

LA CONSTRUCTION D'ATTITUDES ENVERS LA DIFFÉRENCE-DIVERSITÉ DES ENFANTS DE CYCLE 1 ET 2 : UNE APPROCHE INTERCULTURELLE A L'ÉCOLE FRANÇAISE

Éric Brun

Universidade do Estado da Bahia

e-brun@hotmail.com

Résumé

Cet article présente des résultats obtenus dans une recherche comparative longitudinale menée dans six classes d'écoles publiques française entre 2012 et 2015 de la Maternelle Grande Section au Cours Élémentaire 1 en vue d'observer l'évolution des tendances altéritaires-etnocentristes des enfants à travers leurs discours et ceux de leurs enseignantes dans le cadre de l'implantation d'un projet interventionniste et collaboratif d'Éveil aux langues (groupes expérimentaux) et sans projet particulier (groupes de contrôle). L'objectif final étant de vérifier l'impact réel qu'une approche de type Éveil aux langues focalisée essentiellement sur les compétences interculturelles et attitudinales peut avoir sur l'apprentissage d'une langue vivante en fin de cycle 2.

Introduction

Cet article présente et analyse les tendances altéritaires-etnocentristes des enfants de six écoles publiques maternelles et élémentaires situées en France dans le Var et les Bouches du Rhône. Les résultats présentés proviennent d'une recherche réalisée entre 2012 et 2015 (Éric Brun, 2015). Cette recherche visait à comprendre l'évolution des attitudes à l'égard de la différence chez des enfants de cycle 2¹ et de leurs enseignantes - à travers leur expression orale – avant et au cours de l'apprentissage d'une langue vivante à l'école. La

¹ Une réforme scolaire des cycles d'apprentissages a vu le jour à la fin de la recherche (Bulletin Officiel n°32, 05/09/13 mais avec des délais d'application variables). Elle concentre désormais le cycle 1 sur l'école maternelle (3 à 5 ans) et le cycle 2 sur l'école élémentaire (6 à 8 ans).

recherche était longitudinale car elle a débuté en maternelle grande section à la rentrée scolaire 2012-2013 auprès de six classes de trois écoles distinctes situées en France en région Provence-Alpes-Côte d'Azur pour un effectif total de 155 élèves et de 6 enseignantes et s'est poursuivie l'année suivante en cour préparatoire (2013-2014) auprès des mêmes classes pour s'achever ensuite à mi-parcours du cours élémentaire 1 (2014-2015). L'objectif principal était d'approfondir l'analyse de l'influence directe et indirecte d'une approche inspirée de l'*Éveil aux Langues* (Michel Candelier et al., 2003a ; 2003b) implantée en maternelle sur la compétence altéritaire et par corollaire sur l'apprentissage d'une langue vivante en cours élémentaire 1. La recherche était comparative afin d'analyser les résultats obtenus auprès des classes ayant participé au projet d'*Éveil aux Langues* (quatre classes dans le département du Var) et celles n'y ayant pas participé (deux classes dans le département des Bouches du Rhône). L'objectif spécifique était de découvrir l'intrication des attitudes altéritaires-etnocentristes des enfants et de celles de leurs enseignantes à travers l'analyse de leurs discours enregistrés dans leurs classes respectives produits collectivement au cours de deux types de séances pédagogiques élaborées à cet effet : une séance d'Éveil aux langues-cultures du monde (uniquement pour les classes *expérimentales*) et une séance de lecture-débat (pour les deux types de classes). Un troisième outil de recherche audiovisuel a été élaboré pour recueillir individuellement auprès des enfants sur cette période triennale leurs choix dans des situations potentiellement discriminantes. Seuls les résultats obtenus au cours des séances de lecture-débat sont présentés dans cet article en raison du volume de données des autres outils. Ce projet que nous avons nommé Éveil aux langues-cultures du monde pour rappeler l'importance de la paire conceptuelle et la diversité infinie visait l'implantation d'une éducation à la diversité linguistique-culturelle en s'appuyant tout d'abord sur la reconnaissance et la valorisation des langues-cultures des enfants puis sur une collaboration étroite avec les familles qu'elles aient une seule ou plusieurs langues-cultures. L'objectif du projet éducatif était de faire découvrir les langues-cultures des autres enfants de la classe, y compris celle de scolarité (le français) et celles régionales, dans une approche explicitement anti-discriminante. L'Éveil aux langues-cultures du monde n'a pas pour objectif l'apprentissage formel d'une seule langue comme c'est toujours le cas à l'école française à travers une *Approche Singulière* totalement centrée sur l'anglais sous forme de mono-choix d'une Langue Vivante à la croissance exponentielle et hégémonique passant de 25% en 2001-2002 à 99% en 2015-2016 (Ministère de l'Éducation nationale, 2016 : 74). Un projet d'Éveil aux langues-cultures

