notre monde de guerres et de vedettes ..., voilà des enfants arrivant à l'école avec des images qui ne sont pas des plus concordantes avec les livres didactiques. Entre l'univers de l'enseignement et le monde de l'élève, il y a un abîme culturel, abîme qui n'est pas un vide, mais une différence.

Saurons-nous développer une épistémologie basée sur l'hétérogénéité ou resterons-nous égarés dans l'homogénéité? Seule une certaine autonomie dans la compétence que l'enseignant pourrait avoir pour créer de nouvelles méthodes interculturelles, peut aujourd'hui faire ré-apparaître la joie à l'école.

Cette créativité professionnelle pourrait également éliminer les devoirs scolaires qui, d'une part, accroissent les différences entre les résultats dans l'acquisition des connaissances et qui, d'autre part, freinent l'intégration socio-culturelle des enfants migrants. Car à la fin de la journée scolaire, les enfants, et plus encore les adolescents, ont surtout besoin de jouer et de faire du sport, et non de répéter entre quatre murs les mêmes exercices de langue et de mathématiques. En plus d'être incompris à l'école, ces enfants ont moins de temps libre que les autres, alors que ce temps libre est pourtant fondamental pour leur socialisation.

Ces Maisons d'assistance, ces Ecoles de Devoirs, ces heures de Soutien Pédagogique représentent le sommet de la pédagogie compensatoire, laquelle consiste à faire et refaire la même chose en allant au-delà de l'horaire scolaire, au lieu d'innover et d'enseigner autrement au sein même de l'activité scolaire.

Mais les Ecoles de Devoirs, comme d'autres expériences, ont aussi montré que le succès est possible quand les enfants sont reconnus dans leur identité culturelle. Il est alors inutile de passer par un «deshabillage» des problèmes affectifs entre l'enfant et sa famille, ou par d'autres discours idéologiques qui expliquent sans y remédier l'inefficacité pédagogique.

La psycho-pédagogie interculturelle est aussi une interaction d'identités. Elle atteint ses finalités quand les animateurs autochtones se familiarisent avec l'étranger, quand l'immigrant arrive à communiquer avec les natifs et que tous alors peuvent se centrer sur les apprentissages.

Les deux expériences qui suivent sont d'une simplicité émouvante, elles constituent un exemple de ce que je viens d'énoncer et en parlent mieux.

# **L'école de devoirs: activité socio-culturelle ou panacée aux difficultés scolaires des enfants?**

**Gabriella Ceccarini**

**Licenciée en Sciences Sociales de l'Université de Bruxelles**

L'école de devoirs: activité socio-culturelle ou panacée aux difficultés scolaires des enfants? Le phénomène de l'école de devoirs<sup>1</sup> se situe peut-être à mi-chemin entre ces deux pôles extrêmes, sans se confondre ni avec l'un ni avec l'autre, car elle est tiraillée entre:

les exigences de l'institution scolaire, source de valorisation et passage obligé pour la «réussite» sociale future de l'enfant, et la recherche d'un enseignement ou d'une pédagogie de vie différents et, à travers cette recherche, la revendication d'un système social équitable.

Toutefois, s'approcher de l'école de devoirs uniquement de cette façon reviendrait à se contenter de son aspect global en négligeant sa spécificité culturelle: le public auquel elle s'adresse est composé presque exclusivement d'enfants immigrés et d'enfants belges socialement défavorisés. En effet l'enfant doit non seulement rester le souci principal, mais aussi conduire à l'analyse socio-politique de la situation sociale. C'est dans cette perspective que je voudrais insérer ce texte issu de mon expérience de deux ans dans une école de devoirs de la région de Charleroi.

Les enfants fréquentant cette école sont presque exclusivement musulmans, et principalement turcs. De plus, ils habitent tous le même quartier caractérisé par la présence d'une forte population immigrée et par ses logements exigus et peu salubres. Au niveau scolaire, le retard par rapport au cursus normal varie de 1 à plus de 3 ans. Les enfants fréquentant la première année scolaire semblent accuser les retards les moins importants.

Sans vouloir ignorer l'importance des activités et des problèmes quotidiens rencontrés par l'équipe, il me semble plus intéressant d'envisager la généralisation des difficultés que j'ai perçues dans le fonctionnement de cette école de devoirs. Pour clarifier le propos, je dégagerai trois niveaux d'analyse:

## **1. Niveau local interne**

Dans cette première partie, j'envisagerai principalement les problèmes rencontrés à l'intérieur même de l'école de devoirs. Même si au départ tous les animateurs étaient là pour aider les enfants l'école de devoirs semblait, d'une façon générale, souffrir d'un manque d'organisation, symptôme d'une absence de définition de sa nature même, de ses méthodes pédagogiques et de ses modalités d'intervention.

### ***Absence d'orientation***

L'absence d'orientation pédagogique et méthodologique se traduit principalement par la non-détermination d'un choix, lequel est laissé à l'appréciation et à la bonne volonté de personnes bénévoles sans formation spécifique. Dans un premier temps, cette absence aurait pu être comblée par la volonté des animateurs d'effectuer une recherche commune afin de donner une direction réfléchie à l'ensemble du travail réalisé avec les enfants.

Mais l'école de devoirs ne doit pas non plus tomber dans un autre travers: la monopolisation d'une orientation pédagogique uniquement déterminée par des psychologues, pédagogues, instituteurs... Si la mission pédagogique doit être en principe supportée par un personnel formé, il n'en est pas moins vrai que toute l'efficacité de son travail tombe si ce personnel ne s'entoure pas de personnes suffisamment motivées et «conscientisées». Car les personnes bénévoles peuvent devenir le moteur, la pulsion agissante du groupe, par leur contact avec la population et les réalités vécues. Elles éviteraient ainsi la sclérose du groupe et assureraient la continuité de l'engagement pris.

Cette absence d'orientation pédagogique, voire de méthodologie spécifique, crée une difficulté supplémentaire aux enfants qui fréquentent l'école de devoirs et sont constamment soumis à des systèmes éducatifs différents.

Prenons l'exemple d'un enfant turc. Celui-ci peut subir trois systèmes pédagogiques différents en une seule journée: l'école, le cours de langue maternelle, l'école de devoirs.

#### **a. L'école**

L'école dispense essentiellement un enseignement dans lequel le maître est reconnu comme le dépositaire du savoir et de la logique d'apprentissage. Les éléments et les valeurs culturels canalisés dans la matière à enseigner sont considérés comme les seuls valables.

Dans le même sens, la différence des coutumes, des traditions de l'enfant sont bien souvent considérées comme des conduites déviantes ou encore comme des signes d'un stade de développement antérieur par rapport à la culture dominante du pays d'accueil. Si, au fil du temps, l'intolérance fait place à la tolérance ou à l'acceptation charitable, elle n'aboutit cependant que très rarement à la reconnaissance du passé et du présent culturels comme un droit.

Il faut cependant reconnaître que certains instituteurs fournissent dans ce sens un effort fructueux, mais rapidement avorté car trop superficiel et sporadique, ne modifiant en rien les fondements de l'enseignement. En effet, à l'enseignement culturel du message que fait passer l'école s'ajoute le problème du désintérêt de l'enfant issu de milieu ouvrier. Il lui est souvent difficile de raccrocher le message transmis par l'école à sa vie, à son milieu social. C'est dans cette perspective qu'un choix pédagogique sous-tend un choix politique.

La situation décrite ci-dessus est non seulement vécue par l'enfant immigré, porteur d'un mode culturel de vie et de pensée différent, mais aussi par l'enfant belge socialement défavorisé et également porteur de différences socio-culturelles. L'enfant immigré supporte donc le poids d'une double différenciation et se fait ainsi le révélateur de la dimension sociale et politique du message pédagogique-culturel transmis par l'école. N'oublions pas que l'école primaire joue un rôle important par sa fonction de sélection en vue de l'accès à un enseignement supérieur. Si des perspectives différentes sont parfois offertes, elles restent cependant le privilège d'enfants socialement favorisés.

