

Trois exemples de parcours interculturels au Val d'Aoste (4)

Paola Florio - Enseignante

L'**Intégration** s'oppose à la notion d'assimilation et elle indique la capacité de comparer et d'échanger (dans une position de parité et de participation) les valeurs, les normes, les modèles de comportement, aussi bien de la part de l'immigré que de celle de la société d'accueil.

L'aspect **interrelationnel** est essentiel dans la notion d'intégration, qui implique le mélange des cultures et exclut la juxtaposition.

Durant le mois d'avril 1995 j'ai commencé une série d'observations tout en participant aux activités dans les écoles *maternelles, élémentaires et moyennes* de la région **Vallée d'Aoste**. Jusqu'à la fin de l'année scolaire, j'ai continué ma recherche, une fois par semaine, dans trois écoles d'Aoste, une par degré.

Je vous illustre l'expérience avec le résumé des interviews conduites avec les enseignants qui ont suivi les trois cas.

Les interviews sont des conversations semi-directives. (1)

J'ai orienté ma décision sur ce type de technique parce qu'elle me paraissait la plus adéquate pour des expériences aussi complexes.

Le **premier cas** est celui de Tasho, un **enfant japonais**, inséré dans l'école **maternelle**. L'enseignante nous a dit à ce propos: «... au début il y a eu un

peu de crise pour le gros problème de la compréhension et de la communication dans la nouvelle *langue*. On n'a pas utilisé de stratégie particulière mais surtout le bon sens. Dans un premier

Nous, les enseignantes, on a raconté aux enfants que Tasho provenait d'un pays étranger, avec une culture et des habitudes différentes des nôtres et par exemple qu'il jouait certainement avec des jeux différents. Cela a tout de suite éveillé leur intérêt et Tasho a bénéficié

de leur attention ce qui a facilité son intégration dans le courant de l'année scolaire.

Cette année il n'a pas eu de problèmes, au contraire, il est devenu le *leader* du groupe "des cinq ans».

Tasho a un caractère très fort. Après les premiers mois d'école, nous nous sommes aperçues qu'il refusait de participer aux groupes de travail (ou bien il acceptait de faire seulement les choses qu'il aimait) et qu'il vivait une situation de "facilité", comme s'il se disait "je ne suis pas obligé". Très souvent il s'isolait, jouait tout seul avec d'autres choses. Alors on a changé notre attitude et on est devenues un peu plus exigeantes et nous l'avons obligé à suivre certaines activités. C'est à ce moment-là qu'il y a eu un désaccord entre les enseignantes et l'enfant: un désaccord qui se manifestait par des pleurs car Tasho est un enfant têtu.

La figure du stagiaire (tirocinante), figure masculine, a été très importante pour lui.



temps nous l'avons laissé circuler librement à l'intérieur de l'école le laissant choisir lui-même quelles activités pratiquer dans une quelconque des trois sections.

On ne l'obligeait pas à rester assis durant les activités pour lesquelles on devait rester attentif pendant un temps plutôt long... s'il avait certainement dépassé les problèmes de dépendance de la famille, néanmoins le problème de s'introduire dans les groupes et de comprendre ce qu'il ne pouvait pas faire demeurait.

En effet, dès que Tasho arrivait, il demandait où était le stagiaire pour jouer avec lui. A la fin de l'année, Tasho a obtenu un bon niveau de *socialisation* à l'intérieur du groupe classe, avec ses enseignantes et les enfants des autres sections.

Cette année la figure du stagiaire était absente, mais l'enfant s'est inséré également très bien parce qu'il a grandi. Dans les activités *pré-scolaires* il obtient de bons résultats, étant donné qu'il est un enfant très prêt, très intuitif. Maintenant il a commencé à formuler les premières phrases; il comprend n'importe quel type de message et par conséquent son attention dure plus longtemps.

La communication verbale est encore à développer, tandis que les expressions corporelles et logique-intuitive-mathématiques ne lui font pas défaut.

