

# **Animations contre le racisme pour enfants**

*Eléments théoriques et exemples  
pratiques*

Marie-Pierre Binamé  
Stagiaire psychologue au MRAX  
Etudiante en deuxième licence à l'UCL  
Février 2007 – Juin 2007

## TABLE DES MATIERES :

INTRODUCTION	p. 4-5
I. APPORTS THEORIQUES	p. 5-36

- A) La formation des préjugés chez l'enfant p. 5-11
- **Qu'est-ce qu'un préjugé ?**
  - **Comment est née, chez l'individu, cette tendance à adopter des préjugés et à les intégrer dans sa pensée et dans son action ?**
  - **Quelle est la fonction des préjugés**
  - **Comment vivre avec les préjugés ?**

*Tableau : Formation des préjugés : apports théoriques et implications pratiques*

- B) Le développement social de l'enfant p. 11-22

- **L'enfant de 2 à 7 ans. Son entrée dans le groupe**

La crise de personnalité de 3 ans

Le complexe d'Œdipe

Les relations entre enfants

1. *L'isolement*

2. *Les débuts du groupe*

3. *Quelques entraves au développement de la coopération*

a) *L'égoïsme*

b) *L'hétéronomie*

c) *L'instabilité du caractère infantin*

- **L'enfant de 8 à 12 ans, vers la coopération et l'autonomie**

L'avènement de la pensée logique

- *Quelles sont les incidences de la pensée logique sur le comportement social ?*

- *Comment émerge le leader ?*

- *Quand et comment s'acquièrent alors la coopération et l'autonomie morale ?*

- *Quelle est l'organisation de la société infantine ?*

- *Existent-ils des différences de structure entre groupes de garçons et groupes de filles ?*

Attitudes de l'adulte favorisant la prise en compte des autres chez l'enfant

*Tableau : Développement social : apports théoriques et implications pratiques*

- C) Le développement moral selon Kohlberg p. 22-27

**1. Niveau de la moralité préconventionnelle**

Stade 1: Orientation punitive et obéissance à l'autorité

Stade 2: Orientation naïvement hédonique et instrumentale

**2. Niveau de la moralité conventionnelle**

Stade 3: L'orientation en fonction des relations interpersonnelles ou la moralité du « chic-type ».

Stade 4: Moralité de l'autorité et du maintien de l'ordre social.

**3. Niveau de la moralité postconventionnelle, de l'autonomie et des principes moraux personnels**

Stade 5 : La moralité du contrat social, des droits individuels et de la loi démocratiquement acceptée.

Stade 6 : L'orientation des principes éthiques universels

**Enseignements de cette théorie**

*Tableau: Développement moral: apports théorique et implications pratique*

D) Les systèmes de neurones miroirs p. 27-33

- I. **Que sont les neurones miroirs ? Quelle est leur fonction ?**
- II. **Quand est-il alors de l'imitation chez l'enfant ?**
- III. **La maturation cognitive par un exemple : l'échokinésie du bâillement**
- IV. **Implications pour nous adultes**

E) Conclusion p. 33-36

*Tableau récapitulatif des divers apports théoriques et implications pratiques*

II. ANIMATIONS POUR ENFANTS INTERCULTURELLES ET CONTRE LE RACISME p. 36-59

A) Animations pour enfants de 6 à 9 ans p. 37-40

Exemple d'une animation pour un public d'enfants de 6 à 9 ans en deux séances:

**0. Salutation du monde**

**I. Pareil et Différent**

**II. Monde et cultures**

Autres jeux

**I. Droits des enfants**

**II. Petite chanson d'ailleurs**

B) Animations pour enfants de 9 à 12 ans p. 40-44

Vivre des discriminations: Couleur d'étoiles.

« Mais comment va-t-on faire pour changer ça ? »

C) Livres

p. 45-53

D) Films

p. 53-59

E) Multimédia

p. 59

**BIBLIOGRAPHIE**

p. 60

*« L'enfant est un feu à allumer, pas un vase à remplir », Rabelais.*

*« Conserve, si tu y tiens, l'espoir sans garantie qu'un jour tes enfants feront mieux que toi », Louis Bilodeau.*

*« Il vaut mieux donner aux enfants des règles qu'ils enfreindront que de ne pas leur en donner du tout », Tipper Gore.*

*« J'ai peur que nous ne devions rendre le monde honnête avant de pouvoir dire honnêtement à nos enfants que l'honnêteté est la meilleure politique. » Bernard Shaw.*

## INTRODUCTION

Lors de ce stage, un de mes objectifs réfléchi avec le MRAX<sup>1</sup> était de réaliser une animation pour enfants. En effet, le MRAX ne propose pas encore d'animation pour un public âgé de 6 à 12 ans. Après avoir imaginé deux ou trois animations différentes, ainsi qu'une après-midi sur le thème de l'interculturalité avec des enfants âgés de 5 à 9 ans et du racisme avec des jeunes de 9 à 12 ans, plusieurs questions sont venues à moi sur la manière d'aborder de tels sujets avec des enfants. Lors des animations « Démocratie et Courage », touchant un public adolescent, nous travaillons essentiellement sur la déconstruction des préjugés, sur ce qu'ils sont, comment ils se construisent ainsi que pour les stéréotypes, en quoi ils nous sont utiles, en quoi ils peuvent être néfastes. Cependant, les enfants plus jeunes ne présentent que peu de stéréotypes en tant que tels vis à vis d'autres populations du monde, ils ne savent pas encore que ce qui se passe chez eux est une manière de faire, de vivre qui peut varier d'un foyer à l'autre. Il s'agit alors d'imaginer des animations sur un plan différent de celles réalisées pour les adolescents et adultes.

Pour ce faire ce travail comportera deux parties. Une première partie apportant divers éléments théoriques sur la formation des préjugés, le développement social et moral de l'enfant, les systèmes de neurones en miroirs, ainsi que leurs implications pour la pratique d'animation interculturelle et contre le racisme. La deuxième partie comprendra quelques outils concrets.

Dans en premier temps, nous réfléchirons à la formation des préjugés chez l'enfant. Nous nous baserons sur un article « Du quotidien, des préjugés et de l'apprentissage interculturel » du professeur et docteur Hans Nicklas. En effet, comment émergent les préjugés chez l'enfant ? Quelle en est leur fonction ? Pourquoi certains individus semblent-ils avoir plus de préjugés que d'autres ? Qu'est-ce qui est important pour l'enfant pour qu'il n'acquière pas trop de préjugés ? Et qu'en tirons-nous pour une pratique d'animation ?

Dans un deuxième temps, sur base du livre « Le développement social de l'enfant et de l'adolescent » de Berthe Reymond-Rivier, nous verrons l'impact pour l'enfant des contacts avec ses pairs, son développement social, ainsi que la place de l'adulte dans celui-ci. Nous terminerons sur ce qu'il est important à savoir à ce sujet pour que l'animation soit utile et pertinente.

---

<sup>1</sup>Mrax asbl. Mouvement contre le Racisme, l'Atisémisme et la Xénophobie. Le monde et les sociétés évoluent, les discriminations aussi. Le mrax lutte contre toutes les formes de racisme et de xénophobie. Tant au plan individuel qu'au niveau social et institutionnel. Quels qu'en soient les auteurs. Quelles qu'en soient les victimes.

Pour le troisième point de cette première partie, nous évoquerons les six étapes de la moralité de Kohlberg. Sur base de divers sources : le livre de C. Vandenplas-Holper, « Education et développement social de l'enfant », et d'un article de Pierre Guedin sur le jugement moral. Qu'elles sont les étapes de la moralité? Comment les définit-on ? A quelles étapes se situent des enfants de l'école primaire ? Quelles en sont les implications pour notre pratique ?

La deuxième partie comporte divers éléments susceptibles d'être utilisés avec un public âgés de 5 à 12 ans lors d'animations sur les thèmes de l'interculturalité et du racisme. Celui-ci comprendra : un exemple d'animation en deux séances pour des enfants âgés de 6 à 9 ans sur le thème de l'interculturalité; une animation pour des enfants de 9 à 12 ans sur le thème du racisme ; une liste de livres ; une liste de films et dessins animés et le cd-rom pédagogique Zayneb autour de l'immigration marocaine en Belgique.

Je tiens à vous rappeler, chers lecteurs, que ce travail ne se veut pas exhaustif, mais qu'il prétend simplement apporter quelques pistes de réflexion sur le développement de l'enfant, l'utilité, la construction d'une animation contre le racisme, ainsi que quelques éléments pratiques.