Pour s'en rendre compte, il suffit tout simplement de vouloir prendre le temps de visiter les écoles de quartier des enfants socialement et culturellement moins nantis. Il est inutile de revenir à ce niveau sur

l'état des logements, sur le travail des parents, sur la «transplantation» des instituteurs, et c'est ainsi que se referme le cercle volontairement vicieux de l'enfant immigré ou belge socialement défavorisé.

## **b. Cours de langue turque**

En ce qui concerne l'enseignement de la langue maternelle, il est essentiellement basé sur deux stimuli: punition-récompense. Chez l'enfant, ces deux valeurs semblent être facilement assimilées et se traduisent d'une façon complémentaire par les sentiments de crainte et d'admiration envers l'instituteur.

L'école de devoirs, tenant compte de cette réalité, peut ou doit trouver une autre forme pédagogique, montrer qu'il est possible de travailler différemment. Il me semble très important de souligner l'intérêt accordé par l'instituteur à la recherche d'autres formes d'expression et d'acquisition de la langue maternelle. La poésie et le théâtre semblent répondre le mieux à ce souci.

Ces deux moyens d'expression sont d'autant plus valables que les enfants présentent leur travail aux parents, lors d'une fête de la communauté ou d'une fête commémorative nationale. L'apprentissage de la langue semble être non seulement un lien indispensable entre l'enfant et sa culture d'origine, mais aussi entre l'enfant et sa famille. Si la famille turque essaie de vivre selon son mode de vie propre, l'enfant est celui qui est le plus en contact avec l'extérieur, avec la culture de son pays d'immigration. Le fossé creusé par cette situation peut être partiellement comblé par l'apprentissage de la langue maternelle. Il est important de reconnaître cet enseignement comme base de l'identité culturelle. S'il convient d'en discuter avec le responsable, les membres d'une école de devoirs n'ont aucune leçon à donner. Ce serait faire là preuve d'un «impérialisme culturel».

Il importe de reconnaître cet enseignement, de même que sa structure propre, imposée ou librement choisie par la communauté immigrée. La critique, voire la condamnation éventuelle de cet enseignement, appartiendrait aux communautés immigrées.

## **c. L'école de devoirs**

Du fait qu'aucune pédagogie spécifique n'est appliquée à l'école de devoirs, elle diffère par son travail même des deux autres formes d'ensei-

gnement. Ce manque de référence semble être un élément déterminant dans les difficultés rencontrées avec les enfants et communément appelées «problèmes de discipline».

La famille, l'école et le cours de langue maternelle confèrent à l'enfant un ensemble de caractéristiques socio-culturelles et idéologiques qui modèlent son comportement. Il connaît les exigences de ces trois groupes et les comportements à adopter vis-à-vis d'eux.

Par rapport à l'école de devoirs, la situation est différente. En effet, si cette école apporte une aide à l'enfant, ce dernier en perçoit mal le contenu et les attentes. Je crois qu'une absence totale de discipline (au sens d'organisation du groupe d'enfants, de respect du travail de l'enfant par ses pairs) conduit à un laisser-aller peu favorable à l'enfant.

L'école de devoirs veut lui offrir une expérience nouvelle: celle d'apprendre dans une ambiance de liberté. Si l'enfant trouve une marge de liberté plus grande à l'école de devoirs, il reste néanmoins tributaire de l'humeur de l'animateur. Lorsque l'enfant transgresse cette marge relative, une relation d'autorité revient au galop et peut s'exprimer par une mesure extrême: l'enfant se voit dans l'obligation de quitter l'école de devoirs.

## **Animation**

Dans l'ensemble, aucun des animateurs ne possède de formation particulière. La présence d'une personne ayant reçu une formation pédagogique lui permettant d'élaborer une méthodologie spécifique aurait cependant été souhaitable.

D'une façon plus générale, la prise de conscience des problèmes de l'immigration semble une condition *sine qua non* pour participer à l'animation d'une telle activité. Ce minimum d'information permettrait aussi aux animateurs d'éviter certains pièges culturels: par exemple une attitude culturelle différente à l'égard des devoirs nous amène parfois à croire que les parents immigrés ne portent pas d'intérêt à leurs enfants. Or la connaissance du milieu culturel de l'enfant pourra nous aider à nous méfier de tels a priori qui se sont révélés faux. Dans le prolongement de cet exemple, nous pourrions évoquer la spécificité du problème des familles belges socialement défavorisées.

## 2. Niveau local externe

Cette école de devoirs se trouvait isolée par rapport à toute activité ou tout groupe existant dans le quartier. Il serait urgent de situer l'école de devoirs dans cet ensemble d'interactions influençant l'existence des enfants et de surcroît le fonctionnement de l'école.

Elle n'avait donc aucun intérêt à vivre par elle-même et pour elle-même. Les parents, l'école, les communautés immigrées, la vie du quartier colorent l'école de devoirs d'une réalité dont elle doit tenir compte si elle se veut un moyen d'intervention dans les difficultés scolaires de l'enfant.

Ce lieu d'apprentissage devrait s'arribuer en effet un rôle de coordination avec l'école et avec les parents. L'école de devoirs ne doit pas tendre à les remplacer, mais à travailler avec eux afin qu'ils prennent en charge, par la suite, les problèmes scolaires. Cette prise en charge ne pourra se faire qu'au moment où les différents partis se sentiront concernés par un problème commun. L'école de devoirs a un rôle très important à jouer en suscitant ces contacts, dans le souci de renvoyer le débat aux véritables intéressés. Un travail de sensibilisation autant auprès des parents qu'auprès des instituteurs s'avère nécessaire pour faciliter la rencontre et les échanges. Ce travail devrait cependant s'accommoder au rythme des parents en les laissant libres de trouver des solutions et des modalités d'application propres.

L'école de devoirs doit rester un outil et non pas se décharger de ses responsabilités envers les parties intéressées. L'école de devoirs trouve sa raison d'être dans les carences de l'école. Dès lors, le véritable travail doit être réalisé à l'intérieur même de l'institution qui est l'authentique lieu de conditionnement social de l'enfant. Il doit se faire dans le but d'une mise en commun pédagogique, mais aussi et surtout dans le sens d'une interpellation et d'une mise en cause du système scolaire, reflet du système social. L'aide scolaire coupée de tout contexte socio-culturel se révèle inefficace, car les devoirs ne sont que l'expression de difficultés socio-culturelles beaucoup plus profondes vécues par la population immigrée.



### 3. Niveau régional

Ce troisième point veut invoquer la tentative et la nécessité d'une mise en commun, alternative d'une lutte plus profonde. D'une façon plus générale, les écoles de devoirs semblent se perpétuer et continuer à œuvrer sans que la situation scolaire des enfants s'améliore. C'est un problème qui me semble constituer le fondement même de leur malaise. Il oblige à revoir constamment la conception de l'école de devoirs, à remettre son existence en question, tout en continuant un travail quotidien avec les enfants. L'école de devoirs devrait être un lieu d'apprentissage de la langue par tous les moyens, écrits, oraux, audio-visuels. La manipulation de la langue reste la principale garantie d'une porte ouverte vers l'autonomie, ou du moins vers une amélioration de la situation vécue.

C'est dans ce sens que cet apprentissage ne doit pas ressembler à un abrutissement passif de vocabulaire. Il doit permettre des points de convergence aussi nombreux possible avec la réalité de l'enfant.