Il a accepté la langue française, mais il ne l'aime pas. Tasho a appris l'alphabet, il compte jusqu'à cent et il connaît aussi son alphabet japonais.....

Sa mère, qui l'a beaucoup aidé, a été un gros soutien et elle s'est occupée activement de son intégration à l'école".

L'enseignante termine l'interview en précisant que leur programme est proposé comme un jeu.... et grâce à cette organisation Tasho n'a pas été traumatisé au cours de l'intégration parce que le jeu est une forme de socialisation universelle.

Le **deuxième cas** concerne Pedro, un petit garçon **chilien**, inséré dans l'**école élémentaire**. ".....l'intégration a été immédiatement positive parce que l'enfant était très disponible pour affronter la nouvelle expérience. Même si au début il était très timide, il parlait très peu et il répondait toujours oui à n'importe quelle question.

Mais après on s'apercevait qu'il n'avait rien compris. Alors, nous sommes arrivés à un accord: s'il y avait des choses qu'il n'avait pas comprises - parce qu'il ne les

connaissait pas ou parce que nous avons parlé trop rapidement ou utilisé un langage qu'il ne reconnaissait pas immédiatement - il devait lever la main ou bien nous interrompre et nous le dire afin que nous arrivions à une solution.

Il s'agit là de la seule année d'intégration chez nous. Son attitude est décidément changée: au début il était renfermé, mais après il s'est ouvert davantage...

Nous avons su par son père que l'enfant, au début, avait très mal vécu l'intégration. Il avait honte de demander et il avait surtout peur de ne pas apprendre.

Mais il a commencé à se débloquer, après avoir, son père et nous, ses enseignants, insisté pour qu'il n'hésite pas à nous demander, à parler, à communiquer.

Notre disponibilité lui a donné confiance et, en toute tranquillité, il nous disait, par exemple, de n'avoir pas compris.

Pedro a été un excellent élève, très intelligent, prêt à affronter positivement n'importe quelle difficulté.

Il a commencé à étudier le *français* il y a seulement sept mois. (2) Nous avons commencé par l'*alphabet phonétique* et ensuite nous avons abordé le travail de *grammaire*, de structure de la phrase, des verbes... Tout le travail s'est déroulé rapidement en commençant par l'étude du vocabulaire et en continuant par l'emploi des mots étudiés pour construire des phrases écrites ou à utiliser dans le langage courant.

Pour ce qui concerne l'écrit, nous avons fait des exercices d'orthographe et en peu de temps il a réussi à récupérer toutes les difficultés qu'il avait: il confondait par exemple la lettre *B* avec la *V* (*comme tout hispanophone!*), il écrivait *bert*, au lieu de *vert*; il ne connaissait pas la fonction du *H*, les doubles et les accents non plus.

Maintenant il oublie quelquefois encore les accents, mais toutes les autres difficultés ont été dé-

passées et cela est incroyable parce que très souvent un enfant italien a encore ces difficultés en classe de cinquième.

Le rôle de la famille a été fondamental pour l'intégration de l'élève. Elle a toujours collaboré avec les enseignants en démontrant disponibilité et ouverture aux changements qui se présentaient en cours de route. En effet, elle a participé régulièrement aux colloques qui l'informaient sur la situation de Pedro afin de le suivre encore mieux.

Le fait de vivre dans une classe qui ne l'a jamais refusé - et qui a accepté sans problèmes déjà d'autres enfants étrangers - a bien facilité son intégration.

Cette expérience a été très positive grâce à la collaboration de Pedro, un enfant qui - par sa force de volonté - a eu un rôle déterminant pour la réussite de son intégration.

L'iter que nous avons parcouru avec Pedro nous paraît convenable pour une autre expérience aussi. Nous voudrions souligner qu'au début on ne savait pas très bien quoi faire, mais on s'est dit qu'on lui aurait enseigné comme à un enfant italien quelconque".

Le **troisième** et dernier **cas** est celui de Tzu, un garçon **chinois**, inséré à l'**école moyenne**.