du monde conçoit les Langues Vivantes selon une *Approche Plurielle* des langues-cultures pour en présenter aux enfants toute la riche diversité (Michel Candelier, 2012, p. 6). Cette diversité leur est présentée, avant tout, sous sa forme visuelle à travers un locuteur de cette autre langue-culture (présence humaine, apparence et expressions posturo-mimo-gestuelles) et sonore (langues parlées et phonèmes produits). Cette approche pédago-didactique s'appuie essentiellement sur la diversité présente dans la classe et les compétences linguistiques-culturelles des familles. Ainsi, celles-ci sont invitées à participer activement aux activités de découvertes des enfants sous l'orientation et la gestion de l'enseignante. Cette approche pédago-didactique passe par la création (encore à concevoir) d'un lien actif entre l'école et la famille (où le parent n'est pas un simple exécutant) et surtout coopératif (où le parent enseigne à l'école). Trop souvent encore la participation de la famille est « pensée par les acteurs scolaires comme un outil d'éducation des familles » (Frédérique Giuliani, Jean-Paul Payet, 2014 : 8). Le parent locuteur substitue alors l'enseignante, au cours d'une séance, dans son rôle de *savoir* et humanise par sa présence la prise de conscience par tous les enfants de la nécessité de l'apprentissage des langues-cultures. Cette démarche est par définition sociodidactique dans la mesure où ses « principes sont de lier enseignement des langues et pratiques langagières sociales, en prenant en compte les compétences plurilingues des locuteurs pour les mettre en valeur dans les processus didactiques » (Stéphanie Clerc, 2008 : p.195). Mais cette présence consolide également l'estime de soi de l'enfant par rapport à son enseignant(e), aux autres enfants du groupe et aux autres enfants de l'école. L'Éveil aux langues-cultures du monde vise alors essentiellement dans son principe (dès l'école maternelle) l'apprentissage d'une compétence attitudinale altéritaire qui va générer à son tour une appétence phonético-phonologique (voir les activités sur les onomatopées proposées par Martine Kervran, 2012) mais aussi l'intonation expressive globale. Les cycles actuels 1 et 2 sont propices à cette approche de la diversité par la (re)construction d'attitudes positives car: « *entre 4 et 7 ans, se mettent en place des représentations, des systèmes de valeurs et des attentes de comportement qui, par la suite, deviennent si automatiques qu'ils constituent une seconde nature et sont de ce fait difficiles à repérer* » (Maroussia Raveaud, 2006 : 5).

Tendances altéritaires-etnocentristes des discours d'enfants en classe

L'outil de recueil de donnée : la lecture-débat

La lecture-débat était donc l'outil collectif de recueil de données commun aux groupes d'enfants qui bénéficiaient d'une approche d'Éveil aux langues-cultures du monde et à ceux qui n'en bénéficiaient pas. Les résultats obtenus proviennent des **interactions verbales significatives** des enfants (les prénoms ci-après sont fictifs) observées et enregistrées au cours des deux lectures-débats réalisés la première année en Maternelle Grande Section puis la deuxième année en Cours Préparatoire avec les mêmes classes. Les lectures-débats consistaient en une lecture par l'enseignante de deux livres préalablement sélectionnés, conjointement avec les équipes pédagogiques, sur la base de leur présentation claire, illustrée et anti-discriminante de situations conflictuelles potentiellement discriminantes. Ces deux lectures-débats ont été réalisées en début et en fin d'année scolaire en Maternelle Grande Section puis réitérées en Cours Préparatoire de la même façon auprès des six classes partenaires (155 enfants environ). Cette réitération avait pour but d'analyser l'évolution des débats d'une année sur l'autre entre les classes dites expérimentales et celles de contrôle à partir d'un même contenu textuel et illustré. Seule la narratrice, c'est-à-dire l'enseignante, changeait d'une année sur l'autre. Chacune s'attachait à suivre une même procédure de lecture en conformité avec le protocole de recherche qui avait pour but d'homogénéiser la narration. Cependant, il s'est avéré extrêmement difficile d'agir de la même façon dans la gestion des débats qui variaient significativement d'une enseignante à l'autre. Les interactions verbales significatives générées au cours de la lecture-débat sont toutes celles qui avaient trait à un positionnement attitudinal face à la discrimination. Ce positionnement individuel pouvait être relayé ou non par les discours d'autres enfants qui étaient alors pris en compte dans la transcription des échanges. Ces positionnements étaient classés selon trois tendances : neutre (absence de positionnement clair), non-discriminante, discriminante et s'exprimaient de diverses manières : dialogues avec l'enseignante, monologues ou exclamations qui s'apparentent bien souvent, elles, à un dialogue sans interlocuteur déterminé. Voici un exemple d'une interaction verbale significative en Maternelle Grande Section classée comme à tendance discriminante :

(L'enseignante demande aux enfants si le livre raconté *L'homme de couleur* leur a plu).

- **Maël** : Moi i m'a pas plus.

- **Enseignante** : Alors dis pourquoi, tu as le droit mais il faut dire pourquoi.
- **Maël** (après avoir ostensiblement regardé du côté de la classe où se trouvait l'AVS2 qui est noir et qui n'était plus là) : Parce qu'y avait un bonhomme noir.

Il est question de « tendance » discriminante dans cet échange pour signifier que tout discours d'enfant peut être amené à évoluer (ou pas) au cours de son éducation scolaire et de son éducation familiale. Ces discours sont à considérer dans leur instantanéité au cours des activités pédagogique réalisées en classe, mais ils doivent l'être également à moyen terme à l'échelle de l'année scolaire pour en apprécier l'ancrage (consolidation d'une tendance discriminante) ou la métamorphose (déconstruction de cette tendance).