Dans le même sens, la recherche d'une discipline de groupe pourrait se proposer comme un objectif à long terme. Cette démarche, s'entourant de toute la prudence et la rigueur nécessaires, pourrait être atteinte si la responsabilité du travail était progressivement transférée aux enfants. Son acquisition doit tenir compte de la vie scolaire qui n'habitue pas l'enfant à cette solidarité de groupe, car le système scolaire tend à diviser les enfants entre eux (bons, mauvais) afin d'obtenir un consensus au niveau de l'autorité, ici symbolisée par l'instituteur. L'école de devoirs paraît conserver un aspect caritatif et d'assistance vis-à-vis des enfants qu'elle se propose d'aider, dans le sens où elle est souvent considérée comme une solution aux problèmes scolaires de l'enfant immigré, mais aussi de l'enfant belge socialement défavorisé.

En effet, l'école de devoirs répond à la logique de la politique du moindre mal de «l'emplâtre» pédagogique. L'école de devoirs, avec ses tentatives de rénovation pédagogique souvent illusoire, est principalement l'émanation de groupes de base. Il est important, dans la phase actuelle, qu'elle reste aux mains de ces groupes, mais elle ne doit pas pour autant devenir la «couverture du pouvoir».

Ce pouvoir, qui réprime bien souvent ouvertement et insidieusement la main d'œuvre immigrée, ne doit pas se servir de l'école de devoirs comme du soi-disant apanage de la recherche d'un bien-être social et culturel laissé aux collectivités elles-mêmes. C'est dans ce sens que

l'école de devoirs doit permettre et même faciliter le travail institutionnel touchant les racines mêmes de notre organisation sociale. La revendication claire de changements structuraux et institutionnels et la nécessaire cohésion des différents regroupements par rapport à cette démarche peuvent être le premier signe d'une volonté consciente de changement par rapport au véritable pouvoir institutionnalisé.

Dans cette perspective, l'animation d'une école de devoirs devient une véritable lutte culturelle, promesse d'un changement social. Cette lutte doit évidemment aboutir à la reconnaissance culturelle de la population immigrée, mais aussi et surtout être la revendication des droits à une véritable participation à la vie sociale et politique.

### **Note**

1. Les écoles de devoirs sont des structures mises en place au niveau des quartiers dans le but d'aider les enfants migrants dans leurs devoirs scolaires. En règle générale, des animateurs socio-culturels y travaillent et le financement est assuré par des subventions de l'Etat (Ministère de la Culture) ou par des contributions de comités de quartiers. Avec le temps, la fonction première de ces écoles de devoirs s'est quelque peu modifiée, et elles sont devenues des lieux d'animation socio-culturelle pour les enfants, les jeunes et les adultes.

# **Animation des jeunes dans un centre public d'aide sociale (CPAS)**

**Loretta CECCARINI**

**Licenciée en Sciences Sociales de l'Université Libre de Bruxelles.**

Mon travail a consisté essentiellement en l'animation d'un groupe d'adolescentes de 15 à 20 ans, issues du milieu ouvrier et, principalement, de nationalités marocaine et turque. Cette animation s'étant effectuée dans le cadre d'un Centre Public d'Aide Sociale (CPAS) de la région de Charleroi, le groupe d'adolescentes était ouvert à toutes les nationalités, y compris aux autochtones.

## **1. Le cadre du CPAS**

A la faveur de la loi du 8 juillet 1976 transformant les CAP en CPAS, un CPAS de la région de Charleroi a développé une série d'initiatives dans une perspective de développement communautaire.

C'est ainsi qu'à partir de 1976, le CPAS a pu répondre non seulement à la pauvreté matérielle et financière, mais également à la «pauvreté» culturelle et psychologique. Dès lors les immigrés deviennent un public privilégié pour le CPAS.

Le Centre d'Expression et de Créativité pour Enfants est ouvert depuis le 5 octobre 1977 aux enfants de 6 à 12 ans. Ses objectifs visent à aider les jeunes de la commune à s'exprimer par la création. D'autre part, il suscite des rencontres non seulement entre enfants belges et immigrés, mais également entre enfants et personnes du 3ème âge.

En mars 1979, ce Centre se pourvoit d'une ludothèque et d'une bibliothèque pour enfants. Le Journal de Liaison, un organe d'informations sociales, paraît pour la première fois en 1978. Il a un statut communal. Cette revue trimestrielle est rédigée en huit langues et la population participe aux traductions; il tente d'informer un maximum de personnes. Cependant on peut constater qu'un certain nombre de travailleurs immigrés ne savent pas lire. Par ailleurs, en janvier 1979 s'est ouvert un atelier de couture pour jeunes filles âgées de 9 à 15 ans. Cet atelier est fréquenté par une majorité de jeunes immigrées.

L'atelier «Les Filles de l'Amitié» a été créé à la même époque. Cet atelier permet à des adolescentes belges et immigrées ayant de 15 à 20 ans de se rencontrer et d'échanger leurs points de vue sur divers problèmes.

En février 1979, des cours de français ont été organisés par une assistante sociale stagiaire pour la population immigrée. Ces cours sont donnés le mardi de 17h30 à 18h30. Leurs objectifs ne visent pas uniquement l'acquisition de la langue française, mais essaient plutôt de favoriser les échanges culturels entre diverses nationalités.

D'autres projets sont encore à l'étude.

## **2. Les Filles de l'Amitié**

Le 25 septembre 1978, le CPAS a lancé un appel à la population afin de savoir quels étaient les problèmes, les attentes des travailleurs immigrés. Très peu de personnes y ont répondu. Néanmoins les principaux problèmes ont été soulevés: la fête populaire (une grande fête populaire semble être le meilleur moyen pour mettre les gens en contact), l'apprentissage de la langue française, l'inégalité des droits et la création d'une association pour immigrés. Les problèmes sociaux que rencontrent les travailleurs immigrés sont très importants. Une meilleure connaissance de leurs moeurs, de leurs coutumes est donc indispensable lorsqu'on désire entreprendre une action avec eux. Des cours d'alphabétisation, des cours de couture, des rencontres avec les femmes musulmanes sont également sources d'échanges.

Pour ma part, je suis me intéressée au cours de couture pour jeunes filles.

Le 7 décembre 1978, j'ai pris contact avec la directrice d'un établissement scolaire qui avait été sollicitée par des étudiantes pour créer un cours de couture.

Cette entrevue m'a permis de comprendre que la demande avait été formulée par des jeunes filles turques qui considéraient avoir moins de droits que leurs frères. En effet, selon elles, lorsqu'un garçon musulman désire se vêtir, se divertir... les parents lui donnent de l'argent. Par contre, une fille musulmane a beaucoup moins de chances d'obtenir satisfaction dans ces mêmes situations. Un cours de couture permettrait donc à ces filles de confectionner à moindre frais de nouvelles toilettes et par la même occasion, de sortir de leur milieu familial.

Onze adresses de filles immigrées (turques, marocaines et grecques) de 9 à 14 ans qui seraient intéressées par ce cours m'ont ainsi été données par la directrice.

Des cours de couture existent dans la commune. C'est pourquoi des renseignements quant à l'âge, la nationalité... des participantes ont été demandés, afin que l'éventuel cours, donné le mercredi après-midi par le CPAS, ne soit pas concurrentiel de celui qui existe déjà.

C'est en me rendant à son domicile que j'ai rencontré une jeune fille turque de 16 ans. Celle-ci m'expliqua qu'elle éprouvait de nombreuses difficultés avec ses parents. Elle aurait aimé poursuivre ses études, mais ses parents considéraient qu'en tant que femme, cela ne lui servirait à rien. D'autre part, ils craignaient qu'en allant à l'école, elle soit plus susceptible de faire une fugue (plusieurs filles musulmanes fréquentant le même établissement scolaire avaient fugué parce que leurs parents n'acceptaient pas le garçon qu'elles avaient choisi). Selon cette jeune fille, la situation dans laquelle elle-même se trouvait n'était pas unique. Beaucoup d'autres femmes musulmanes éprouvent les mêmes difficultés, parce qu'elles sont femmes et parce qu'elles sont musulmanes. Cette entrevue donna naissance au groupe auquel je me suis finalement intéressée: «les Filles de l'Amitié», qui réunissait comme je l'ai déjà précisé, des femmes de 15 à 20 ans et de toutes nationalités.