"... on n'a pas eu de problèmes *relationnels* parce qu'il a toujours très bien accepté l'enseignant. Il le respecte et je crois que cela dépend de sa culture. Pour ce qui concerne l'*aspect didactique*, il y a eu plusieurs problèmes dus aux nombreuses absences. C'est un enfant dégourdi et avec une intelligence vive, qui apprendrait sans difficulté s'il avait près de lui quelqu'un pour l'aider et favoriser son intégration.

On a essayé de le faire en le suivant seul dix minutes au début ou à la fin de la leçon, mais ça ne suffit pas. Ce serait, par exemple, le cas de prévoir au niveau de la législation quelques solutions. Il est impossible de prétendre d'un étranger - qui ne

connaît pas du tout l'italien, ni le français ni l'anglais - qu'il apprenne ces trois langues en peu de temps (dans ce cas en deux ans). Il faudrait considérer ces enfants comme des cas "particuliers" avec la possibilité de leur faire soutenir un examen de licence élémentaire différent des autres surtout pour ce qui concerne l'étude du français et de l'anglais.

Il est vraiment absurde de prétendre des enfants étrangers les mêmes connaissances des autres. Donc, voilà deux grandes difficultés: la "diversité" et le manque de soutien tout au long de son insertion.

En outre, les informations reçues à son égard étaient fausses. On nous avait dit qu'il ne connaissait que l'anglais et ce n'était pas vrai: il n'en connaissait pas un mot.

Il y a eu donc un moment de totale impossibilité à communiquer. Pour ce qui concerne son insertion dans la classe, il faut dire qu'il s'agissait d'une classe un peu amorphe, sans intérêts mais son arrivée a représenté une nouveauté qui a revitalisé la classe. Toutefois ce changement n'a eu lieu que dans un deuxième temps. Au début, il était un peu comme une statue, c'était la *silence*; on ne communiquait avec lui que par gestes.

Heureusement, il y avait une enseignante de soutien pour un enfant handicapé qui, pendant le premier mois, s'est occupée de Tzu en dehors de la classe. La méthodologie employée par l'enseignante faisait recours à l'image liée à la parole, car on ne voyait pas d'autre façon pour s'en sortir.

Tzu avait peur et ne se sentait pas à l'aise surtout parce qu'il ne connaissait ni le français ni l'anglais.

Les trois expériences que je viens de vous présenter ont différents points communs et, en particulier, elles font émerger les problèmes suivants:

1) *L'intelligence et la culture sont toujours strictement liées.*

Il faut noter combien le soutien de la famille est important tout comme le jeu et le sport ont été essentiels pour la réussite de l'insertion à l'école.

2) *Il faut prêter une grande attention aux réactions pathologiques de l'immigration* (le silence, la fermeture, la honte...).

3) *L'importance du langage et de sa fonction sociale.*

Et maintenant on va chercher d'approfondir le discours psychologique-linguistique-relationnel qui ressort de ces trois problèmes du point de vue scientifique.

Jérôme Bruner soutient que "l'intelligence est en grande partie l'intériorisation des outils déterminée par une culture" et que "les individus qui appartiennent à des cultures diverses se différencient dans les inférences qu'ils reçoivent des stimuli perceptifs et pas dans les stimuli qu'ils sont capables de distinguer" (3).

Ce fait - avec les innombrables études sur la culture, sur l'intelligence, sur le développement cognitif - fournit un fondement scientifique au domaine interculturel.

En particulier, je voudrais souligner la façon dont ses théories de *psychologie culturelle* recherchent l'explication de l'agir de l'homme.

Bruner affirme à ce propos que "la culture et la recherche de signification à l'intérieur de la culture, sont les vraies raisons de l'agir de l'homme" (4).

La psychologie culturelle est une psychologie interprétative. Elle individualise les règles que les êtres humains appliquent lorsqu'ils recherchent des significations à l'intérieur des contextes culturels.