## I. APPORTS THEORIQUES

### A) La formation des préjugés chez l'enfant<sup>2</sup>

#### Qu'est-ce qu'un préjugé ?

Un **préjugé** n'est pas simplement un faux jugement, mais plutôt un mélange souvent compliqué entre quelque chose de "vrai" et quelque chose de "faux". Ce qui est important en ce qui concerne le préjugé, c'est sa ténacité ; en effet, il résiste à toute rectification. C'est justement ce qui fait la différence fondamentale entre un jugement faux ou provisoire et un préjugé ; les faux jugements, les jugements provisoires peuvent se réajuster après de nouvelles expériences. Par exemple : si je pense que la baleine est un poisson à cause de sa forme et de son mode de vie et que j'apprends dans un livre de biologie qu'elle est un mammifère et donc pas un poisson, cela ne me dérange pas de rectifier alors mon faux jugement. Un préjugé se caractérise par le fait qu'il se défend tenacement contre un réajustement par de nouvelles expériences, qu'il résiste à des informations et connaissances nouvelles.

Deux mécanismes agissent pour l'essentiel dans cette fermeture du préjugé à l'égard de nouvelles expériences. Le premier est ce que l'on appelle en psychologie une perception sélective. Par exemple, si j'ai le préjugé que la France est un pays plus sale que l'Allemagne, je trouverai en France de la saleté dans toutes les rues et dans toutes les chambres d'hôtel, et cette perception sélective justifiera mon préjugé. Je me prive ainsi de la possibilité de

---

<sup>22</sup> « Du quotidien, des préjugés et de l'apprentissage interculturel » du professeur et docteur Hans Nicklas ; <http://www.dfjw.org/paed/texte/duquotidien/duquotidien.html>

comprendre que dans la réalité, dans certains cas et dans certaines situations la "propreté" a une autre signification en France qu'en Allemagne, et que, de ce fait, la seule catégorie "propreté" est insuffisante pour approcher cette problématique dans les réalités françaises. Le deuxième mécanisme par lequel les préjugés empêchent de nouvelles expériences est que les individus évitent le contact avec l'objet de leurs préjugés. L'antisémite évite de lier connaissance avec des juifs, le raciste hésite à entrer en contact avec des noirs ; il se défendra contre ce type d'expériences nouvelles.

Les préjugés sont en quelque sorte des objets familiers et choyés de notre perception du monde. Nous nous sommes installés dans nos préjugés et nous ne voulons pas que l'on nous insécurise en perturbant cette perception.

Mais alors, il me semble justifié de se demander **comment est née, chez l'individu, cette tendance à adopter des préjugés et à les intégrer dans sa pensée et dans son action?**

Dès la plus petite enfance s'établissent les prémices à vouloir porter des jugements. Le nouveau-né intègre déjà cette prédisposition qui lui permettra plus tard d'insérer des préjugés dans son image du monde et d'y adapter son comportement.

Faire la distinction entre le monde intérieur et le monde extérieur fait partie des choses parmi les plus importantes qu'un bébé doit apprendre au cours de sa première année. Il doit en effet pouvoir faire la différence entre son propre corps, ses sentiments, ses besoins, ses souhaits et le monde environnant. C'est un processus très difficile car, pour le petit enfant, son corps, son petit lit, sa mère forment un tout. La distinction entre lui et l'environnement commence lorsqu'il constate avec évidence que les choses agréables dont il aimerait disposer, comme par exemple, le sein de sa mère, n'obéissent pas à sa volonté, mais sont à l'"extérieur". En même temps, il apprend que des choses désagréables qu'il aimerait écarter de lui, comme, par exemple, les douleurs d'estomac, lui appartiennent, font partie de lui. Le bébé doit donc apprendre à faire la différence entre les excitations, les stimulations qu'il ressent dans son corps et qui lui viennent de l'extérieur et les pulsions et besoins instinctifs qui viennent de sa propre personne. Freud a appelé cette capacité que le petit enfant doit acquérir : le "principe de réalité". Cette possibilité de pouvoir distinguer, évaluer et vérifier les différentes réalités, c'est-à-dire la capacité de l'homme d'établir une différence entre l'intérieur et l'extérieur, entre le monde extérieur et ses propres sentiments et besoins, ne peut évidemment jamais parfaitement être maîtrisée. Nous ne pouvons prendre connaissance du monde extérieur qu'en tant que sujet, c'est-à-dire que toute notre perception passe par nos sens, notre existence et notre activité.

Cependant la capacité de distinguer, de juger et de vérifier la réalité peut être différemment développée. Certains sont tout à fait capables de prendre conscience de la réalité extérieure sans pratiquement être influencés par leurs propres sentiments, leurs besoins et leurs désirs ; d'autres au contraire projettent tellement leur monde intérieur sur leur environnement qu'ils sont à peine capables de voir la réalité sans parti-pris, sans préjugés justement.

Quelles sont les conditions nécessaires pour que le bébé acquière cette capacité à distinguer et à évaluer les différentes réalités de manière assurée ? Je ne voudrais en citer que quelques unes. D'abord, il est important que le nourrisson acquière un sentiment de sécurité et de confiance, et donc que les personnes dont il dépend s'organisent de manière à s'adapter à ses

besoins aussi bien pendant leur présence que pendant leur absence, et que ni leur présence, ni leur absence ne soient des événements irrationnels pour lui. Des présences trop fréquentes ou de trop longues absences créent de mauvaises conditions pour le développement de ce sentiment de stabilité. Il ne faudrait pas non plus que les adultes instrumentalisent l'enfant au profit de leurs sentiments, par exemple en compensation de leurs manques émotionnels -ayant leur origine dans le couple ou dans la profession- en comblant et en saturant le bébé de soins et d'attention. Nous nous trouvons confrontés dans ces domaines à des processus très subtils qu'il est impossible de planifier et qui dépendent en grande partie du fait que les personnes dont l'enfant dépend possèdent elles-mêmes ou non la stabilité et l'équilibre qu'elles doivent lui transmettre. Et ceci dépend à son tour de leur propre vécu dans la petite enfance et de leur situation de vie réelle.

Si le bébé n'acquiert pas cette capacité d'évaluer de façon appropriée la réalité, alors il porte déjà en lui les premières conditions favorables à des comportements assujettis à des préjugés. En effet, ces comportements se caractérisent par le fait que l'individu projette une partie de son monde intérieur -par exemple ses besoins, ses vœux, ses désirs- sur un objet extérieur tout en croyant que l'image qui est dans sa tête est l'image de la réalité. Ce phénomène se produit tout particulièrement à propos des sentiments d'antipathie et de haine. Margaret Mitscherlich a eu l'occasion de le formuler ainsi : "Ce n'est que lorsque nous avons développé notre capacité à faire la différence entre nos motifs de haine extérieurs et intérieurs à nous-mêmes qu'il devient possible de distinguer si cette haine a pour origine des traitements inhumains ou des humiliations et blessures réelles ou si elle est un produit de notre imagination, qui a besoin d'une victime expiatoire (d'un bouc émissaire) pour nous décharger de nos douleurs intérieures".

Le fait que l'homme acquiert une certaine capacité à distinguer et à évaluer les différentes réalités dès sa plus petite enfance, ne signifie nullement que les penchants à produire des préjugés soient acquis, de façon déterminante, dès la première année, et que l'individu en restera marqué pour toute sa vie. Il n'est nullement question de le prétendre, mais ce qui se crée au cours de cette première année, c'est simplement une disposition qui, si elle est renforcée par d'autres expériences au cours de la socialisation ultérieure, pourra devenir un trait de caractère. Quand un individu lors de son éducation fait des expériences répétées d'insécurité et du manque de confiance, alors il y a de grandes chances pour qu'il projette ses sentiments négatifs sur des objets extérieurs et que ses réactions soient chargées de préjugés.

Mais avant de passer au point suivant, nous pouvons nous demander : **quelle est la fonction des préjugés ?**

1) Pour celui qui s'y accroche, les préjugés remplissent une fonction tout à fait précise : cela lui permet, par exemple, de maîtriser psychiquement insécurité et menace. Les préjugés sont des instruments de défense contre l'angoisse. Ils servent à procurer une certaine sécurité dans l'action, à rendre le monde à peu près compréhensible, à trouver chaque chose à sa place. Cela explique par exemple qu'à certaines époques historiques, peuvent se manifester des vagues d'antisémitisme ou, de manière plus générale, des périodes favorables à la production de préjugés. A l'origine de la renaissance des stéréotypes et des préjugés nationaux que l'on croyait dépassés, se trouve l'insécurité qui resurgit dans les pays européens en contrecoup de la crise qui se manifeste dans l'économie, la politique et la vie quotidienne. Pour beaucoup, le monde n'est plus compréhensible, et ils ne peuvent plus calculer les conséquences de ce qu'ils

entreprennent. En effet, les chances de générations entières de jeunes dépendent de facteurs pour eux tout à fait irrationnels sur lesquels ils n'ont aucune prise. Cela veut dire que beaucoup ne peuvent plus évaluer leurs chances de succès en fonction de ce qu'ils font. Cela vaut également pour d'autres domaines : les fluctuations de la conjoncture, les processus économiques sélectifs ne sont plus accessibles à la compréhension de l'individu.