### 3. Evolution des activités

Les premiers mercredis, les participantes ont fait connaissance. Pour cela, chaque fille a apporté des photos, des cartes postales..., illustrant ainsi, leur pays d'origine, ses danses folkloriques.

Ces cartes ont été rassemblées et collées sur de grandes feuilles. Une carte géographique de chaque pays a été réalisée par le groupe. Toutes ont inscrit leur nom à l'emplacement de leur ville ou de leur village natal. Les cartes et illustrations ont été fixées au mur. De cette façon, chacune pouvait savoir d'où venaient les autres filles.

Les disques contemporains, les costumes, les danses folkloriques, le thé... ont servi à recréer une atmosphère plus ou moins proche de celle qui existe dans leurs pays d'origine.

Les questions abordées étaient axées sur les coutumes, les différences existant entre la situation de la femme en Turquie, au Maroc, et celle de la femme en Belgique, ainsi que sur le pourquoi de l'émigration.

La discussion révéla aussi que le groupe désirait créer un montage sur la perception que la population belge et la population immigrée ont des problèmes des immigrés.

Au cours d'une de nos rencontres, un animateur a appris au groupe à manier le matériel vidéo. Cette technique étant assez simple, les adolescentes ont renouvelé le désir de faire un reportage qui pourrait être présenté lors de la semaine de l'immigré à Farciennes.

Le groupe pensait qu'il serait intéressant de réaliser ce reportage en trois parties:

- des questions seraient posées à des familles immigrées afin de voir quelles sont leurs plus grandes difficultés d'adaptation au pays d'accueil;
- d'autres questions seraient posées à des familles belges afin de voir quelle est leur perception des immigrés (n'occupent-ils pas les emplois des travailleurs belges?...), de leurs problèmes;
- une conclusion serait faite sur la base des deux parties précédentes.

Parallèlement à cet apprentissage, deux mercredis ont été réservés à la projection de deux courts métrages traitant de la situation du travailleur immigré.

Les débats soulevèrent diverses questions:

- quelle différence existe-t-il entre l'actuelle «immigration» américaine (de techniciens) et l'immigration turque (d'ouvriers?)
- quel est le statut de l'immigré?
- quelle est l'importance de l'immigration pour l'économie du pays d'accueil
- pourquoi émigre-t-on?

C'est en faisant référence à des films ou à des expériences vécues par des amis ou des parents que les jeunes filles ont énoncé ces interrogations.

Lorsque des manifestations, des grèves se sont déroulées dans le bassin carolorégien, puis dans toute la région wallonne, notamment lors de la loi anti-crise, le groupe s'est interrogé sur les causes de ces mouvements sociaux.

Des mimes, des danses folkloriques et modernes ont entrecoupé ces activités qui nécessitaient plus de réflexion mais, à partir du 14 mars 1979, la presque totalité des mercredis après-midi fut réservée à la préparation et à la réalisation du montage vidéo.

Exemples de questions posées aux immigrés:

- que pensez-vous des syndicats?
- que pensez-vous du vote des immigrés?
- que pensez-vous de l'attitude des employeurs?
- que pensez-vous de votre retour au pays natal?
- que pensez-vous du mariage mixte?

Questions plus spécifiques posées aux jeunes immigrés:

- les enseignants sont-ils équitables vis-à-vis des enfants immigrés?
- que pensez-vous de l'entente qui existe entre la population belge et la population immigrée?
- que pensez-vous de l'accueil fait aux migrants dans les magasins, les cafés...?

Questions posées à la population belge:

- que pensez-vous de la semaine de l'immigré?
- que pensez-vous du mariage mixte?
- que pensez-vous du droit de vote des immigrés?

Les adolescentes ont demandé à plusieurs familles musulmanes d'accepter d'être interrogées chez elles. Celles-ci ont cependant refusé. Peut-être par crainte de la caméra ou de l'utilisation du film?

Afin d'obtenir un maximum d'interviews, le groupe a donc dû procéder différemment. Il est allé «dans la rue» interroger les personnes qu'il rencontrait.

Lorsque le montage fut terminé, on procéda au choix de son titre: «Vous et nous». La projection du montage eut lieu lors de la semaine de l'immigré. Lors de cette soirée, d'autres films ont été visionnés. Ceux-ci étaient cependant tous touristiques.

La présentation (c'est-à-dire les remarques préalables quant au montage et au groupe) fut assurée par une des adolescentes. Après la projection, elle lança le débat en demandant les impressions du public. Il faut souligner que ce dernier était presque exclusivement constitué d'immigrés.

Une remise en question de l'information sur la semaine de l'immigré et sur les possibilités que les individus ont de s'informer a par conséquent été faite. Une remarque du public fut que le montage ne montrait aucune personne hostile aux immigrés, ce qui, selon lui, ne reflétait pas la réalité. La présence de la caméra avait donc «contraint» certaines personnes à parler de façon très amicale.

Cependant le film a permis de soulever d'autres points de discussion:

- les élections européennes serviront-elles à construire une Europe des travailleurs ou une Europe des multinationales?
- dans cette nouvelle Europe, quelle sera la place accordée aux travailleurs immigrés turcs, marocains... (non membres de la CEE)?
- le problème du désengagement politique des jeunes ne devrait-il pas être mis en relation avec la fonction de l'école? Apprend-elle à devenir autodidacte?...

Faire connaître les diverses communautés d'immigrés à la population semble être un point indispensable à une meilleure compréhension entre la population belge et les diverses populations immigrées.

Les différentes activités réalisées dans le groupe constituent pour moi un moyen et non une fin. En effet, le montage vidéo aurait été moins utile, s'il n'avait pas été présenté lors de la semaine de l'immigré, ce



qui aurait été appris serait alors resté dans le groupe. Il a donc permis à un groupe d'adolescentes de «renvoyer» leur réalisation à la population. Ce choix a permis de susciter un désir d'action parmi les personnes présentes au débat. Malheureusement, toutes les aspirations n'ont pu être satisfaites.

#### **4. Finalités, moyens et animation**

L'objectif premier est de donner la possibilité à chaque adolescente de sortir de chez elle afin qu'elle rencontre d'autres filles de son âge et qu'elles puissent discuter ensemble des problèmes qui les touchent.

Certains parents ont accepté plus facilement que d'autres la participation de leur fille au groupe car, comme je l'ai déjà précisé, les activités sont uniquement réservées aux filles et elles se déroulent «sous surveillance», dans les locaux d'un organisme communal.

Le groupe a pour but de leur apprendre des choses qu'elles ont peut-être moins l'occasion de connaître à l'école ou à la maison, par exemple l'utilisation du matériel vidéo. Il s'agit aussi de leur permettre d'arriver à interpeller les gens dans la rue (interviews pour le montage), ce qui n'est pas des plus faciles pour une fille musulmane. Le but consiste également à essayer de susciter une action au sein de la population (projection du montage à la semaine de l'immigré), la finalité étant l'acquisition des droits politiques, juridiques... par les travailleurs immigrés. Cette finalité s'inscrit ainsi dans les luttes de la classe ouvrière et est de ce fait porteuse de changement social.

Grâce à l'apport du CPAS, les adolescentes ont pu disposer d'un local, du matériel nécessaire (exemple: vidéo) et de deux animatrices.

Par le biais des activités, j'ai essayé de concrétiser les problèmes auxquels elles sont plus ou moins sensibilisées. Cela a été possible en suscitant des discussions, en «mettant le doigt» sur certains faits sociaux, en expliquant que la situation des travailleurs est liée aux différentes époques de l'immigration.