Particulièrement importantes sont aussi les différentes études de *psychologie du développement* parce qu'elles analysent l'évolution (ou l'involution) de chaque individu à son intérieur et par rapport au milieu social.

Berthe **Reymond-Rivier** nous

éclaire sur la façon dont la solidarité paraît, quels sont les obstacles au développement de la coopération (égocentrisme, hétéronomie, instabilité du caractère) (5)... Il s'agit là d'informations très utiles pour comprendre les relations interculturelles.

A propos du développement de l'identité des adolescents étrangers, je voudrais faire remarquer que "les sujets cherchent à réagir aux identités dévalorisées prescrites à l'extérieur, avec des comportements agressifs ou défensifs, d'opposition ou d'identification, de repli, de revanche qui ont comme dernier but celui de la recherche d'une plus large identification sociale" (v. Camillieri, 1990; Malewska, 1990) (6).

On peut également circonscrire dans ces études, l'*écologie psychiatrique* et la *psychiatrie transculturelle* qui font partie des études d'*hygiène mentale*.

Pelicier, représentant de l'écologie psychiatrique a repéré deux types de *réactions pathologiques à l'immigration*:

1) *immédiates*: anxiété, inquiétude, dépression, stupeur, tentatives de suicide, comportements hyperthymiques dus à l'excitation: ils peuvent durer quelques jours ou quelques semaines;

2) *tardives*: réactions névrotiques (psychosomatiques, des formes hystériques polymorphes); ou psychotiques (états dépressifs, réactions schizo-phrènes du type confusionnel ou bouffées délirantes).

Il spécifie en outre que "la syndrome négative de désadaptation est due principalement à la nostalgie du Pays d'origine, à l'absence des amis et des choses familières (dépression due au déracinement) (7).

Quelle fonction a donc le langage dans la dynamique si compliquée de l'immigration?

Probablement, comme le dit Bruner, "le langage est le moyen pour interpréter et régulariser la culture" (8).

Mais j'ajouterai aussi qu'il est quelque chose d'encore plus

profond parce que "la langue (comme la culture) a à voir avec le désir, le sexe, le plaisir, l'image maternelle, le nom du père, la castration symbolique, en un mot avec l'inconscient et on ne peut pas se libérer de cette dimension sans subir un dommage" (9).

En tout cas le langage a une *fonction sociale* très élevée dans notre société. Quelques recherches récentes ont démontré que cette fonction est déjà prédominante dans le langage de l'enfant.

Piaget - (1923) est ainsi dépassé parce que selon lui "entre 2 et 7 ans, l'enfant n'adopte ou n'adresse pas son langage à un interlocuteur, mais plutôt il parle à soi-même"; tandis que **Mueller** (1972), **Garvey** et **Hogan** (1973) pensent qu'à cet âge il est plus adéquat de parler de langage social plutôt que de langage égocentrique ou privé. (10).

Piaget, Vygostki, Bloom, Searle, Chomsky, Bruner... leurs études linguistiques sont très nombreuses et utiles pour l'étude et la compréhension de la situation interculturelle, mais "les processus d'acquisition de la nouvelle langue - tout comme les mécanismes qui conduisent au maintien ou, vice versa, à l'amnésie et à la perte progressive de la première langue - doivent être observés et interprétés à travers des facteurs linguistiques, et surtout extra-linguistiques.

C'est justement là que les modalités d'insertion et les projets familiaux, les rapports avec le nouveau Pays et son idiome, les stratégies éducatives familiales et la représentation que l'école a du bilinguisme des enfants migrants - ont une importance fondamentale" (11).

Pour ce qui concerne les études sur l'insuccès à l'école des enfants d'immigrés, celle, linguistique-physiologique de **T. Tsunoda** (1982) m'a paru très intéressante. Il a constaté que, chez les japonais "les sons correspondant aux voyelles et aux différents

bruits entendus dans la nature (chants des oiseaux, bruits d'insectes...) sont perçus avec une dominance de l'oreille droite qui correspond à une dominance de l'hémisphère cérébral gauche (hémisphère chargé principalement des fonctions logiques et verbales). Dans toutes les autres populations étudiées, cette localisation est le contraire. C'est l'hémisphère droit, celui chargé des fonctions non verbales, qui est dominant".