Les supports didactiques des lectures-débats

Si la littérature française illustrée pour les jeunes enfants portant sur le thème de la diversité et des discriminations présente souvent une nette intention éducative anti-discriminante, elle le fait de façon itérative à partir d'une longue tradition sémantique historique déjà discriminante. En effet, sur les dix livres analysés portant sur cette thématique, huit ont été rejetés en raison de trop grandes ambivalences dans les messages éducatifs en filigrane comme dans *Le voyage de Solo* (Miriam Koch, 2008) ou des moyens mis en œuvre pour y parvenir comme dans *L'œuf du coq* (Hubert Ben Kemoun, Bruno Heitz, 2005). Le premier livre sélectionné et lu, *Homme de couleur* (Jérôme Ruillier, 2011) présente de façon binaire deux enfants l'un blanc et l'autre noir pour illustrer des expressions idiomatiques françaises (bleu de froid, vert de peur, etc.) et surtout pour invalider, en conclusion, le titre *Homme de couleur*. Bien que l'intention éducative soit louable dans une approche littéraire de la diversité, elle s'appuie néanmoins sur le renforcement d'une expression idiomatique discriminante exclusivement adulte et tout à fait absconse pour de jeunes enfants. Il est d'ailleurs à noter que l'on retrouve ce déphasage entre les contenus littéraires et les capacités de compréhension des enfants dans les discours des enseignantes qui ont recours fréquemment à des concepts abstraits d'adultes. Cependant, ce qui était visé dans ces lectures-débats était avant tout la verbalisation d'attitudes personnelles des enfants puis leur confrontation collective au cours des débats entre eux et avec leur enseignante. Le deuxième ouvrage, *Des amis de toutes les couleurs*, (Catherine Dolto, Colline Faure-Poirée, 2009) offre l'avantage de

² *Auxiliaire de Vie Scolaire* : sa fonction est d'accompagner en classe un élève en situation de handicap.

situer l'histoire en milieu scolaire *pluriel*, c'est-à-dire dans une situation réelle ou ressentie de diversité linguistique et culturelle, et d'évoquer l'origine biologique de la diversité phénotypique ciblant les différentes couleurs de peau et de cheveux. En revanche, là encore, le déphasage sémantique évoqué précédemment réapparaît à travers l'utilisation d'expressions idiomatiques métaphoriques qui définissent de façon ambivalente car non objective une couleur de peau (peau cuivrée, couleur pain d'épice, etc.) et contreviennent en quelque sorte à une approche plurielle anti-discriminante. Cette empreinte linguistique est si forte qu'il est possible de la retrouver sous forme de lapsus ou d'automatismes dans les discours pourtant consciemment non-discriminants de la majorité des enseignantes partenaires de cette recherche comme le montre l'échange suivant en Maternelle Grande Section et qui n'est pas un cas isolé ou exceptionnel :

Enseignante : *Alors que le petit bébé qui a la peau rose quand il grandit il devient?...*

Collectif : *Blanc !*

Enseignante : *Il devient blanc, la peau blanche, comme vous ...comme certains, comme ceux qui ont levé le doigt.*

Argentine : *Mais nous, mais moi, on n'est pas blanc, blanc, blanc !*

L'autocorrection immédiate de l'enseignante est un aspect fondamental dans le long processus de déconstruction et de prise de conscience des habitus linguistiques discriminants à refouler et à combattre. On retrouvera du reste cette influence sur le discours des enfants à travers les résultats quasi analogues des tendances altéritaires-ethnocentristes observées des enfants et celles de leur enseignante.

Les interactions verbales significatives

Si l'enfant de 5 et 6 ans dialogue communément avec l'enseignante en la désignant clairement dans cette intention de communication par un « Madame » en général, il ne le fait pas avec un autre enfant de sa classe même quand il réagit à un commentaire qui exige de lui un certain positionnement. Les causes sont complexes car elles semblent soumises à l'alternance de divers paramètres. Elles représentent parfois une mesure de protection de l'image sociale quand l'enfant semble ne pas vouloir ou pouvoir se positionner « contre » quelqu'un. On retrouve cette notion d'image sociale dans celle d'*image de soi* qui pour Christa Preissing (2006 : 15) : « *n'est pas dessinée que par les autres. L'image de soi, c'est l'enfant qui la crée pour lui-même. Et pourtant, elle est clairement influencée*

par l'image que les autres se sont faite de lui. C'est un processus individuel et pourtant lié au regard des autres ». Elles semblent être également la traduction d'une non reconnaissance de légitimité d'autrui, c'est-à-dire quand cet autre est un autre lui-même : un enfant. Mais elles peuvent provenir parfois d'une certaine ingénuité cognitive quand le message est interprété de façon erronée comme dans le dialogue déjà évoqué ci-dessus et qui est finalisé par Louka :

(L'enseignante demande si l'histoire *L'homme de couleur* a plu aux enfants).