Mon but était donc de conscientiser les adolescentes sur leur situation d'immigrées et de filles de travailleurs. Il est primordial de faire participer chaque jeune fille pour limiter la dépendance vis-à-vis de l'animateur.

Cette attitude permet d'arriver à ce que le groupe prenne lui-même ses responsabilités, ses décisions, s'autogère. C'est, par exemple, lui qui a choisi de faire un montage vidéo. Je pense en effet que l'animation ne doit pas être une prise de pouvoir. Cette attitude pourrait être adoptée lorsque l'animateur, détenteur d'informations d'une certaine qualité, ne les transmet pas au groupe, créant donc un lien de dépendance vis-à-vis de lui.

## **5. Les principales remarques**

### **- Caractéristiques de la population:**

D'une manière générale, on peut dire que les filles immigrées veulent surtout garder la nationalité, les coutumes de leur pays d'origine. Mais elles souhaiteraient arriver à une égalité des sexes, c'est-à-dire, par exemple, à avoir la possibilité qu'ont les garçons d'effectuer des études afin de pouvoir travailler.

Il faut souligner que la recherche de l'identité culturelle est rendue plus difficile pour les filles musulmanes de la deuxième génération, car la situation de la femme en Belgique est très différente de la situation de la femme dans leur pays d'origine.

Quand survient le problème du retour, il se pose avec beaucoup d'acuité. En effet, très peu de structures sont mises en place pour favoriser le retour des jeunes migrants dans leur pays d'origine. Il n'est en effet pas rare de voir des jeunes ne sachant plus écrire ou même parler leur langue maternelle. Dans ces conditions, il n'est pas difficile d'imaginer les problèmes pouvant se poser lors du retour. Leur est-il possible de continuer les études entreprises en Belgique? N'occuperont-ils pas les mêmes postes de travail que la première génération?

De plus, bien que gardant la nationalité, la religion, les coutumes de leur pays d'origine, les adolescents veulent adopter un certain bien-être, un mode de vie occidental qu'ils considèrent comme supérieur. Lors du retour, ils sont donc contraints d'abandonner ce mode de vie. On ne peut cependant pas faire abstraction de seize années d'immigration. Qu'ils soient nés ou arrivés en bas âge en Belgique, ce départ pose donc un nouveau problème d'adaptation, mais dans le pays d'origine cette fois. Il serait par conséquent intéressant de mettre sur pied des structures scolaires permettant aux enfants de suivre les cours dans leur langue maternelle et d'obtenir un certificat d'école primaire, puis moyenne...

valables dans leur pays d'origine. Ces structures favoriseraient l'apprentissage de la langue maternelle et faciliteraient le retour au pays d'origine. Parallèlement, des structures culturelles, sociales, favoriseraient les échanges entre jeunes.

Une deuxième difficulté, plus propre au groupe d'adolescentes avec qui j'ai travaillé, est relative à la méfiance des parents vis-à-vis des activités organisées. En effet, ceux-ci ne connaissent que très peu le CPAS, son organisation, ses objectifs. Ne parlant ni l'arabe, ni le turc, je n'ai pu leur fournir les renseignements qu'en français. De plus, je représentais cette institution. Mes propos n'étaient donc pas objectifs à leurs yeux. D'autre part, certaines adolescentes musulmanes de la commune ayant déjà fugué, les activités du CPAS pouvaient leur apparaître comme un moyen de sortir du milieu familial afin de rencontrer d'autres adolescentes.

Après cette brève description de divers problèmes rencontrés par la seconde génération, je voudrais faire certaines remarques plus générales, mais tout aussi importantes quant au travail avec la population immigrée.

#### **- La communication interculturelle**

Il me paraît difficile pour un animateur de tenter de résoudre les problèmes culturels des travailleurs immigrés s'il ne possède pas le même patrimoine que ceux avec lesquels il est amené à travailler. Etant italienne, je crois comprendre ce que représente la religion, la culture musulmanes, mais ne les ayant pas vécues, je ne pense pas les connaître. De plus, je ne parle pas l'arabe, le turc. Ce fait est important car, comme je l'ai déjà souligné, les contacts que j'ai eus avec les parents des adolescentes en ont été réduits.

Je pense donc que pour arriver à une réelle compréhension de la deuxième génération et plus globalement à une participation active de la population immigrée à la vie sociale, culturelle, politique du pays d'accueil, les diverses animations doivent être menées par des personnes immigrées, de la même culture que le groupe. Des rencontres, des activités inter-groupes doivent ensuite être organisées afin qu'il y ait échange culturel et coordination des efforts pour parvenir à la réalisation de certains projets et à l'obtention de certains droits civiques.

## **- Le CPAS et la population**

A partir de cette remarque relative à l'appartenance culturelle de l'animateur, on peut immédiatement en exprimer une autre plus spécifique à l'animation dans un CPAS.

En effet, le CPAS étant un organisme communal, il doit être ouvert à toute la population. C'est pourquoi dans un groupe, bien que très largement constitué d'adolescentes immigrées, on peut noter la participation de jeunes Belges. Bien que cela puisse paraître, au premier abord, comme source d'un échange culturel très enrichissant, il me semble qu'un point important est cependant souvent oublié: Comment peut-on répondre aux attentes aussi diverses et légitimes de chaque personne? Si l'on travaille avec des jeunes de la seconde génération, on s'aperçoit, comme je l'ai déjà relevé, qu'ils ont des problèmes non seulement relatifs à leur âge, mais également à leur situation particulière dans l'immigration. Une jeune Belge et une jeune Marocaine de 15 ans n'ont par conséquent pas les mêmes difficultés ni les mêmes besoins.

Si les animateurs veulent parvenir à une autogestion des groupes, le peuvent-ils réellement s'ils doivent travailler avec une population n'ayant pas les mêmes aspirations? L'expression «groupe ouvert à toutes les nationalités, à toutes les races» n'est-elle d'ailleurs pas souvent utilisée dans un but démagogique plutôt que dans un souci méthodologique?

Je souligne cependant une fois encore que l'animateur doit être placé, de même que son activité, dans le contexte global. Les relations entre les divers groupes ethniques sont donc indispensables pour se retrouver dans la réalité et pour mieux aborder les conflits d'insertion sociale. La finalité commune est précisément d'envisager une démarche nouvelle pour affronter l'avenir du respect interculturel.

**- Les limites d'un travail, dans un CPAS, avec la population immigrée doivent être soulignées.**

Les premières limites sont d'ordre interne. Le budget CPAS n'étant généralement pas très élevé, l'institution ne finance en principe que les animations qualifiées de «rentables». Pour qu'un groupe ait une chance de se constituer, il doit donc atteindre un très large public. Les initiatives touchant un public plus restreint ont par conséquent beaucoup moins de chances de réussite. De plus, il est intéressant de noter que la loi du 8 juillet 1976 permettant au CPAS de répondre non seulement à la

pauvreté matérielle et financière, mais également à la «pauvreté» culturelle et psychologique des habitants de la commune, a en fait donné à l'institution la possibilité d'augmenter son pouvoir dans la commune. En effet, actuellement, le CPAS octroie des aides financières, organise des services sociaux individuels ou collectifs et développe la politique culturelle de la commune. De ce fait, on peut facilement comprendre pourquoi cet organisme ne désire en rien favoriser la création de maisons de jeunes qui échapperaient à son contrôle, ni même voir «sa clientèle adolescente» se diriger vers de tels centres culturels.

Les autres limites sont d'ordre externe. En effet, le CPAS est un organisme communal. Toutes ses activités, ses interventions sont en grande partie financées par l'administration communale. Les migrants constituent encore une population électoralement peu intéressante. L'administration communale peut alors se permettre d'être plus réticente vis-à-vis d'investissements spécifiques à cette population. On peut donc se demander s'il est réellement possible de faire un véritable travail social communautaire avec des travailleurs immigrés dans une structure hiérarchisée de la sorte.