2) Les préjugés ont une deuxième fonction : ils assurent ce que l'on pourrait appeler la stabilisation du sentiment de sa propre valeur sociale. Aux Etats-Unis, les dockers blancs sont au plus bas niveau de l'échelle sociale des ouvriers. Au sein de cette catégorie de travailleurs, le racisme est particulièrement développé. C'est un exemple qui illustre bien cette fonction des préjugés. On s'arrange plus ou moins avec une condition sociale de niveau inférieur lorsqu'il existe un autre groupe social que l'on peut situer en-dessous de soi. Cela vaut aussi à d'autres échelons de l'échelle sociale. C'est ainsi que dans les pays européens, les groupes menacés du déclin social, au sein des couches moyennes, ont souvent réagi par des manifestations d'extrême droite ou fascistes.

3) Troisième fonction des préjugés : ils permettent de repérer un objet socialement autorisé pour la libération de l'agressivité. Dans les états industriels modernes il y a, ainsi que l'a démontré de manière tellement convaincante le sociologue Parsons, un grand potentiel d'agressivité : cela, nous le savons de par notre propre expérience de la vie quotidienne- ; dans les groupes porteurs de préjugés, cette agressivité peut se tourner vers des individus, des groupes, des minorités, etc. désignés par la société.

Les préjugés et les images négatives et hostiles que nous nous faisons des autres, remplissent donc une fonction individuelle et collective à la fois. Ils contribuent à la stabilisation du moi chez l'individu. Ils procurent de la sécurité et diminuent l'angoisse. Ceci veut dire que les préjugés s'accroissent en fonction des manques que ressentent les individus dans leur identité personnelle, professionnelle et sociale. Par ailleurs, les contenus des préjugés sont surdéterminés par la vie sociale et ils contribuent ainsi à l'intégration des individus dans la société qui accepte et récompense ceux qui partagent son système de normes et de préjugés collectifs. Cette même société sanctionne ceux qui ont des conceptions qui s'en éloignent. Ce qui signifie que les hommes et les femmes qui possèdent une stabilité psychique moindre ou plus faible essaient -du fait des manques dus à des expériences peu favorables concernant la reconnaissance de leur valeur et de leurs besoins- de racheter une intégration et une considération qui leur sont nécessaires, en assimilant encore plus facilement que d'autres, le système de normes et de préjugés en vigueur. A l'inverse de ce que l'on pourrait en attendre, il leur est pénible de s'interroger sur un système de valeurs et de préjugés qu'ils ont eu tant de mal à acquérir ; une remise en question sera ressentie comme une menace les incitant à réagir par l'angoisse ou la fuite.

### **Comment vivre avec les préjugés ?**

Combattre les préjugés, cela signifie donner aux individus de plus grandes chances de développement personnel, les amener à mieux s'accepter, à renforcer leur moi. Combattre les préjugés signifie également diminuer la pression sociale qui pèse sur les individus, les libérer de la peur et de l'insécurité et élargir leurs possibilités d'agir. Ainsi la question de la relativisation des préjugés est tout à fait liée au renforcement de la démocratie. Travailler sur les préjugés signifie aussi donner des explications, faire un travail d'élucidation. Des

explications, non seulement dans le sens d'une meilleure information, mais aussi dans le sens d'une élucidation des mécanismes d'après lesquels les préjugés "fonctionnent". Une attaque frontale des préjugés chez ceux dont la structure de personnalité est précisément basée (au moins partiellement) sur des préjugés, est vouée à l'échec. Seul un travail d'introspection et d'auto-analyse pourrait conduire à relâcher les mécanismes de justification et de défense sur lesquels le système de préjugés repose. Ce n'est que par des processus d'apprentissage qui permettent à l'individu d'avoir accès à une compréhension de ses propres structures psychiques et de sa place dans la société -lui donnant ainsi la possibilité de reconnaître les causes de son besoin de préjugés- que pourront être facilitées des actions d'atténuation et de réduction des préjugés. (Ce travail est présent dans le premier volet d'animation « stéréotypes, préjugés et racisme » du projet Démocratie & Courage<sup>3</sup> (<http://www.cnapd.be/D&C/> )

Il faut donc aiguïser notre capacité d'observation sur notre propre comportement, développer une sensibilité pour ce que nous disons et ce que nous faisons. Ce n'est qu'ainsi que l'on peut lever l'ignorance qui n'est que trop souvent le fondement de notre propre confiance en nous.

Cette réflexion sur soi n'est pas facile. Car d'importantes résistances se manifestent contre une telle introspection. Une perception authentique de soi crée de l'angoisse parce qu'elle met en danger une image de soi acquise, souvent au prix de grands efforts. Nous avons assuré notre image sur un faisceau de préjugés et un système profondément hiérarchisé de mécanismes de sélection et de blocages de perceptions qui empêchent de voir une réalité extérieure qui pourrait détruire les représentations que nous avons de nous-mêmes ou les corriger et, ainsi, menacer notre confiance en nous.

On n'a envisagé la question jusqu'ici qu'au plan individuel. On doit cependant noter que le succès de telles démarches ne peut pas être considéré indépendamment du contexte social. Si les préjugés reflètent ce que la société apporte comme déformations dans la pratique de vie des hommes et des femmes, alors la suppression des préjugés exige aussi un changement du contexte social.

En tout cas, il faut bien reconnaître qu'il est nécessaire de procéder à une modification de la quotidienneté, d'introduire une dissonance, une insécurisation afin de favoriser, de stimuler des processus d'apprentissage et de rendre possibles des changements de comportement. La question est d'une part : quel doit être le degré d'insécurisation pour qu'il y ait prise de conscience de celle-ci et pour opérer une remise en question des critères de pensées et d'actions en usage ? D'autre part : quel est le seuil à observer afin de ne pas provoquer une angoisse et une attitude de défense qui bloqueraient alors toute possibilité de créer des conditions favorables aux processus d'apprentissage ?

<b>Formation des</b>	<b>Apports théoriques</b>	<b>Implications pratiques</b>	
----------------------	---------------------------	-------------------------------	--

<sup>3</sup> « Démocratie & Courage » est un programme de mobilisation citoyenne qui s'adresse aux jeunes et comprend deux axes : des formations de jeunes entre 17 et 35 ans à l'animation citoyenne et antiraciste ; et des animations de jeunes entre 13 et 18 ans, dans les milieux scolaire et associatif, par les jeunes formés à l'animation. « Démocratie et Courage » veut introduire une réflexion chez les jeunes, les sensibiliser aux différentes thématiques de la citoyenneté et les encourager à développer des pistes d'action au quotidien. C'est un projet d'engagement citoyen, d'éducation par les pairs, basé sur une démarche active et participative

<b>Préjugés</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprentissage de la distinction entre l'intérieur et l'extérieur.</li> <li>- Prise de connaissance du monde extérieur qu'en tant que sujet (une différence intérieur et extérieur ne peut jamais être parfaitement maîtrisée)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voir le monde tel qu'il est impossible. (Nous ne voyons qu'un point de vue et d'autres personnes peuvent en avoir un différent.)</li> <li>- Savoir que certains enfants vont être capables de prendre conscience de la réalité extérieure en étant très peu influencés par leurs propres sentiments, leurs besoins et leurs désirs. Mais d'autres projettent tellement leur monde intérieur sur leur environnement qu'ils sont à peine capable de voir la réalité sans partis-pris, sans préjugés.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le sentiment de sécurité et de confiance est une condition pour que le bébé acquière la capacité de distinguer et d'évaluer les différentes réalités de manières assurées. (=&gt; pour peu de préjugés)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les personnes dont il dépend s'organisent de manière à s'adapter à ses besoins aussi bien pendant leur présence que pendant leur absence, et que ni leur présence, ni leur absence ne soit des événements irrationnels pour lui.</li> <li>- Sentiment de stabilité, pas de présences trop fréquentes ni de trop longues absences.</li> <li>- Ne pas instrumentaliser l'enfant.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Préjugés = stabilisation du moi chez l'individu, accentuation de la sécurité et diminution de l'angoisse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donner aux individus de plus grandes chances de développement personnel. (Pour qu'il s'accepte mieux et renforce leur moi).</li> <li>- Diminuer la pression sociale qui pèse sur les individus, les libérer de la peur et de l'insécurité.</li> <li>- Elargir leur possibilité d'agir.</li> <li>- Travail d'introspection</li> <li>- Proposer des processus d'apprentissages qui permettent à l'individu d'avoir accès à une compréhension de ses propres structures psychiques et de sa place dans la société. (Comme dans Démocratie &amp;</li> </ul>	

		Courage) - Changement du contexte social.
--	--	--

## B) Le développement social de l'enfant<sup>4</sup>

*L'homme est un être social.* Aussi loin que l'on remonte dans le temps, on l'a toujours vu rechercher la compagnie de ses semblables et vivre en groupe. Un être isolé et privé de la présence d'autrui n'acquiert aucun des traits qui caractérisent la nature humaine (ex : les enfants sauvages). Les facultés humaines, qu'elles soient d'ordre intellectuel, affectif, spirituel, ne sont présentes, à la naissance qu'à titre de virtualités. Pour se développer et s'épanouir, elles ne requièrent pas seulement la maturation des processus organiques mais encore et toujours l'échange avec autrui. C'est au travers de ses rapports avec les autres que l'être se découvre et que sa personnalité se construit peu à peu. Mais il est essentiel de souligner que réciproquement la découverte de l'Autre et la possibilité d'établir une relation avec lui sont liées aux progrès de l'intelligence et de l'affectivité, qui rendent compte ainsi de la richesse et de la complexité croissantes des rapports interpersonnels. Donc, si l'être humain est plongé dès sa naissance dans un milieu social, il ne naît pas social mais le devient peu à peu.