- **Maël** : *Moi i m'a pas plus.*
- **Enseignante** : *Alors dis pourquoi, tu as le droit mais il faut dire pourquoi.*
- **Maël** (après avoir ostensiblement regardé du côté de la classe où se trouvait l'AVS qui est noir et qui n'était plus là) : *Parce qu'y avait un bonhomme noir.*
- **Louka** : *Et moi j'adore le noir !*

Dans tous les cas de figure finalement ce qui domine semble être la rare empathie en situation de conflit ou de souffrance physique ou psychologique des autres enfants comme nous le verrons dans d'autres exemples ci-après pour l'enfant qui est en souffrance symbolique ou réelle. Dans l'échange suivant, l'enseignante montre l'illustration à sa classe de Maternelle Grande Section (5 ans) :

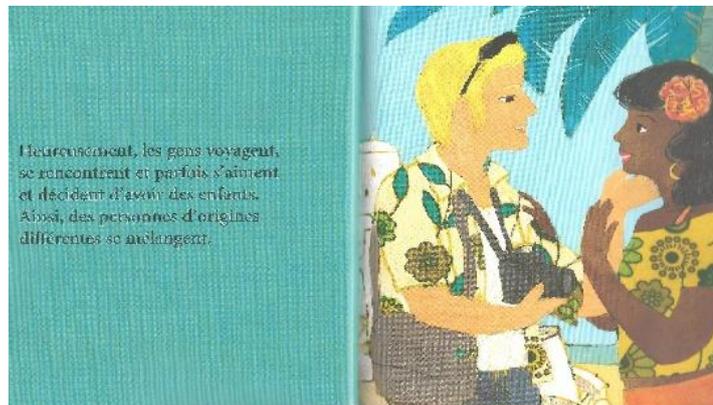


Figure 1 Le mariage international

Source : Dolto, Faure-Poirée, 2009, p.7-8

- **Enseignante** : *Est-ce que le papa va devenir noir et la maman blanche ?*
- **Collectif** : *Non !*
- **Enseignante** : *Par contre, qu'est-ce qui se passe?... Quand ils ont un bébé ?*
- **Ethan** : *Je sais ! D'abord il faut aller à l'hôpital !*
- **Enseignante** : *Et comment il est le bébé quand il naît ?*
- **Abdelaziz** : *Petit !*

Elle obtient ainsi une réponse logique, objective et dénuée de toute compréhension des implicites contenus dans sa question. On retrouve dans le prochain échange une variante sémantique de l'inadéquation du discours adulte pour des enfants :

- **Enseignante** : *Et les Français lui disent... Tu es d'origine...*
- **Quentin** : *et t'es un étranger... étrangère.*
- **Enseignante** : *Qu'est-ce que ça veut dire quand on est d'origine étrangère ?*
- **Kenzo** (très sérieusement) : *Il est au régime et étrangère.*

Quelques résultats sur les tendances altéritaires-ethnocentristes des enfants

Il est nécessaire de noter en préambule que ces tendances altéritaires-ethnocentristes sont des composantes identitaires de tout être humain qui en développera au cours de son existence l'une plus que l'autre, « *comme un flux, une démarche, pas un stock* » (Marielle Rispaïl, 2011 : 177). C'est donc un choix scolaire puisque ce devrait être un choix sociétal que celui de focaliser l'apprentissage de l'altérité pour entraver la propension ethnocentriste humaine. Pour Edgar Morin (1991 : 77) il faut avoir à : « *la conscience que toute connaissance subit non seulement une détermination égo-centrique, mais aussi des déterminations géno-centriques (identité familiale), éthno-centriques (identité ethnique), socio-centriques (identité nationale), civilisatio-centriques (identité d'appartenance à une civilisation), et que ces déterminations peuvent être conflictuelles en un même esprit* », ce qui revient à encadrer les identités plurielles non pas pour les brimer mais bien pour les protéger. Les résultats suivants sont présentés de façon à distinguer ceux obtenus auprès des enfants des classes de contrôle, c'est-à-dire sans projet d'Éveil aux langues-cultures du monde de ceux des classes expérimentales qui ont participé à ce projet.

Dans les deux classes sans Éveil aux langues-cultures du monde

Bien qu'ils aient été obtenus à partir d'un très faible taux de retour des 100 questionnaires adressés aux parents (53%), les résultats indiquaient qu'une large majorité d'enfants des deux classes partenaires (70%) était mono-langue-culture en français (il ne s'agit toutefois pas ici de prétendre à une homogénéité ni linguistique ni culturelle mais de signifier la non-utilisation d'une autre langue de communication que le français défini lui aussi intrinsèquement par sa variabilité). Ce faible taux de retour peut être dû à l'insécurité

linguistique et traduirait alors « *la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre ce qu'ils parlent et une langue (ou variété de langue) légitimée socialement parce qu'elle est celle des classes sociales dominantes* » (Philippe Blanchet, 2016 : 85) ce qui amène à penser que les familles plurielles ne se soient pas manifestées et que par conséquent les 70% évoqués ci-dessus soient surestimés. Mais en l'absence d'un autre outil éthique de mesure de cette pluralité réelle, seuls les résultats obtenus par questionnaires ont été pris en compte. Les tendances des discours des enfants observés et enregistrés dans ce groupe scolaire la 1^{ère} année en Maternelle Grande Section puis la 2^e année en Cours Préparatoire au cours des lectures-débats se basent pour ce groupe sans Éveil aux langues-cultures du monde sur l'analyse de 53 interactions verbales significatives. La particularité de ces classes-témoins est que le taux des discours à tendance discriminante est largement majoritaire en Maternelle Grande Section la 1^{ère} année et disparaît totalement en 2^e année au bénéfice des discours classés comme neutres ou non-discriminants. Toutefois, le taux élevé de discours à tendance discriminante en Maternelle Grande Section indique que les représentations ethnocentrées des enfants à l'égard d'un autre différent de couleur de peau semblent déjà être construites et verbalisées dans une situation libre de communication comme c'est le cas pour une lecture-débat. Or, ils s'autocontrôlent peut-être davantage la 2^e année après avoir intériorisé les règles sociales :