En conséquence, il me paraît plus intéressant que d'autres pouvoirs publics, moins impliqués au niveau local, suppléent aux organisations de travailleurs immigrés qui conduisent de telles actions.

**V**

**Partager la réflexion**

# **Au forum: la transmigration d'identifications**

**Raimundo DINELLO**

**Université d'Uberaba, Brésil**

**Coordinateur du Forum international de l'identité culturelle**

## **LE FORUM**

### **1) Historique**

Il est bien connu que les sujets qu'on étudie entretiennent des liens de parenté spéciaux avec cet autre sujet qu'est l'auteur: celui-ci exprime déjà sa sensibilité particulière en s'intéressant plutôt à l'un ou l'autre domaine de préoccupations qu'il approfondit dans la familiarité d'un itinéraire.

Nous avons participé, souvent en assurant sa coordination, au programme scientifique de diverses rencontres interculturelles<sup>1</sup> qui se sont échelonnées ces dernières années et où il naît pour nous à la fois une vision de globalité et l'identification d'une dynamique sociale particulière qui nous interpelle comme le tourbillon d'un «forum». Nous livrons ici au lecteur ces réflexions de synthèse qui veulent orienter vers de nouvelles perspectives.

Car de séminaire en séminaire, et à travers plusieurs congrès internationaux, l'image d'un lieu, d'une tonalité d'échange s'est forgée répondant au besoin de pouvoir approfondir la compréhension et les modalités de l'action éducative à laquelle chacun de nous s'emploie dans son lieu d'insertion professionnelle. Ces rencontres et colloques témoignent de l'existence de tout un monde en effervescence qui cherche à se situer dans une réalité complexe découlant de l'interculturalité croissante de nos sociétés européennes.

## 2) Le forum: un contenu et un style

Ces forums<sup>2</sup> réels et imaginaires cherchent à répondre à la nécessité dans laquelle nous nous trouvons de renouveler notre univers conceptuel afin de mieux accompagner les changements profonds de nos réalités de vie. Si, en sciences humaines, il y a quelques années encore, nous avons dû inventer la **recherche-action**, actuellement nous devons la compléter par une **réflexion-partagée**. La recherche-action fut indispensable au rapprochement d'une réalité totale dans un monde qui accélérât ses mutations sociales; aujourd'hui, le volume des conflits découverts dépasse les compréhensions isolées et une **réflexion-partagée** qui puisse nous offrir un éclairage interdisciplinaire simultané s'avère aussi indispensable. Elle sera un levier dans les transformations de la **pensée-action**.

Le forum peut fonctionner comme lieu de contact régulier entre les cultures vécues et en même temps permettre la communication entre nous des connaissances et des expériences, comme des fruits de nos intenses travaux. Chacun est alternativement porteur de l'information et auteur de la question qui favorisera l'échange: le forum sera la résultante de ce que nous mettrons dans cet échange. **Chacun sortira de ses propres références et viendra rencontrer le discours d'autrui sur la place publique, concrétisant ainsi la dynamique d'un «forum».**

A travers tous ces carrefours du forum, nous pouvons assumer l'interdisciplinarité de nos échanges: apprendre à écouter l'autre, même si nous avons un langage de base et une expression technique fort distincts. Dans toutes les rencontres qui ont eu lieu les travaux présentés traitaient de problématiques équivalentes: des grilles juridico-administratives, des problèmes scolaires de la deuxième génération, du vécu des familles migrantes et autochtones, du déchirement, de la dynamique d'insertion sociale des jeunes, de l'aventure du retour, du danger de la drogue ou des déviations comportementales autodestructrices, des pratiques des politiques éducatives qui s'affrontent aux aléas de l'identité culturelle... Que de thèmes! Choisir des priorités est difficile, mais nous avons la certitude que chaque choix, même s'il est en lui-même déjà fort intéressant, nous conduit en fait à dépasser les points de vue particuliers pour aboutir à une représentation plus globale de la problématique socio-culturelle.



### 3) De la prime enfance à l'âge adulte

Nous nous sommes centrés en premier lieu sur la prime enfance et nous avons redécouvert combien l'épanouissement de l'enfant est intimement lié à nos structures de vies d'adultes, à nos attentes, à nos illusions et à nos conformismes quotidiens. Dès lors, le contenu de nos travaux peut s'élargir car il serait devenu dangereux d'isoler l'approche de l'enfance de la réalité sociale des adultes et du vécu intimiste des jeunes.

Pour mieux approfondir les particularités, il nous faut une vision d'ensemble multidisciplinaire. Notre programme est à la fois diversifié et spécifique. En effet, en partant de la spécificité présentée par l'interculturalité des enfants, nous sommes invités à étendre cette problématique au mouvement migratoire des travailleurs d'une part, mais aussi, d'autre part, aux conditions de vie des familles d'ouvriers autochtones, dont les enfants ont souvent de grosses difficultés, tant de scolarisation, que de formation technico-professionnelle ou d'intégration sociale au sein d'une société qui évolue rapidement.

Nous devons étudier la trajectoire historique, les dispositions de jurisprudence, les structures sociales, les pratiques psychopédagogiques..., car elles déterminent le référentiel institutionnel de l'identité culturelle. A l'image d'une réjouissance d'un dimanche, nous sortons de notre maison (notre référentiel épistémologique) pour nous rendre sur la place publique, lieu de délibération, «forum» d'acquis et de nouvelles idées, pour alimenter et transformer notre perspective de travail.

Nous nous retrouvons à l'un ou l'autre carrefour, lieu de rencontre et de réflexion partagée; plus tard, chacun reprendra son chemin et nous nous reverrons encore à l'un des prochains carrefours qui jalonneront notre itinéraire.

### LES POINTS FONDAMENTAUX

1) Un premier point à remarquer est celui de l'évolution démographique: les enfants d'immigrés sont nombreux et grandissent vite. Ils se retrouvent maintenant à plusieurs générations déjà sur le même sol. Dans notre

forum, ceux dits «de la deuxième génération» sont maintenant parmi nous: réalisateurs de films, de poèmes, de documents pédagogiques; ils sont les animateurs de projets de multiples recherches-actions, ils sont des sujets-acteurs assumant leur appartenance et leur nuance de différence auprès des enfants et adolescents qui sont les sujets de nos études, de nos discussions et de nos recherches. Il nous faut marquer l'événement de leur présence comme «sujets-acteurs» et envisager une autre parole d'échange avec eux. Nous avons ainsi enrichi l'éventail de nos interlocuteurs, et de ce fait la mise en scène du forum est déjà plus colorée: **l'interculture est analysée et discutée par de jeunes collègues qui sont eux-mêmes d'origine multi-culturelle.** Avec leur arrivée sur scène, après tant d'années de sensibilisation à la thématique, nous nous situons maintenant carrément au début d'une nouvelle période.

2) Partons des enseignements de la recherche action et revenons à la réflexion partagée pour construire un nouveau référentiel. La recherche-action a été créée pour se rapprocher de la réalité; cela a exigé du chercheur qu'il descende sur le terrain de diverses applications. Une nouvelle compréhension de la réalité s'est alors dégagée qui incite à partir de l'univers de l'enfant pour construire d'autres voies de la pratique pédagogique. Nous découvrons l'immense richesse des enfants, nous pouvons leur faire confiance. Si nous les invitons à s'exprimer, nous sommes agréablement surpris de leur créativité: que ce soit dans un langage verbal, audiovisuel, théâtral ou autre, ils nous communiquent leur originalité, si nous savons les écouter. La recherche-action nous a permis de découvrir aussi un espace vide dans le champ de la communication sociale: **entre la démarche d'assimilation et la réaction de rejet, il existe un lieu pour la créativité interculturelle.** C'est une possibilité d'agir ensemble, de faire montre de solidarité entre le psychologue et l'adolescent, entre les enseignants et les enfants, entre les travailleurs sociaux et les familles. Cette solidarité nous permet d'entrevoir une marge d'espoir: peut-être ne percevrons-nous plus toujours ces professionnels dans un rôle de gardiens du système en place. Cette solidarité ouvre un espace social qui permet à l'animateur de construire un monde de dialogue entre voisins de quartier.