Parler du développement social de l'individu, c'est donc retracer les étapes d'une longue évolution qui débute dans les premiers mois de la vie et ne s'achève qu'à la fin de l'adolescence. A partir d'un point zéro où, comme nous le verrons, autrui n'existe pas, l'enfant va se socialiser progressivement grâce à des échanges de plus en plus nombreux et complexes avec l'entourage, tout à la fois causes et effets, répétons-le, de la maturation organique et du développement intellectuel et affectif. L'éducation est l'agent principal de cette socialisation progressive, l'éducation directe des parents et de l'adulte en général sur l'enfant, mais aussi l'éducation qui se fait entre enfants eux-mêmes, qu'il s'agisse des relations entre enfants du même âge ou de l'influence des aînés sur les cadets.

Il me semble important de préciser que les auteurs ont envisagé la socialisation de l'individu dans le cadre de notre civilisation occidentale, à l'intérieur duquel cette évolution se déroule sensiblement de la même façon, passant par des stades bien déterminés et qui restent semblables d'un milieu et d'un pays à l'autre ; les variations peu importantes concernent l'âge auquel apparaissent ces stades, non l'ordre de leur succession. D'une culture à l'autre en revanche et bien qu'il y ait des constantes, ces phases seront plus ou moins perceptibles et ne revêtiront pas toujours la même signification.

---

<sup>4</sup> **Le développement social de l'enfant et de l'adolescent** ; *Berthe Reymond-Rivier* ; treizième édition revue et augmentée ; éditeur Pierre Mardaga, 1997

## L'enfant de 2 à 7 ans

Nous ne remonterons pas aux premiers jours de la vie de l'enfant, mais commenceront à partir de ses 2-3 ans par **son entrée dans le groupe**.

Deux crises entre la 3<sup>ème</sup> et la 6<sup>ème</sup> année viennent transformer profondément les relations du jeune être avec ses parents et l'entourage en général : la crise de personnalité de 3 ans, appelée aussi crise d'opposition et le conflit oedipien qui en est la conséquence immédiate. En effet, cette période est caractérisée par une effervescence affective génératrice de conflits et de heurts entre l'enfant et ses parents ; elle n'est pas sans présenter des analogies avec une autre phase de turbulence et de fermentation : l'adolescence. Deux moments critiques dans la construction et la mise en place de la personnalité, marqués notamment par un besoin aigu d'affirmation de soi.

La crise de personnalité de 3 ans, comment l'enfant se différencie intuitivement d'autrui et comment l'entourage découvre les prémices de sa personnalité.

Crise amorcée dès la fin de la seconde année et qui s'exacerbe autour de 3 ans. Acquisition du « non » qui marque un commencement d'autonomie en permettant à l'enfant de se manifester sans danger contre l'adulte. L'enfant se voit maintenant avec les yeux d'autrui. Il parle maintenant de lui en disant « je » et surtout « moi ». (Il commence à différencier l'intérieur de l'extérieur, le moi et les autres). L'emploi vers le même moment de possessifs indique la naissance de la notion de propriété ; symbole de force et de puissance, la possession consolide le sentiment du Moi et deviendra elle aussi moyen de s'affirmer et de s'opposer, surtout face aux petits camarades. L'emploi de la première personne coïncide avec le moment où l'enfant se reconnaît sur les photos comme un et toujours le même. Pour les tous petits, il n'y a rien d'illogique à ce qu'une personne puisse se trouver à deux endroits à la fois. Mais à partir de 3 ou 4 ans une telle illusion disparaît, ils ont désormais une notion claire de l'unité de l'être.

Cependant, en dépit de ses efforts pour s'affirmer, s'opposer et dominer, l'enfant se heurte à plus fort que lui ; il se heurte surtout à la réalité. Mais grâce à l'avènement de la pensée symbolique, il possède maintenant le moyen de s'évader hors du réel, de donner libre cours à son besoin de puissance sans entrer constamment en lutte avec l'entourage.

En résumé, la crise des trois ans c'est, vue par l'observateur, la première manifestation des traits distinctifs de la personnalité et du caractère ; et du point de vue subjectif de l'enfant, la découverte de sa propre individualité en même temps que celle d'autrui, car comme toujours les deux processus sont complémentaires : le sentiment aigu de son moi pousse l'enfant à s'affirmer face à l'Autre, à essayer son pouvoir en se mesurant à lui ; la résistance de l'Autre renforce la prise de conscience. Il ne s'agit encore que d'une perception intuitive, qui va de pair avec un très fort degré d'indifférenciation, sur le plan de la pensée et de la représentation, entre le moi et le monde extérieur, le point de vue propre et celui d'autrui. Il faut souligner que la crise d'opposition revêtira des aspects différents non seulement selon la personnalité du sujet, mais aussi selon la constellation familiale ; elle ne se déroulera pas de la même façon chez un enfant unique, chez un aîné ou chez un cadet.

Le complexe d'Œdipe, comment l'enfant se vit petit à petit comme un être à part entière

L'enfant n'a pas encore le sentiment de son identité de garçon ou de fille ; il ne l'acquerra qu'en s'identifiant au parent du même sexe en même temps que le refoulement qui l'oppose à celui-ci, identification qui marquera précisément la fin de cette période, du conflit œdipien. Cette évolution qui s'achève normalement vers 6 ans, est jalonnée de difficultés, dont la résolution dépendra pour une large part de la personnalité et de l'attitude des parents. Elle est capitale dans la vie de l'individu car elle influencera son orientation psycho-sexuelle ultérieure<sup>5</sup>. Il se déroule dans l'inconscient de l'enfant, celui-ci n'a conscience ni de son agressivité pour le rival du même sexe – éclatante pour l'observateur averti-, ni de la sensualité qui imprègne ses sentiments et son comportement à l'égard du parent désiré. Le complexe d'Œdipe entraîne ainsi un nouveau progrès dans la voie de l'individualisation, non pas seulement de la personne de l'enfant mais encore de celle de ses parents et de ses relations avec eux. Sous l'impulsion du conflit œdipien, se développe, s'affine, se nuance donc toujours plus cette différenciation de soi et de l'entourage que nous avons vue progresser avec la crise d'opposition de trois ans.

### Qu'en est-il alors des relations entre enfants ?

Les relations des enfants entre eux exercent une influence déterminante sur la socialisation du jeune être : c'est en se frottant à ses semblables qu'il acquerra peu à peu son indépendance et son autonomie, le sens de la réciprocité, de la solidarité, de la justice, de toutes ces qualités indispensables à la vie en groupe et à la coopération. Il les ignore au départ et ne saurait les apprendre de l'adulte seulement. Qu'il le veuille ou non, celui-ci ne peut éviter de jouer un rôle autoritaire et de maintenir l'enfant dans la dépendance et dans l'hétéronomie. Parents et maîtres se trouvent dans l'impossibilité d'imposer aux petits, qui ont tout à apprendre, une foule de règles de consignes, de notions dont ceux-ci sont encore incapables de saisir le sens ; ils ne peuvent tout leur expliquer et sont bien obligés de brûler les étapes. Seulement faute de comprendre le pourquoi il ne les assimilera pas, ou plutôt il les assimilera en les déformant, c'est-à-dire en les appliquant à sa façon. La contrainte adulte, comme toute contrainte, est source d'hétéronomie ; l'autonomie, condition même de la coopération, ne peut naître que de l'égalité. Comment l'enfant l'acquerrait-il, si ce n'est au contact de ses pairs, puisque c'est avec eux seulement qu'il va se trouver sur un véritable pied d'égalité.

Mais il ne suffit pas de mettre les petits ensemble pour qu'il y ait société. Durant cette période, de la deuxième à la septième année, nous verrons les enfants commencer à se rapprocher mais rester incapables encore de toute collaboration, du moins suivie, les uns avec les autres. A l'intérieur de cette période, il est possible de distinguer deux moments : une phase d'isolement, durant laquelle les échanges demeurent encore très limités ; puis à partir de quatre ans environ, une phase caractérisée par des interactions de plus en plus nombreuses.