Mathéo : *Le bébé est bizarre...*

Enseignante : *Qu'est-ce que c'est qu'est bizarre Mathéo?*

Mathéo : *Ben, parc 'qu'il est noir...*

La tendance discriminatoire observée chez ces enfants de 5 ans est doublée d'une absence d'empathie avec l'enfant discriminé comme le montre l'échange ci-dessous. Preuve en est que l'altérité n'est pas une acquisition mais bel et bien un apprentissage, et un apprentissage scolaire :

Lunaa : *La dame elle est pareille que Mégane (autre enfant de la classe).*

Léna : *Elle avait les cheveux la même couleur que Mégane, elle avait la même couleur de la peau comme Mégane.*

Lunaa : *Comme Zakary (en montrant du doigt un autre enfant de la classe).*

Si pour Mathéo la discrimination est déjà liée à la bizarrerie qui est sans doute pour lui l'expression de l'anti-norme, pour Juliette, dans l'échange suivant, la discrimination est davantage cognitive et fonctionne comme un stéréotype déjà acquis :

Juliette : *Ben y a des personnes qui viennent de France, y a des personnes qui viennent d'Amérique [...].*

Enseignante : *Alors comment tu vois s'ils viennent d'Amérique, s'ils viennent de France ? Est-ce que c'est écrit sur leur front ?*

Juliette : *Quand on est bronzé ça veut dire qu'on vient d'un pays où il fait très chaud.*

Or, ce type de discours à tendance discriminante disparaît totalement des interactions verbales autour des mêmes livres en Cours Préparatoire. Cette disparition s'effectue au bénéfice d'un discours à tendance neutre puisque l'autre discours à tendance non-discriminante se maintient de façon relativement équivalente au taux de l'année antérieure. Ce résultat est d'autant plus paradoxal que les enfants n'ont bénéficié d'aucune approche de la diversité par l'Éveil aux langues-cultures du monde. Finalement, la variation observée entre ces deux années consécutives peut être due à un désengagement des enfants de l'activité pédagogique qui se traduirait par l'absence de prise de position :

Enseignante : « *Quand j'ai froid, je suis noir* » (lit l'enseignante).

Nolann : *Oh ça rime en plus!*

Dans l'échange suivant, au moment où Natan définit sa propre couleur de peau, l'enseignante de Cours Préparatoire semble intervenir dans le discours de l'enfant quand elle le corrige explicitement et laisserait entrevoir une position personnelle antidiscriminante:

Natan : *Métis.*

Enseignante : *Métis c'est pas une couleur.*

Ainsi, elle émet une contestation non-discriminante face à une auto-catégorisation a priori discriminante de l'enfant. Or, la dualité, voire l'ambiguïté réapparaît aussitôt dans son discours quand elle confirme le contraire alors que Natan exprime son attachement identitaire :

Natan : *Moi je suis métis !*

Enseignante : *Toi t'es métis, tout à fait.*

Natan : *Avec Nordine et Jasmine.*

Enseignante : *Voilà, tout à fait...*

Marouane : *Moi aussi !*

Autre élève (non identifié) : *Et moi ? Et moi ?*

L'indifférence de l'enseignante à ces revendications identitaires non seulement démontre le motif de sa correction antérieure qui ne serait que lexicale mais suscite de plus chez les enfants un enthousiasme identitaire débordant pour une identité phénotypique partagée seulement par certains au détriment bien entendu du reste du groupe qui ne partagent pas les mêmes traits physiques. Cette situation pédagogique qui ignore les revendications identitaires en construction risque de les légitimer aux yeux des enfants.

Dans les deux classes avec *Éveil aux langues-cultures du monde*

Parmi les deux groupes scolaires expérimentaux, seuls les résultats du groupe scolaire de Toulon sont conservés dans cet article en raison du fort taux de participation des enfants et des enseignantes qui s'étaient portées volontaires pour implanter un projet d'*Éveil aux langues-cultures du monde* dès la Maternelle Grande Section. Les rapports semi-quantitatifs exprimés en pourcentage et ceux qualitatifs qui transcrivent et classent les discours des enfants en trois catégories visaient à mieux comprendre le postulat à la base de cette recherche qui fait de l'*Éveil aux langues-cultures du monde* une assise propice et idéale à la compétence altéritaire qui mène à la compétence (inter)culturelle et qui débouche à son tour sur la compétence linguistique. Ainsi, pour l'ensemble des lectures-débats dans les deux classes partenaires du projet d'*Éveil aux langues-cultures du monde*, 124 interactions verbales significatives ont été recueillies. Il est toutefois nécessaire de mettre en évidence un écart quantitatif notable puisque 103 l'ont été en Maternelle Grande Section et seulement 21 en Cours Préparatoire. Cet écart important est dû aux difficultés rencontrées par les équipes pédagogiques de poursuivre le projet d'*Éveil aux langues-cultures du monde* en Cours Préparatoire, c'est-à-dire en 2^e année du cycle 2. Si ce cycle fonctionnait théoriquement à cheval sur l'école maternelle et l'école élémentaire, il était en pratique totalement scindé entre la première et la seconde. La réforme scolaire récente référencée plus haut ne fait que reconnaître ce qui jusqu'à présent était appliqué avec

difficulté mais ne résout pas la discontinuité pédagogique et didactique dans les premières années de scolarisation.