Mais ces éléments ne suffisent pas à modifier la réalité totale; nous avons besoin d'une transformation des mentalités. **En vue de cette évolution, nous mettons en place la réflexion-partagée qui nous portera à la pensée-action.** Elle doit nous permettre d'utiliser d'autres paramètres pour construire un nouveau logos<sup>3</sup>, qui régira autrement notre monde quotidien: alors sera venu le temps des valeurs reconnues dans un ensemble de concepts harmonisés interculturellement.

3) Cette évolution personnelle, cette progression professionnelle demandent, à un moment donné, à devenir un changement généralisé, **ce qui signifie une transmigration d'identifications**. Ce n'est pas facile; il faut d'abord apprendre à s'écouter mutuellement, même si chacun parle dans un autre «codage», et ensuite construire ensemble une nouvelle idée. Dans l'inter-échange, le silence est aussi un temps créateur d'évolution.

La transmigration, dans sa signification première, représente le mouvement d'un peuple qui se déplace et traverse des frontières. Dans une autre acception - fort symbolique - ce mot signifie le passage d'une âme<sup>4</sup> dans d'autres corps. L'état des âmes se transforme et les corps sont habités autrement au cours des transmigrations successives des âmes. **Autant géographiquement que dans les mentalités, nous sommes invités à dépasser certaines délimitations et à nous retrouver dans un autre champ d'idées; il s'agit là d'une transmigration d'identifications**. Cela ne veut pas dire perdre son identité; l'évolution permet d'assurer l'affirmation de son originalité culturelle autant que de reconnaître celle des autres. Autrement, nous nous raidissons dans nos postures.

4) Dans le domaine de la pédagogie, on est quasi unanime à reconnaître que les stratégies d'une pédagogie compensatoire sont aujourd'hui dépassées. Elles n'ont pas donné les résultats escomptés; après quelques années de cette conception de «compensations» du «handicap» socio-culturel, les statistiques font apparaître que, globalement, il n'y a guère de résultats tangibles, même si, individuellement, certains collègues se sont dévoués dans cet effort jusqu'à l'épuisement. Néanmoins de telles expériences ont donné lieu à d'autres pratiques psycho-pédagogiques pour sortir l'école de son «enfermement» et pour rencontrer l'univers mental de l'enfant en reconnaissant ses origines culturelles. Par contre, ceux qui n'ont rien essayé n'ont rien découvert de nouveau: ils sont restés sur leurs assises, ayant peu compris le besoin d'un changement des pratiques pédagogiques. La méthodologie de l'enseignement ne peut pas se réduire à des «recettes» car l'apprentissage est un champ fort vivant qu'il est impossible de fixer hors de l'histoire sociale.

Certains parlent d'une «pédagogie interculturelle» mais, pour le moment, cette dénomination exprime plus une déclaration d'intentions qu'une pratique significative. Une difficulté majeure est celle d'éviter les déplacements: pour faire face aux difficultés d'apprentissage plusieurs unités de rattrapage ont été créées en Belgique (par exemple les «écoles de devoirs» et les classes d'accueil) en supposant qu'avec une volonté

d'animateurs «conscientisés», il était possible de suppléer à la non-compétence pédagogique. D'autres renforcent les approches affectives pour esquiver la nécessité d'un changement didactique. Il est indéniable qu'ils poussent loin leur effort, mais l'échec scolaire reste encore principalement tributaire du dysfonctionnement des facteurs qui régulent le système d'enseignement: méthodes, technique d'évaluation, structure des filières d'études, notamment.

Les méthodes biculturelles s'avèrent applicables et ont un certain succès, surtout si nous comptons sur des enseignants qui s'intéressent à d'autres cultures que la leur et si nous évitons de mettre dans une même classe des enfants venant de tous les horizons, voire de diverses cultures de base. Le biculturalisme est lié à la dimension humaine et réaliste, tandis que le multiculturalisme est attrayant pour les activités parascolaires, mais démesuré dans les classes où il faut assurer un programme d'acquis de connaissances et un passage de niveaux d'études. Le nombre de nouvelles expériences qui réussissent est encore trop petit en regard de l'ampleur des difficultés dans l'ensemble. C'est maintenant aux structures régulières de se modifier pour recevoir et intégrer les résultats de ces expériences novatrices.

5) Dans la sphère des sciences psychologiques, on dit que l'épanouissement de l'enfant passe par la tranquillité et la sécurité de séjour des parents. Pour mieux entendre l'enfant, on se prépare à aborder le projet de la famille, car dans cette dynamique globale où se croisent les forces de plusieurs systèmes d'influence, des conduites apparues au premier abord comme symptomatiques d'un malaise individuel peuvent souvent se comprendre, en réalité, comme l'expression d'un ajustement collectif à la transculturation. Des techniques plus expressives et dynamiques, tel le psychodrame, permettent d'aller plus loin que les approches trop tributaires du codage verbal et que les batteries de tests construites dans un univers monoculturel. Les professionnels travaillant dans le domaine interculturel ont besoin de maîtriser au moins deux langues; c'est un minimum pour se rapprocher de la situation vécue par leurs «clients». D'autre part, la nosographie des «maladies psychiques» demande un nouveau langage et force à dépasser les idées toutes faites, car tout n'est pas joué avant trois ans, par exemple, contrairement à ce que certains ont pu croire facilement. Les rapports interpersonnels privilégiés ont une valeur inestimable, mais ils se jouent dans un tableau de créativité culturelle relevant de la trajectoire autant de l'individu que du groupe d'appartenance.

6) Dans le domaine de la jurisprudence, on en arrive au triste paradoxe que des réactions de racisme sont provoquées par certaines mesures administratives prises par des gouvernements qui, démagogiquement, opposent le bien-être de la population autochtone à l'insertion des familles immigrées. De même, l'imposition de certaines démarches obligatoires pour les immigrés (comme par exemple à certains endroits le flot de paperasserie procédurière pour inscrire les enfants à l'école) frôle la vexation. Comment réussir la scolarisation des enfants si on n'assure pas la stabilité de travail et de séjour des parents? Aux périodes critiques, de nouveaux registres de sensibilité s'avèrent nécessaires pour respecter la dignité humaine.

7) En socio-économie, nous avons remarqué que la notion d'intégration a évolué, qu'elle passe aujourd'hui par la reconnaissance de la différence culturelle et de la ressemblance devant la nécessité du travail, ainsi que par la reconnaissance de l'utilité du travail déjà accompli lors de l'appel à l'émigration. Elle passe certainement aussi par la possibilité de pouvoir s'exprimer socialement, c'est-à-dire de voter, d'avoir droit au chapitre dans les syndicats, de faire entendre sa voix dans les communes, dans le pays de résidence. N'oublions pas que voter, c'est l'acte de dignité premier et fondamental dans une société qui se veut démocratique. Il serait possible d'envisager de définir le droit de vote à partir des responsabilités liées au lieu d'habitation, et non pas en rapport avec une attache lointaine à la nationalité ou au lieu de naissance. Telle est déjà la réalité dans le domaine des impôts. **Ce sont les responsabilités et les devoirs directs envers les outils de vie quotidienne qui sont en jeu dans le vote. Il faudrait voter dans le lieu de séjour actuel, après quelques années d'adaptation, et non pas là où l'on ne vit plus.** C'est une question de pure convention, comme tant d'autres, pour assurer l'application d'un principe de démocratie.