*1. L'isolement :* En fait de groupes, il n'y a d'abord que simple juxtaposition de sujets indépendant les uns des autres. Le camarade que l'enfant recherche surtout à cet âge, c'est l'adulte. L'adulte est auréolé d'un immense prestige : il peut tout, sait tout, voit tout, et le petit désire passionnément lui ressembler : « quand je serai grand... » ; en attendant, il l'imité dans ses jeux, copiant ses attitudes, ses gestes, ses mimiques. Cette fascination exercée par l'adulte diminuera progressivement, au fur et à mesure que l'enfant se tournera d'avantage vers ses semblables et découvrira les plaisirs, les avantages aussi, des rapports entre égaux.

Chacun joue pour soi et chacun parle pour soi. Le plus souvent, ils parlent pour personne et pour tout le monde. Ils annoncent tout ce qu'ils vont faire, commentent tout ce qu'ils font,

---

5 Le discours tenu dans ce livre est celui de la nécessité d'une famille conservatrice où la maman ne travaille pas. Il présente une vision de l'homosexualité à laquelle intuitivement je n'adhère pas, cependant je n'ai pas de recherches ou d'articles pour avancer d'autres arguments. Etant donné la nécessité de me centrer sur la thématique de ce travail

mais parlent sans s'adresser à quelqu'un en particulier, sans se soucier de savoir si on les écoute ou pas. Chacun a besoin de se faire entendre, mais non de se faire écouter. C'est ce que Piaget a appelé le « monologue collectif ». Au début le langage est le support de l'action individuelle, qu'il sert à commenter et à stimuler. Parole et action demeurent encore intimement liées. Le langage reste jusque vers 7 ans à mi-chemin entre l'individuel et le social. Ce qui fait encore défaut à cet âge, c'est précisément la faculté de se mettre en pensée à la place d'autrui. Un des principaux obstacles à l'établissement de relations véritablement sociales et à la formation durable du groupe : l'égoïsme de la pensée enfantine.

*2. Les débuts du groupe.* Ce sont les heurts et les conflits, qui en obligeant l'enfant à tenir compte de l'existence de ses pairs, briseront l'isolement.

Toute grande personne est d'emblée identifiée au parent protecteur, tout enfant considéré comme un intrus, un rival. Durant les premières années, le petit dépend si totalement de l'amour de ses parents que tout partage lui est intolérable ; c'est la loi du tout-ou-rien et ce qui explique que la seule présence d'un autre enfant soit ressentie comme une menace. A cela s'ajoutent les attitudes de prestance et la volonté du petit, dans son besoin de s'affirmer, de dominer ces compagnons et d'accaparer l'attention de l'adulte. Et ce ne sont pas seulement les relations de l'enfant avec les parents réels qui influencent ces comportements sociaux, mais encore avec cette part de lui même qui représentent les parents tels qu'il les intériorise peu à peu et d'où va naître le Surmoi.

Selon les observations de S. Isaacs, les petits groupes de deux que l'on voit se constituer à partir de 4 ou 5 ans sont motivés non pas encore par des sentiments de sympathie ou d'amitié entre les deux partenaires, mais par l'hostilité contre un tiers. D'abord dirigé vers l'« ennemi », l'activité des deux alliés s'orientera vite vers des fins plus constructives. Ils découvriront le plaisir d'être ou de faire quelque chose ensemble, plaisir qui deviendra bientôt le seul moteur, la sympathie mutuelle se substituant ainsi à l'hostilité vis-à-vis de l'exclu.

Au commencement du groupe, il y aurait donc pas l'affect *pour* mais l'affect *contre*. C'est là d'ailleurs une vérité d'ordre très général. Chacun sait à quel point la présence d'un ennemi (ou selon les cas d'un simple étranger) peut cimenter l'unité d'un pays, d'une classe, d'une famille, etc., et rassembler des forces jusque-là centrifuges. La situation triangulaire en soi est source de rivalité et de dispute ; mais par la même, comme nous venons de le noter, elle est chez les petits à l'origine des premiers rapprochements. Cependant les enfants restent incapables encore de toute collaboration suivie et les petits groupes qui se constituent spontanément ici ou là sont instables, mouvants, éphémères, à peine formés se désagrègent déjà si l'adulte n'intervient pas pour en maintenir la fragile cohésion.

*3. Quelques entraves au développement de la coopération*

*a) L'égoïsme.*

Le jeune enfant confond son propre point de vue avec celui d'autrui comme le bébé confondait son propre corps avec les objets de l'univers environnant. Il n'imagine pas qu'il puisse y avoir d'autres perspectives que la sienne, la considérant comme la seule possible et, par conséquent, celle de tout le monde.

*b) L'hétéronomie*

Tout en en faisant l'usage le plus arbitraire, les petits non seulement sont convaincus qu'ils appliquent les règles de jeu correctement, à l'imitation exacte de leurs aînés, mais encore de façon paradoxale, les considèrent comme sacrées et intangibles. Chez les petits : respect mystique mais purement formel de la règle (hétéronomie) ; chez les grands : attitude

rationnelle, réaliste à l'égard de celle-ci mais s'accompagnant d'une scrupuleuse mise en pratique (autonomie).

L'attitude du jeune enfant est hétéronome parce que la règle demeure extérieure à sa conscience. Au lieu d'être intériorisée comme c'est le cas chez les aînés. Selon Piaget, l'hétéronomie est le produit de la contrainte adulte. En effet, celle-ci est source d'hétéronomie, elle a pour effet de renforcer l'égoïsme infantin. Coopération et autonomie ne sauraient naître que des rapports entre égaux et du respect mutuel. C'est dans la société de ses pairs que l'enfant se libérera de l'emprise de l'adulte. Petits, ils avaient cru pénétrer tout uniment au monde de l'adulte ; vers 6 ans cet univers leur apparaît de plus en plus incompréhensible, fermé, secret. Ils s'en détournent peu à peu pour se découvrir solidaires les uns des autres ; mais ce sentiment de solidarité demeure diffus, précaire et fragile à cet âge parce qu'il ne repose pas encore sur une notion claire de la réciprocité.

### *c) L'instabilité du caractère infantin*

J. Château insiste également sur l'instabilité et surtout l'emportement et l'impulsivité du jeune enfant. On sait avec quelle facilité celui-ci passe d'un jeu à l'autre ; un rien le distrait et fait dévier son intérêt ; il se lasse vite, s'ennuie vite. Les réactions du jeune enfant sont extrêmes, car il ne maîtrise encore ni ses émotions ni sa motricité. Une surabondance d'énergie lui fait sans cesse dépasser la mesure, rend ses gestes et ses mouvements maladroits et excessifs. On comprend que dans ces conditions les jeux de groupe, en dépit même de la présence de l'adulte ou de meneurs plus âgés, se désorganisent rapidement, sombrant dans l'anarchie et le désordre.

Le rôle du meneur, qui s'ébauche seulement ici, se précisera entre 7 et 10 ans. Nous verrons alors le groupe s'organiser solidement autour de quelques fortes personnalités, et leur autorité, plus durable et plus efficace qu'à 5 ou à 6 ans parce que plus souple et plus soucieuse de l'intérêt de tous, cimenter l'union du groupe.

La morale de la réciprocité, fondement de la vie en commun et de la coopération, et qui tient toute entière dans le précepte : ne pas faire aux autres ce que l'on ne voudrait pas que l'on vous fasse et inversement, suppose le déclin de l'égoïsme ; de l'égoïsme affectif certes, mais au premier chef de l'égoïsme intellectuel tel que l'a défini Piaget. C'est dans la mesure où cette morale pourra reposer sur une expérience réellement vécue, au lieu d'être imposée de l'extérieur, que les enfants en découvriront le sens et qu'ils s'intérioriseront.

## **L'enfant de 8 à 12 ans**

Comment l'enfant en grandissant va-t-il pouvoir avancer **vers la coopération et l'autonomie** ?

### L'avènement de la pensée logique

De l'âge de 7-8 ans jusque vers 12 ans l'enfant traverse une période d'assimilation tranquille et d'adaptation à la réalité. La pensée infantine va subir des transformations radicales en modifiant de proche en proche la représentation que l'enfant se fait de l'univers et donnant un caractère nouveau à ses relations avec autrui. L'avènement de la pensée logique en délivrant l'enfant de son égoïsme va enfin lui donner prise sur la réalité. Grâce à la mobilité nouvelle de sa pensée il peut envisager simultanément les différents aspects d'une situation ou d'un problème et rattacher les effets aux causes. Pour les enfants parvenus à ce stade c'est

l'évidence même que la quantité et la matière, puis le poids et enfin le volume se conservent en dépit des transformations physiques de l'objet.

L'enfant acquiert la réversibilité qui lui permettrait d'annuler mentalement les transformations de l'objet et de revenir au point de départ, réversibilité qui est le fondement de tout raisonnement logique.