Ces deux classes d'un quartier populaire de Toulon représentaient un quasi équilibre entre les familles mono-langue-culture (53%) et celles pluri-langues-cultures (47%). Il faut noter cependant là encore bien que le faible taux de retour des questionnaires adressés aux parents (24%) afin de déterminer les réelles langues-cultures familiales (telles que définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001 ; Michel Candelier, 2003 ; Maroussia Raveaud, 2006 ; Stéphanie Clerc, 2008 ; Christiane Perregaux et Elizabeth Zurbriggen, 2012 ; Malika Bennabi Bensekhar, 2015) indiquerait plutôt une forte insécurité linguistique de ces familles majoritairement franco-arabophones comme dans le cas d'Istres. Bien que le statut d'« étranger » ne soit pas l'unique cause de cette insécurité linguistique des familles, il faut reconnaître comme Frédérique Giuliani et Jean-Paul Payet (2014 : 15) que face à l'École :

tous les parents ne sont pas égaux face à cette attente de participation, surtout déclinée dans un registre civique. En particulier des parents migrants allophones ou issus de l'immigration, en raison de leur statut d'étranger, ne se sentent pas autorisés et légitimés à interpeller les représentants de l'institution.

Dans ces deux classes de projet d'Éveil aux langues-cultures du monde, le discours à tendance non discriminante est largement majoritaire. Ce discours est significatif en ce qu'il est une prise de position altéritaire nette de l'enfant. Ils sont à rapprocher des taux recueillis auprès de leurs enseignantes au cours des mêmes séances pour en constater la quasi parfaite équivalence (55% de tendance non-discriminante, 26% neutre et 19% discriminante). Il y a dans ces résultats l'apparition du phénomène cognitif mimétique entre l'enfant et son enseignante bien que celui-ci soit capable dès 5 ans d'exprimer des certitudes identitaires qui sont des formes auto-discriminantes sous-jacentes inquiétantes. Le contexte pourtant favorable à la diversité de l'échange suivant (classe d'Éveil aux langues-cultures du monde et enseignante partisane) montre que parfois les positions identitaires demeurent irréductibles :

Enseignante : *Est-ce qu'on a entendu des papas et des mamans qui parlaient une langue... euh... différente de celle que l'on parle en classe ?*

Collectif : *Oui !*

Enzo : [inaudible] *elle est Italien et mon père il est... heu...*

Pelaou : *Ma mère elle est Espagnole.*

Idriss : *Mon père il est Arabe !*

Enzo : *Il est né en Côte d'Ivoire !*

Ivanny : *Ma mère elle est Malgache*

Enseignante : *Vous ? et alors vous ?*

Ramzy : *Moi j'suis Arabe.*

Enseignante : *Et vous êtes nés où ?*

Collectif : *En France !*

Enseignante : *Alors vous êtes quoi ?*

Collectif : *Français !*

Ramzy [souriant mais pas convaincu] : *heu...*

L'enseignante adhérant pourtant au projet d'Éveil aux langues-cultures du monde qui est censé être l'apprentissage de la diversité et la possibilité pour les enfants d'exprimer leur complexité multi-identitaire ne parvient pas à concevoir elle-même cette revendication au droit aux multiples appartenances, et condamne éventuellement inconsciemment ce désir d'appartenance à une autre langue-culture que la langue-culture de scolarité. Il est paradoxal qu'au sein d'un projet d'Éveil aux langues-cultures du monde l'actrice éducative somme l'enfant de choisir un « camp » car comme le fait remarquer Christa Preissing (2006 : 20) : « *S'il y a des différences importantes entre sa culture familiale et la culture du lieu d'accueil, l'enfant va être perturbé. L'enjeu est de savoir si l'enfant peut se sentir appartenant aux deux cultures, ou si l'appartenance à l'une se fait au détriment de l'autre* ». On retrouve le même raisonnement chez l'enseignante et la même certitude chez l'enfant dans l'échange suivant enregistré en Cours Préparatoire (6 ans) :

Joulia : *Oh! moi j'suis pas Française.*

Enseignante et formatrice en ESPÉ : *T'es née en France?*

Joulia : *Non.*

Enseignante : *T'es née où?*

Joulia : *En Arabie.*

Enseignante : *Dans quel pays?*

Joulia : *En Tunisie.*

Enseignante : *D'accord !*

Maëlys : *Moi j'suis pas Française aussi.*

(Hédi et d'autres enfants lèvent la main pour confirmer la même chose. L'enseignante aussitôt change de sujet).