8) Au niveau épistémologique, il nous paraît primordial d'assumer le conflit socio-cognitif qui naît de l'interculturalisme. **C'est à partir de ce choc de «vérités» qui secoue nos convictions que nous pouvons construire ensemble un autre référentiel cognitif si nous osons mettre sur table et confronter nos diverses arrière-pensées.** Certainement, chacun a déjà vécu le plaisir de dialoguer ouvertement sans devoir défendre ses «certitudes». Une reconnaissance mutuelle nous reconstruit. S'ouvrir au dialogue ne doit pas être compris comme une perte de ses acquis; c'est les mettre en discussion pour en construire d'autres mieux intégrés encore.

Dépassons donc la pratique d'une interprétation permanente de la réalité que vivent les autres à partir de nos toujours identiques critères d'observation! Car cette pratique épistémologique nous paraît tourner en rond et nous conduit au désintérêt. Les problèmes de l'interculturalisme nous obligent à la mise en connexion d'autres paramètres de connaissance qui nous amènent à un autre degré d'intelligence; les comportements de fuite et les stratégies de compromis représentent les voies de la médiocrité. L'étranger culturel nous apporte un inconnu qui avive notre curiosité et révèle notre intelligence.

## UNE CRISE DE CROISSANCE

1) Tout cela signifie une crise cognitive autant qu'affective; c'est une crise de l'exercice professionnel pour certains collègues qui la ressentent même comme un passage à vide, voire comme une forme de dépression. Ce n'est qu'une étape vers un changement de manière d'être dans le monde, un passage de restructuration en contraste avec l'abandon ou l'indifférence routiniers. Ce bouleversement de notre univers conceptuel et comportemental est une phase de transmigration de nos identifications. **L'interculturel deviendra opérationnel quand nous aurons partagé cette transmigration d'identification avec la plupart de ceux qui nous entourent**, d'autant plus que l'identité se construit aussi par et avec le regard des autres, tantôt ces regards qui veulent vous clouer dans le conformisme, ou ces autres regards qui vous invitent à rencontrer l'inconnu, ou ceux encore qui vous regardent comme d'étranges personnages.

Par l'ébranlement de certaines certitudes anciennes, nous pouvons émigrer vers d'autres références; à partir de certains rôles professionnels déjà stéréotypés, nous évoluons dans la transmigration grâce à l'interdisciplinarité. Pas facile, mais indispensable: le psychologue scolaire et le juriste ont tout intérêt à s'écouter; la fréquentation scolaire de l'enfant dépend de la législation de séjour des parents. Un juriste pourra mieux expliciter la loi s'il apprend du psychiatre le vécu de l'application des règles administratives. Comment faire de la socio-économie sans connaître sa répercussion? Les psychologues doivent prendre en charge la dépression d'une partie de la population qui souffre de la rigueur budgétaire, tandis que d'autres sont souvent partis «en vacances» grâce aux avantages tirés du même système socio-économico-politique. Et comment interpréter le récit intimiste dans le cabinet psychologique sans connaître le champ de la réalité administrative et économique? **Le rêve individuel se comprend**

**dans la trame familiale et celle-ci s'inscrit dans l'histoire sociale.** Cette interdisciplinarité éclaire d'autres faces de la même réalité, tandis que la lecture répétée de ce qui est déjà inscrit «dans nos lunettes» (ou ce que reproduisent les analyses faites uniquement en termes de dominant-dominé) nous conduit le plus souvent à des constats d'impuissance... Dans cette impuissance nous pouvons aussi inscrire les analyses matérialistes tant de l'économie libérale que du capitalisme d'Etat. L'interculturel nous interpelle au-delà de ces analyses classiques. Tout en ne niant pas le clivage entre classes socio-économiques, nous constatons que ces analyses sont déficientes pour permettre de sortir des impasses actuelles. Les rapports de la dimension culturelle à l'organisation technico-commerciale de la vie quotidienne ne sont pas toujours compréhensibles si on les relie simplement à une hiérarchie des dépendances. L'interculturel nous conduit à une autre approche de la réalité et, par conséquent, peut souvent nous amener à une nouvelle plage de créativité, si nous avons la liberté de voir et de penser autrement.

2) Une grosse difficulté se présente souvent, peut-être parce que nous avons tellement subi la mode de la «pédagogie par objectifs» qu'il nous est difficile de construire une vision globale et d'avancer dans l'essentiel, sans comprendre où l'on veut en venir; c'est la rançon des discours qui se répètent dans la description ou la succession de détails sans dégager les éléments de synthèse, sans utiliser les facteurs en interconnexion multiple qui donnent une autre qualité conceptuelle.

Pour sortir de cette médiocrité de la sérialisation par objectifs, nous avons déjà à disposition les approches de la pédagogie institutionnelle et de la sociologie transculturelle: approfondir à la fois une vision globale à l'horizontale et les éléments spécifiques à la verticale. L'interculturel, de par sa nature même, se doit d'intégrer simultanément plusieurs codes. Nous devrions chercher à mieux comprendre sa valeur en tant que champ épistémique.

3) Notre intelligence interculturelle n'est pas donnée à la naissance et elle n'est pas figée; elle se développe en assumant les conflits socio-cognitifs en même temps que nos différences et c'est même en assumant les aspects d'étrangeté que nous pouvons devenir des interlocuteurs valables pour construire une autre intelligibilité de la réalité. Dans la portée de cette démarche d'intelligence, l'affectivité n'est pas absente, de même que dans nos gestes et rencontres où chacun exprime ses affects et sentiments. D'aucuns pourront encore dire que la qualité de nos travaux

est le produit de l'une ou l'autre forte personnalité, manière traditionnelle d'encenser la sacro-sainte «persona» et d'oublier les appartenances du personnage, habitude de négliger les fruits de l'interaction des différences représentées par l'ensemble du groupe. Chacune de nos personnes, en tant que telle, fait aussi partie de la richesse de ce forum, et chacune de nos personnalités y contribue selon ses compétences et qualités propres. Il y a, sur la terre européenne, une grande richesse interculturelle, même si certaines autorités de nos organismes gouvernementaux et organisations internationales ne savent pas la reconnaître. C'est un affrontement inégal: actuellement, ces autorités pèsent lourd, mais l'avenir est au brio interculturel. De longue date déjà, l'Europe a pour vertu d'être un carrefour interculturel, sans perdre pour autant ses originalités régionales.

*Comme à l'intérieur de moi-même, l'Indien disait à son ami l'immigrant: «Regarde l'ami, aujourd'hui est pleine lune et le printemps se pointe à l'horizon; bientôt la terre féconde nous offrira ses fruits». Car selon mes origines, quand je suis en Europe, c'est la troisième génération d'immigrés qui revient aux sources; quand je cours en Amérique latine, c'est la fibre indienne qui se ressource; entre-temps et tout le temps, une rencontre interculturelle se produit.*

## Notes

1. Entre autres, le colloque sur «Les enfants différents» à Genève en avril 1981; le colloque «Droit à l'enfance» à Charleroi en juillet 1982; le congrès «Enfants et Culture» à Genève en août 1983; le séminaire «Enfance et Culture d'origine» à Lisbonne en janvier 1984; le Forum «Enfance et Identité Culturelle» à Bruxelles en mars 1984; le séminaire sur «Le Biculturalisme» à Stockholm en avril 1984; celui de «Transculturation et familles immigrées» à Lausanne en octobre 1985; le cours de Psychologie Interculturelle à Neuchâtel en mai 1986; les colloques prévus en Yougoslavie pour 1987 et en Grèce pour 1988.
2. Nous avons pris ce terme «forum» (ou «Forum») pour désigner un lieu, réel et imaginaire, où nous pouvons faire mûrir les idées.
3. Logos: quelque chose comme la source de la pensée qui organise le quotidien.
4. Ame: dans le sens d'esprit - esprit qui donne vie ou qui donne un caractère différent à la vie du corps - mais sans vouloir affirmer par là une antinomie entre le corps et l'âme.