La logique enfantine est, bien sûr, une logique concrète, portant sur des faits, sur les relations des objets entre eux, et non sur des idées et des propositions comme la logique formelle ou abstraite qui caractérisera la pensée de l'adolescent et celle de l'adulte. Elle marquera cependant sur le plan intellectuel le commencement de l'autonomie. En effet, l'enfant peut maintenant prendre du recul à l'égard des choses en se dégageant des illusions de sa perception. C'est aussi par la confrontation avec les autres, par la mise en commun d'idées et d'expériences que l'enfant en vient à corriger ses illusions et à gagner de la réalité une représentation objective ; en d'autres termes sa pensée se socialise. Ils comparent leur point de vu à celui de l'autre, mais en plus ils cherchent à savoir, à comprendre : ils organisent une expérience « pour voir », dont ils en tirent en commun la leçon.

### Quelles sont les incidences de la pensée logique sur le comportement social ?

Grâce à cette faculté de se placer maintenant au point de vue du camarade et de saisir ses intentions, qui rend possible une véritable coopération, l'enfant va nouer des relations plus durables et plus électives à l'intérieur du groupe, et développer en même temps un sentiment toujours plus fort de son appartenance à la communauté.

Certes, la coopération ne s'apprend pas d'un jour à l'autre ; au début elle demeure limitée, et ce n'est que vers dix ans qu'elle acquiert sa pleine signification de camaraderie, de fair-play, de solidarité. A partir de 7-8 ans, les enfants se retrouvent pour jouer ensemble; le caractère compétitif, donc social, de bon nombre de leurs jeux atteste le changement qui s'est accompli. Il y a maintenant un désir dominant de se mesurer avec le (ou les) partenaire(s) et le souci de l'emporter sur lui. Or de tels jeux exigent déjà un minimum d'organisation et par conséquent d'entente mutuelle : il faut décider d'où l'on partira et où l'on arrivera, de quel point l'on sautera, quel but on visera. Au commencement, cette organisation est tout ce qu'il y a de rudimentaire ; la compétition, mal réglée, est anarchique et son issue incertaine, chacun croyant en général l'avoir emporté. On se trouve encore à mi-chemin entre les conduites égocentriques et la coopération.

Le meneur semble jouer un rôle essentiel dans les groupes de 7 ou de 8 ans, même si bien souvent il se conduit encore en despote, c'est lui qui maintient la cohésion et l'unité du groupe, fragile encore, et par son intermédiaire que la coopération s'établit. Entre 7 et 9 ans, le groupe se caractérisait donc par une structure fortement centralisée. Schématiquement, on pourrait dire qu'anarchique à 6 ans, le groupe passe entre 7 et 9 ans par une période de dictature pour se démocratiser à partir de 10 ans ou, à tout le moins, connaître un régime doux comparable à celui d'une monarchie constitutionnelle.

### Comment émerge le leader ?

Pour beaucoup d'auteurs américains notamment, l'émergence d'un meneur dans le groupe dépend moins des qualités personnelles de celui-ci que de l'ensemble de la situation, des besoins du groupe ; autrement dit les facteurs collectifs seraient plus importants que les facteurs individuels. Cependant, il y a des personnalités qui s'imposent dans n'importe quelles

circonstances, des êtres qui sont « nés » chefs. L'esprit d'initiative, la décision, la volonté, l'indépendance, la confiance en soi, voilà quelques-unes de ces qualités qui font les chefs et qui expliquent l'ascendant qu'ils exercent sur leur entourage. On en arrive ainsi à définir le leadership comme une influence exercée volontairement par un individu ou par quelques individus sur les membres de leur groupe, cette influence dépendant en partie de conditions collectives et en partie de facteurs personnels.

### Quand et comment s'acquièrent alors *la coopération et l'autonomie morale* ?

L'expérience de la coopération, du jeu en commun – plus particulièrement des jeux de règles – développe peu à peu chez l'enfant une morale. Elaborée ou modifiée par la suite d'une entente mutuelle des joueurs, la règle perd alors ce caractère monolithique qu'elle avait au par avant ; l'enfant en comprend peu à peu l'esprit au lieu de n'en saisir que la lettre ; elle éveille en lui le sens de la justice et de la loyauté aux partenaires. C'est au nom de celle-ci que de plus en plus il va s'astreindre à la suivre. Le respect de la règle cesse donc d'être conditionné par une contrainte extérieure : librement consenti, il repose sur le respect de la confiance réciproque des joueurs. La tricherie est alors ressentie comme une atteinte à cette confiance, qu'elle vient saper, et sévèrement condamnée. Le tricheur à cet âge là s'est surtout un enfant qui empêche le jeu de se dérouler normalement, un enfant « qui embête » ; en soi, la tricherie n'est pas vilaine. Une telle attitude change vers 9 ans ; la tricherie est de plus en plus nettement condamnée parce que considérée comme déloyale vis-à-vis des camarades.

A une morale hétéronome reçue toute faite de l'extérieur, se substitue progressivement une morale autonome, née de la coopération et fondée sur le respect mutuel et la solidarité. Le système tout organisé de préceptes, d'opinions, de valeurs imposées par l'adulte et jusque-là admis sans discussion n'est pas rejeté (la révolte sera le fait de l'adolescence) mais repensé et réévalué à la lumière de l'expérience commune. Le conformisme aveugle (et par la même peu effectif) aux règles adultes devient peu à peu soumission librement consentie, dans la mesure où la valeur de ces règles, mises en quelque sorte à l'épreuve par le groupe est comprise et reconnue. L'éducation adulte ne suffit pas à socialiser l'enfant ; à elle seule elle ne façonnerait que des êtres dépendants et soumis, incapables de juger et d'agir par eux-mêmes. Elle doit être complétée par cette éducation qui se fait entre pairs, pour que l'enfant, puis l'adolescent conquière son autonomie spirituelle et devienne plus tard membre à part entière du groupe et de la collectivité.

### Quelle est *l'organisation de la société enfantine* ?

Si la société enfantine a sa morale, elle a aussi ses institutions et ses traditions, toute une organisation qui lui confère précisément son caractère de société et non de simple groupement. En parlant des meneurs dans les groupes de jeu, nous avons dit que les enfants de 7, 8 et même 9 ans encore, valorisaient davantage la performance physique comme telle que l'esprit d'équipe et le fair-play, alors que ce rapport s'inversait à partir de 10ans. Parallèlement on voit les grands porter un intérêt croissant aux règles ainsi qu'à l'organisation des jeux. Ce qui est stricte et sacré, c'est l'observance de la règle, dès qu'elle a été définie d'un commun accord. Chose curieuse, la tradition par ailleurs si minutieuse et tatillonne, reste muette sur les sanctions à prendre contre les tricheurs : la société enfantine ne possède pas de code pénal. Ici et là on peut trouver des coutumes mais le plus souvent, le groupe improvise sur place les mesures à prendre : exclusion, pénalisation, etc.

Tout ceci montre à quel point la société infantile prépare l'enfant à la société adulte à laquelle il participera plus tard. Elle s'est créée et développée dans et par le jeu, et c'est le jeu qui a permis à la personnalité individuelle de chaque enfant de s'affirmer et de s'épanouir. « Chez l'enfant écrit Claparède, le jeu est le travail, est le bien, est le devoir, est l'idéal de la vie ». Il prend fin vers la 13<sup>ème</sup> année : dans la cours de l'école, les adolescents ne jouent plus, ils discutent même à perdre haleine, tant on se passionne maintenant pour l'échange des idées. Et au dehors de l'école c'est le sport qui tend à remplacer le jeu, parce que, comme l'observe Château, il implique une préparation méthodique, un entraînement.

### Existe-il des différences de structure entre groupes de garçons et groupes de filles ?

L'évolution générale est naturellement identique : de l'égoïsme à la coopération et à la réciprocité, de l'hétéronomie à l'autonomie, elle dessine la même ligne. C'est essentiellement dans la structure du groupe que se marquent les dissemblances.

Notons tout d'abord que si, à l'école infantile, garçons et filles jouent indifféremment les uns avec les autres, ils en viennent très vite à former deux groupes distincts. Demandez à es garçons d'une classe mixte, de 10 ou 11 ans s'ils jouent avec les filles à la récréation, ils vous regarderont avec un étonnement nuancé de mépris : comme si la question pouvait se poser ! Il est frappant de voir jusqu'à quel point ils peuvent les ignorer. Même attitude chez les filles, mais... mitigée de quelques regrets.

C'est ici la première manifestation d'une différence fondamentale, à savoir la cohésion des groupes de garçons, qui contraste avec le manque d'unité de ceux des filles. D'une façon générale en effet, l'esprit d'équipe est beaucoup plus marqué chez les garçons que chez les filles, qui paraissent préférer les petits clans et les amitiés exclusives à 3 ou à 4. Les groupes de garçons sont également centrés en général autour d'une, le cas échéant deux grandes stars solidement liées l'une à l'autre, comme nous l'avons déjà vu, alors que chez les filles apparaît dès 7 ans une tendance à la décentralisation qui s'accroît avec l'âge. Cela revient à dire que les groupes de filles sont beaucoup moins hiérarchisés et moins organisés que ceux des garçons.