C'est la raison pour laquelle un projet d'Éveil aux langues-cultures du monde est par définition sociodidactique puisque la « *sociodidactique est une didactique qui parle d'abord de ceux qui apprennent avant de se demander ce qu'on va leur enseigner* » (Marielle Rispaïl, 2012 : 67). Mais la construction identitaire peut prendre des formes discriminantes quand l'un catégorise l'autre. Dans l'échange suivant, l'entêtement final d'Enzo ne signifie pas forcément une tendance discriminante mais il exprime incontestablement un ancrage déjà profond (certitude) d'un préjugé car « *Si ces catégories restaient seulement descriptives, cela ne poserait pas de problème. Mais nous associons à ces catégories, des jugements et des attentes* » (Christa Preissing, 2006 :24) :

Enseignante : *Et il se pose des questions [le petit garçon de l'histoire] : est-ce que je suis Arabe, est-ce que je suis Français...*

Enzo : *Il est Arabe !*

Enseignante : *Et pourtant vous m'avez dit qu'il était né où ?*

Quentin : *En France !*

Enseignante : *Ben alors ?*

Pelaou : *Ah ! Ben, il est Français.*

Jibril : *Il doit être Français.*

Enseignante : *Il est né en France, il doit être Français.*

Enzo : *Il est Arabe.*

Les deux autres enfants semblent modifier leur connaissance en fonction du discours de l'enseignante. Seul Enzo persiste dans son opinion. Cette catégorisation d'autrui est offensante chez l'adulte et tombe du reste sous le coup de la loi comme le stipule l'article 1 (Présidence de la République Française, 2008) : « *Toute discrimination directe ou indirecte fondée sur l'appartenance ou la non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie ou une race est interdite en matière de protection sociale, de santé, d'avantages sociaux, d'éducation [...]* ». Il ne s'agit pas ici bien entendu de considérer l'application de cet article de loi aux responsables familiaux dont dépend l'enfant mais de reconnaître que cette tendance à la catégorisation ethnique discriminante est déjà présente chez lui par reproduction sans nul doute de discours captés et absorbés par lui autour de lui. Ce qui est en jeu ici par conséquent ce n'est pas la simple constatation prescriptive mais la prise en compte éducative par l'école de ce phénomène précoce.

L'échange suivant présente un discours non-discriminant des enfants malgré les orientations implicites de l'enseignante quand elle montre une illustration du livre « *Des amis de toutes les couleurs* » :



Figure 2 La cour de récréation
Source : Dolto, Faure-Poirée, 2009, p.3-4

Enseignante : *Alors est-ce que cette cour de récréation pourrait être la nôtre, celle de l'école ?*

Collectif : *Non !*

Enzo : *Non, parce qu'il y a les vélos et des cerceaux !*

Enseignante : *D'accord, mais par rapport aux enfants qui y sont ? Dans l'école, est-ce qu'il n'y a que des enfants de la même couleur ?*

Enzo : *De plein de couleurs !*

Kenzo: *Différentes!*

Pour l'enseignante du projet d'Éveil aux langues-cultures du monde, il y a bien souvent un objectif concret et urgent à atteindre : l'approche explicite antidiscriminatoire. Mais une approche explicite auprès des enfants devient une prescription pernicieuse puisque l'éducateur ne peut avoir la certitude que la règle ait été comprise encore moins intériorisée. Cet apprentissage de la diversité est un processus à construire à long terme et selon une évolution didactique et pédagogique gradative à l'instar de la Zones Proximale de Développement de la théorie Vygotskienne.

Conclusions

La construction d'attitudes positives envers la différence-diversité des enfants a pour objectif de transformer ce qui lui semble « différent » et potentiellement rejetable en quelque chose de « divers » et potentiellement incorporable. Si dans cet article la

construction attitudinale s'est focalisée sur les attitudes des enfants, il est clair qu'elle n'apparaît de façon plus complexe que dans l'interdépendance avec les constructions déjà-là des acteurs éducatifs scolaires et familiaux ainsi qu'avec celles des autres enfants de son entourage scolaire. Pour penser à l'innovation de l'enseignement-apprentissage de langues vivantes, il semble nécessaire de penser aux attitudes que les enfants (dé)construisent à l'égard de la différence et des appartenances identitaires au cours de leur scolarité sous forme individuelle mais aussi et surtout sous forme collective découlant du jeu des échanges quotidiens en classe mais aussi en récréation et autour de l'école. Sur les attitudes d'enfants de 5 à 7 ans observées à l'école, Anne-Claude Feat-Feunteun (2007 : 45) affirme :

à l'encontre des idées reçues de malléabilité, de docilité d'apprentissage, les jeunes enfants arrivent à l'école, d'après ce que j'ai pu constater, en ayant déjà anticipé de manière très personnelle sur la façon dont ils vont et devraient apprendre la langue de l'école mais aussi dont ils sont prêts ou non à accueillir toute autre langue.

Suite aux observations-interventions portant sur l'évolution des attitudes des enfants de 5 à 6 ans réalisées dans un *in situ* scolaire, c'est-à-dire dans l'un et seulement d'un des espaces sociaux de l'enfant, trois récurrences ont été relevées. La première concerne **l'ancrage** déjà net et profond de tendances discriminantes qui ne sont pas toujours, voire rarement contrecarrées par les enseignantes soit par manque de conviction, soit par manque de stratégie pédagogique. S'il est possible d'agir sur les systèmes représentationnels des enfants en raison de leur élaboration relativement récente, il s'avère plus complexe de le faire auprès des enseignant(e)s dont les systèmes se sont ancrés plus profondément en eux sur une période de vie beaucoup plus longue. La deuxième récurrence porte sur **la soumission** des enfants discriminés au sein de leur endogroupe scolaire et ce malgré la présence de la figure symbolique protectrice maternelle ou paternelle que représente l'enseignant(e). Bien que cette soumission apparente (absence de réaction de l'enfant discriminé) puisse être réelle (intériorisation et acceptation de la discrimination) ou imaginaire (incapacité cognitive et émotionnelle à traiter cette discrimination en tant qu'offense), l'absence de réponse verbale ou non-verbale est non seulement l'expression d'un accord tacite que l'enfant discriminé fournit à l'enfant discriminateur mais il est surtout l'expression de l'abandon de la figure symbolique protectrice. Enfin, la troisième et dernière récurrence est en relation directe