Pour savoir si cette particularité est génétique, Tsunoda a examiné des japonais émigrés aux U.S.A. depuis plusieurs générations et des américains émigrés au Japon. Eh bien, il est arrivé à la conclusion que "ce trait physiologique précis, n'est pas déterminé par des facteurs génétiques, mais liés à l'environnement" (12).

En outre, il ne faut pas oublier que l'**interculture** n'est pas une matière purement scolaire. L'école, ne peut pas, seule, se charger d'atteindre toutes les orientations et les objectifs fixés. La complète concertation de toutes les forces sociales - la famille, l'école, les églises, les centres éducatifs, sportifs et culturels, les mass média...- est vraiment nécessaire.

En particulier, pour ce qui concerne le rapport entre la famille et la société interculturelle, **G. Chiosso** nous rappelle que "c'est dans la famille qu'on expérimente la joie de se donner, la fatigue et la patience pour mieux comprendre, en trouvant l'accord pour avancer ensemble, et se confronter avec l'extérieur seul et comme groupe" (13).

Pour **N. Galli** aussi pour ce qui concerne la "formation du préjugé ou de la tolérance, la famille explique une action assez plus incisive de celle de l'école, de l'église, des groupes des jeunes. Pourtant il n'y a pas de raisons pour que les institutions "extradomestiques" doivent renoncer à communiquer aux jeunes les principes du respect, de l'acceptation, de la convivence, même

si les fruits d'un tel engagement ne mûriront que plus tard. (14)

En conclusion, je pense que les orientations scientifiques invitent certainement à une stratégie cognitive qui doit être supportée obligatoirement par le cœur et par le sentiment.

Il est vrai que les bons sentiments seuls ne suffisent pas, cependant il est vrai aussi que, sans eux, la personne perd son sens à l'intérieur de la sphère sociale.

Bibliographie

- (1) Per una chiarificazione del metodo vd.p.130 di: Sabelli F. *Ricerca antropologica e sviluppo. Elementi per un metodo*. ED. Gruppo Abele, Torino, 1994.
- (2) Testi utilizzati : "Je lis avec Amélie" mon cahier d'écriture. Michel Ruchmann. Hachette Education. "Valentine a grandi !! 1 et 2 " .Musumeci Editeur.IRRSAE de la Vallée d'Aoste.1992.
- (3) Jérôme Bruner, *Il significato dell'educazione*, Armando Editore, 1973. (p.49-51).
- (4) Jérôme Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, 1992. (p.35).
- (5) Raymond-Rivier Berthe, *Lo sviluppo sociale del bambino e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, 1970, (p.75...).
- (6) A.A.V.V., (sous la direction de Cristina Allemand-Ghionda), *Multiculture et éducation en Europe*, Peter Lang, 1994. (p.277).
- (7) In Frighi Luigi, *Manuale di igiene mentale*, Bulzoni editore, 1984, (p.74...).
- (8) Bruner J. S., *Il linguaggio del bambino: come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Ed. Armando, 1987. (p.22)
- (9) Quellet Fernand, *Pluralisme et école, jalons pour une approche critique de la formation interculturelles des éducateurs*, Institut Québécois de recherche sur la culture, 1988. (p.530).
- (10) Camaioni Luigia (a cura di), *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, Ed. il Mulino, 1978. (p.212).
- (11) Favaro G., Colombo T., *I bambini della nostalgia*, Arnoldo Mondadori Editore, 1993. (p.63-64).
- (12) vd. nota n° 9. (p.518-519).
- (13) Chiosso Giorgio (a cura di), *Nascere figlio. Le famiglie italiane verso il Duemila*. UTET. (p. 115).
- (14) Galli Norberto, *Educazione familiare e società complessa, Vita e Pensiero*, 1991. (p.442).