Cohésion, unité, centralisation, tous ces traits qui caractérisent les groupes de garçons expliquent aussi que ces derniers soient plus exclusifs et s'ouvrent moins facilement à des présences étrangères. On a souvent remarqué par exemple que les fillettes admettaient plus volontiers des petites dans leurs jeux que les garçons, et qu'elles étaient de façon générale plus perméables aux incitations de l'extérieur.

### Attitudes de l'adulte favorisant la prise en compte des autres chez l'enfant<sup>6</sup>

Si le rôle des pairs, de leur contact avec l'enfant sont expliqués si dessus, quelles attitudes l'adulte peut-il adopter pour *favoriser l'enfant à tenir compte des autres qui l'entoure?*

---

<sup>6</sup> Vandenplas-Holper, ch. (1987), Education et développement social de l'enfant, 2<sup>e</sup> ed. augmentée et mise à jour, Paris, PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui »; 1<sup>er</sup> ed (1979)

De façon générale, il se dégage de plusieurs recherches sur le rôle de l'adulte dans la décentration sociale que les facteurs les plus favorables au développement de la décentration sociale et de l'altruisme en particulier sont les suivants:

- Des relations gratifiantes entre adultes et enfants
- Le comportement altruiste des adultes à l'intérieur et à l'extérieur de la famille
- La verbalisation par les adultes de leurs propres sentiments et de ceux des personnes auxquelles ils viennent en aide
- Leurs préoccupations pour des problèmes sociaux
- Leurs encouragements pour que les enfants s'imaginent à la place d'autrui et en interprètent les sentiments
- Le feedback correctif qu'ils administrent éventuellement
- Les renforcements qu'ils apportent aux comportements altruistes des enfants.

L'étude de la période qui s'étend de la 8-12<sup>ème</sup> année environ nous a permis d'assister aux progrès remarquables qui s'accomplissent dans le développement de la sociabilité et, de façon plus générale, dans les différents secteurs de la personnalité. Ce développement atteint son palier d'équilibre à partir de dix ans. Mais la puberté va tout remettre en cause et ouvrir une longue crise qui secourra le jeune être jusque dans ses tréfonds. Le bel équilibre acquis sera renversé, il faudra reconstruire sur des bases nouvelles, et l'adolescent devra payer chèrement, un luttant sur un double front : intérieur et extérieur, la conquête de son autonomie définitive, son admission comme membre à part entière dans la société des adultes.

<b>Développement social (entre pairs)</b>	<b>Théories</b>	<b>Implications</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découverte et intériorisation par les enfants du sens de la moral de réciprocité par une expérience réellement vécue, au lieu d'être imposée de l'extérieur.</li> <li>- Préparation de l'enfant à la société adulte par la société infantine. Elle s'est créée et développée dans et par le jeu, et c'est le jeu qui a permis à la personnalité individuelle de chaque enfant de s'affirmer et de s'épanouir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travailler par le jeu entre pair, leur faire vivre des situations. C'est-à-dire, chercher des jeux (jeux de rôles, jeux socio-constructifs) où entre eux ils pourraient se rendre compte des besoins de coopérations, des atouts de la différence.</li> <li>- Mener à bien des jeux facilitant les contacts adéquats entre pairs. Si nécessaire, intervenir discrètement et brièvement pour relancer les processus interne du jeu.</li> <li>- Ne pas faire une morale sur ce qu'il est bon ou non de faire, de dire.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La motivation des petits groupes d'enfants de 4 ou 5 ans vient de l'hostilité contre un tiers. D'abord dirigé vers l'« ennemi », l'activité des deux alliés s'orientera vite vers des fins plus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir comment on fonctionne, comment naissent les joies de la coopération. Celles-ci se font d'abord contre un autre. Faire avec la manière de fonctionner de l'humain, ne pas croire que</li> </ul>

	<p>constructives. Découverte alors du plaisir d'être ou de faire quelque chose ensemble, plaisir qui deviendra bientôt le seul moteur, la sympathie mutuelle se substituant ainsi à l'hostilité vis-à-vis de l'exclu.</p> <p>=&gt; Au commencement du groupe, pas l'affect <i>pour</i> mais l'affect <i>contre</i></p>	<p>nous sommes un animal parfait, bon de nature.</p>
	<p><b>L'enfant de 2 à 7 ans</b>  <i>Les entraves au développement de la coopération :</i></p> <p>a) <u>L'égoïsme</u> :  Confusion du jeune enfant entre son propre point de vue et celui d'autrui. Il n'imagine pas qu'il puisse y avoir d'autres perspectives que la sienne, la considérant comme la seule possible et, par conséquent, celle de tout le monde.</p> <p>b) <u>L'hétéronomie</u> :  Chez les petits : respect mystique mais purement formel de la règle. Hétéronomie de l'attitude du jeune enfant parce que la règle demeure extérieure à sa conscience, au lieu d'être intériorisée, comme c'est le cas chez les aînés. Selon Piaget, l'hétéronomie est le produit de la contrainte adulte car celle-ci a pour effet de renforcer l'égoïsme infantin. Coopération et autonomie ne sauraient naître que des rapports entre égaux et du respect mutuel. C'est dans la société de ses pairs que l'enfant se libérera de l'emprise de l'adulte.</p> <p>c) <u>L'instabilité du caractère infantin</u> :  Instabilité et surtout emportement et impulsivité du jeune enfant. Ses réactions sont extrêmes, car il ne maîtrise encore ni ses émotions ni sa motricité. Une surabondance d'énergie lui fait sans cesse dépasser la mesure, rend ses gestes et ses mouvements maladroits et excessifs. Dans ces conditions les jeux de groupe, en dépit même de la présence de l'adulte ou de meneurs plus âgés, se désorganisent rapidement, sombrant dans l'anarchie et le désordre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ne pas organiser de telles animations pour des enfants de moins de 4 ans.</li> <li>- Avoir conscience de l'impact de ses comportements sur le tout petit.</li> <li>- Faire en sorte qu'ils puissent développer un sentiment de confiance et de sécurité.</li> <li>- Agir en modèle</li> <li>- Savoir qu'un enfant juste qu'à 7 ans joue peu en coopération avec les autres, que la contrainte et le discours adulte ne vont pas changer ça.</li> <li>- Respecter le temps de sa maturation psychique et motrice. =&gt; Adapter les animations en fonction.</li> <li>- Concevoir une animation comme une stimulation au développement : favoriser le passage de l'hétéronomie à l'autonomie, la prise de conscience de l'existence des autres, l'ouverture au monde, et cela dans un cadre de confiance et de sécurité.</li> <li>- Tenir compte de l'instabilité du caractère infantin. =&gt; Faire des jeux, des activités qui changent assez régulièrement.</li> <li>- Savoir selon leur âge quelles sont leur capacité avant d'exiger d'eux quelque chose.</li> </ul>
	<p><i>L'enfant de 8 à 12 ans</i>  <b>L'avènement de la pensée logique.</b>  La mobilité nouvelle de sa pensée lui permet d'envisager simultanément les différents aspects d'une situation ou d'un problème et rattacher les effets aux causes. Acquisition de la conservation de la matière et la réversibilité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer des activités portant sur des objets et non sur des idées.</li> <li>- Travailler avec l'enfant comment c'est chez toi, comment c'est chez l'autre. Pas uniquement avec des mots, leur demander d'apporter un objet qui se trouve dans leur cuisine, etc. ; ou des recherches sur</li> </ul>