avec le stade de développement piagétien (période préopératoire) et qui s'apparente à **une ingénuité conceptuelle** des enfants qui n'ont pas *toujours* la capacité de comprendre le sens implicite de certains actes de parole. Cependant, il faut noter que des enfants de cette tranche d'âge, bien qu'en minorité semble-t-il, démontrent une évidente précocité dans les stratégies de communication qu'ils mettent en place pour protéger leur image sociale dans une situation qu'ils savent pertinemment discriminante et dont ils sont responsables. La caractéristique principale de l'enfant à ce stade de développement est véritablement l'avènement du langage que l'on sent en effervescence constante chez lui. Paradoxalement, la vie scolaire pour diverses raisons bien souvent spacieuses va apprendre à l'enfant que son langage n'est ni libre, ni spontané, mais au contraire, soumis strictement aux règles scolaires et aux desiderata de l'enseignant(e). Or, pour contrecarrer la tendance égocentrique inhérente à cette période de l'enfance, qui va permettre à son tour de lui apprendre l'empathie qui est la clé elle-même à la compréhension de l'altérité qui favorisera alors l'entrée dans une ou d'autres langues-cultures, il faut viser une éducation au(x) langage(s) de façon globale sous toutes ses formes envisageables et surtout l'expression orale de chaque enfant dans le respect absolu de son écoute. En écoutant véritablement les mots de l'enfant, l'enseignant(e) accédera à l'écoute de ses pensées les plus enfouies et parfois même les plus complexes afin de comprendre davantage ses attitudes sur lesquelles il/elle pourra agir et interagir.

Références bibliographiques

BENNABI BENSEKHAR, Malika et al. (2015) *Les pathologies du langage dans la pluralité linguistique*. Paris : Presses Universitaires de France, 277 p., La psychiatrie de l'enfant, n°1, vol. 58.

BLANCHET, Philippe. (2016) *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel, 192p.

BLANCHET, Philippe ; CHARDENET, Patrick. (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines, 523 p.

BRUN, Éric. (2015) *Sur l'évolution altéritaire-ethnocentriste en classe de cycle 2 dans le cadre d'un projet d'Éveil aux langues-cultures du monde: une analyse comparative longitudinale à travers l'expression orale*. ESPÉ d'Aix en Provence : Université d'Aix Marseille ; École doctorale 356 Cognition, Langage, Éducation ; Laboratoire Parole et Langage, 338p.

- CANDELIER, Michel et al. (2003a) *L'éveil aux langues à l'école primaire - Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck;, 379 p.
- CANDELIER, Michel et al. (2003b) *Janua Linguarum, La porte des langues, l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. CELV. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, Michel et al. (2012) *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures - Compétences et ressources*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- CLERC, Stéphanie (2008) *Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire*. Repères - Recherches en didactique du français langue maternelle, n°38, p.187–198.
- CONSEIL DE L'EUROPE - UNITE DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier. 196 p.
- DOLTO, Catherine, FAURE-POIREE, Colline (2009) *Des amis de toutes les couleurs*. Paris : Giboulées.
- FEAT-FEUNTEUN, Anne-Claude (2007) *S'approprier des langues à l'école. Une co-construction perceptive chez des enfants de cinq à sept ans*. Tours, Université François Rabelais.
- GIULIANI, Frédéric ; PAYET, Jean-Paul (2014) Introduction. *Les logiques scolaires de la proximité aux familles*, Education et sociétés, De Boeck Supérieur, n°34, p.5-21.
- KERVAN, Martine (2006) *Les langues du monde au quotidien Cycle 2 : Observation réfléchie des langues*. Rennes : Canopé - CRDP. 95p.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2016) *Repères & références statistiques – Sur les enseignements, la formation, et la recherche*. Courbevoie : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).
- MORIN, Edgar. (1991) *La Méthode : Les Idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Paris : Seuil, 402p.
- PERREGAUX, Christiane ; ZURBRIGGEN, Elizabeth (2012) Quand le post-it favorise les liens entre la famille et l'école : l'exemple des sacs d'histoires. In : Balsiger, Claudine et al. *Éveil aux langues et approches plurielles – De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan, 461p., ISBN : 9782296992023.

PREISSING, Christa ; WAGNER, Petra (2006) *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? : Education interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil*. Ramonville Saint-Agne: Erès. 126p.

PRESIDENCE DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE (2008) Loi n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations. NOR: MTSX0769280L, Version consolidée au 12 novembre 2016 [en ligne] disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018877783> (consulté le 12/11/2016). NOR: MTSX0769280L, Version consolidée au 12 novembre 2016

RAVEAUD, Maroussia (2006) *De l'enfant au citoyen : La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Paris : Presses Universitaires de France, 209p.

RISPAIL, Marielle (2012) Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations. In : Abbes Attica Yasmine, Kebbas Malika. *Reconfiguration des concepts – Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et en sociodidactique*. Socles, n° 1, 103p.

RUILLIER, Jérôme (2011) *Homme de couleur !* Vineuil : Éditions Bilboquet, 2011.