	<p>La logique enfantine = une logique concrète portant sur des faits sur les relations des objets entre eux (et non sur des idées et des propositions comme la logique formelle ou abstraite qui caractérisera la pensée de l'adolescent et celle de l'adulte).</p> <p>Début sur le plan intellectuel du commencement de l'autonomie. Car l'enfant peut maintenant prendre du recul à l'égard des choses en se dégageant des illusions de sa perception. Comparaison de leur point de vue à celui de l'autre, faculté de se placer maintenant au point de vue du camarade et de saisir ses intentions. Ils cherchent à savoir, à comprendre ; organisation d'expériences « pour voir », dont ils en tirent en commun la leçon. =&gt; Socialisation de sa pensée qui rend possible une véritable coopération.</p> <p>Mise en place de relations plus durables et plus électives à l'intérieur du groupe, et développement en même temps d'un sentiment toujours plus fort de son appartenance à la communauté</p>	<p>internet de 5 instruments de musique peu connus, 5 types d'habitats, etc. Si l'éveil à d'autres manières de vivre se fait en confiance, on peut penser que cela réduira le nombre de préjugés par la suite, en augmentant l'envie de découvrir d'autres modes de vie, d'autres personnes vivant des situations différentes, etc.</p> <p>- De véritables jeux de coopération deviennent possibles. Tenir compte de leurs nouveaux acquis pour créer des animations. Leur pensée se socialise, les aider à s'ouvrir au point de vue de l'autre, leur permettre d'échanger entre eux leurs idées, leur point de vue.</p>
	<p>Schématiquement, on pourrait dire qu'anarchique à six ans, le groupe passe entre 7 et 9 ans par une période de dictature pour se démocratiser à partir de 10 ans</p>	<p>- Favoriser les contacts entre pairs pour développer plus d'autonomie et de coopération.</p> <p>- Tenir compte du fonctionnement du groupe et des caractéristiques de leur leader.</p>
	<p>L'expérience de la coopération, du jeu en commun.</p> <p>Eveil par la règle chez l'enfant de plus de 8 ans du sens de la justice et de la loyauté aux partenaires. Le respect de la règle cesse donc d'être conditionné par une contrainte extérieure : librement consenti, il repose sur le respect de la confiance réciproque des joueurs.</p> <p>Substitution progressive d'une morale hétéronome reçue toute faite de l'extérieur à une morale autonome, née de la coopération et fondée sur le respect mutuel et la solidarité.</p>	<p>- Travailler leur sens de la justice et de loyauté aux partenaires.</p> <p>- Créer des jeux où certaines règles ne sont peut-être pas justes, loyales pour le partenaire ou pour soi.</p> <p>- Leur apprendre en quelques sortes la désobéissance civile. Le respect des lois est utile, important et nécessaire, mais parfois il faut changer des lois car elle ne respecte pas l'autre. (voir livre « Il faut désobéir » qui raconte l'histoire d'un policier français ayant sauvé une famille juive sous le régime nazi.)</p>
	<p>Garçons : cohésion, unité, centralisation autour d'1 ou 2 grandes stars. Plus exclusifs et moins ouverts à des présences étrangères.</p> <p>Filles : manque d'unité, tendance à la décentralisation qui s'accroît avec l'âge, plus d'acceptation des petites dans leurs jeux et de perméabilité aux incitations de l'extérieur.</p>	<p>- Voir qu'au sein des groupes il y a des différences entre filles et garçons. Lors des jeux savoir que les garçons seront sans doute plus unis que les filles, et aussi moins ouverts. A cet âge, garçons et filles préfèrent souvent jouer séparément. (Ce qui n'empêche évidemment pas, et ne contredit pas des jeux mixtes.)</p>

<p>Le rôle de l'adulte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Des relations gratifiantes entre adultes et enfants.</li> <li>-Le comportement altruiste des adultes à l'intérieur et à l'extérieur de la famille.</li> <li>-La verbalisation par les adultes de leurs propres sentiments et de ceux des personnes auxquelles ils viennent en aide.</li> <li>-Leurs préoccupations pour des problèmes sociaux.</li> <li>-Leurs encouragements pour que les enfants s'imaginent à la place d'autrui et en interprètent les sentiments.</li> <li>-Le feedback correctif qu'ils administrent éventuellement.</li> <li>-Les renforcements qu'ils apportent aux comportements altruistes des enfants.</li> </ul>	<p>Ne pas oublier que les enfants ont souvent plus besoin d'un modèle que de critiques.</p>
--	---

### C) Le développement moral selon KOHLBERG<sup>7 8</sup>

Kohlberg distingue trois grands niveaux du développement moral, composés chacun de deux stades. Il identifie et hiérarchise, de l'hétéronomie à l'autonomie, six stades de développement moral, à partir d'une typologie où il s'agit des motifs et arguments invoqués pour justifier une attitude, et non de leur contenu de valeur. Ces six stades correspondent aux six étapes de maturation morale. Ces trois niveaux constituent trois types différents de relations entre le sujet et les règles et attentes de la société.

Dans un premier temps voyons à quoi correspondent ces six stades. Pour après saisir les implications d'un travail avec un public étant pour la plupart au premier niveau de développement moral.

**1. Niveau de la moralité préconventionnelle** (Celui de la plupart des enfants de moins de 9 ans, de quelques adolescents et d'un grand nombre de criminels, adultes ou adolescents): les règles et les attentes de la société sont extérieures au sujet.

Pour catégoriser ses actions et celles d'autrui en bonnes et mauvaises, justes et fausses, l'enfant se réfère aux conséquences physiques et hédoniques de son action (punition, récompense, échanges de faveurs) ou au pouvoir de ceux qui énoncent les règles de conduite.

Stade 1: Orientation punitive et obéissance à l'autorité.

En vue d'éviter les punitions qui sont craintes comme tout autre stimulus aversif, le sujet obéit à des personnes investies de prestige ou de pouvoir, habituellement les parents. Le sujet voit uniquement sa propre perspective.

<sup>7</sup> Vandenplas-Holper, ch. (1987), Education et développement social de l'enfant, 2<sup>e</sup> ed. augmentée et mise à jour, Paris, PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui »; 1<sup>er</sup> ed (1979)

<sup>8</sup>

Pierre Guedin, article : « le jugement moral » ; article sur le site <http://www.artefake.com/spip.php?article69>

## Stade 2: Orientation naïvement hédonique et instrumentale

Les actions sont définies comme justes si cette définition satisfait le moi et, accessoirement, les autres personnes. Bien que les éléments de réciprocité et de partage puissent être présents, il s'agit d'une réciprocité égoïste, calculatrice, pour laquelle les relations humaines sont affaires de marchandage selon le principe de « donnant-donnant ». Il n'existe pas encore de réciprocité vraie, basée sur la loyauté, la gratitude et la justice, la générosité, la sympathie. (Loi du Talion). Le sujet prend en compte la perspective d'autrui; il en anticipe les réactions positives ou négatives, ce qui l'amène à conclure des marchandages.

La moralité et la perspective d'un sujet du niveau 1 sont celle d'un sujet individuel, isolé.

**2. Niveau de la moralité conventionnelle** (Celui de la plupart des adolescents et des adultes dans notre société et dans d'autres sociétés) : le sujet a intériorisé les règles et les attentes d'autrui, particulièrement celles des autorités.

Globalement, la moralité est définie en terme d'actes qui sont bons parce qu'ils maintiennent l'ordre social conventionnel ou parce qu'ils répondent aux attentes d'une autre personne. La définition du bien et du mal va au-delà de la simple obéissance à des règles et aux autorités. Le sujet perçoit la réalisation des attentes de la famille, du groupe social ou de la nation comme constituant une valeur pour elle-même, quelles qu'en soient les conséquences immédiates et tangibles. Il ne se conforme pas seulement à l'ordre et aux attentes sociales, mais éprouve envers ceux-ci un sentiment de loyauté, s'efforce activement de les maintenir et s'identifie aux personnes et aux groupes qui en sont le garant.

## Stade 3: L'orientation en fonction des relations interpersonnelles ou la moralité du « chic-type ».

Le sujet estime qu'il agit bien s'il est « gentil », s'il plaît à autrui, s'il aide autrui et si les autres l'approuvent. Bien qu'il fonde toujours ses jugements quant à la nature du bien et du mal sur les réactions d'autrui, il se préoccupe plus de leur approbation ou de leur désapprobation que de leur pouvoir physique. En jugeant les comportements qui « vont de soi ».

La perspective du sujet en tant que « membre d'un groupe » est centrée sur les relations interpersonnelles.

## Stade 4: Moralité de l'autorité et du maintien de l'ordre social.

Le sujet accepte sans condition les conventions et les règles sociales en vue d'éviter la censure d'autrui. Il ne se conforme plus aux standards d'autres individus; il se soumet à l'ordre social comme tel. C'est la moralité « de la loi et de l'ordre ». Les comportements sont jugés comme bons s'ils se conforment à un ensemble rigide de règles, si le sujet fait son devoir, s'il est respectueux envers l'autorité et maintient l'ordre social.

La perspective du sujet est centrée du fonctionnement de l'ensemble d'une institution.

A ce niveau, l'individu subordonne ses besoins de personne individuelle au point de vue du groupe ou d'une relation partagée.

**3. Niveau de la moralité postconventionnelle, de l'autonomie et des principes moraux personnels** (celui d'une minorité d'adultes et qui n'est atteint qu'après l'âge de 20 ans): le sujet s'est distancié des règles et des attentes d'autrui et définit les valeurs en termes de principes universels librement choisis.

Le sujet s'efforce de définir des valeurs morales et les principes indépendamment de son identification à ces personnes ou à ces groupes. La reconnaissance de la nature

conventionnelle des valeurs va de pair avec une meilleure compréhension de l'universalité des principes moraux.

Stade 5 : La moralité du contrat social, des droits individuels et de la loi démocratiquement acceptée.

Ce stade est caractérisé par la flexibilité des croyances morales, qui faisait défaut aux stades antérieurs. La moralité est basée sur un accord entre les personnes, prêtes à se conformer à des normes qui leur semblent nécessaires pour maintenir l'ordre social et les droits d'autrui. Le sujet a une conscience claire de la relativité des valeurs et des opinions personnelles et accorde, par conséquent, une grande importance à la procédure pour parvenir à un accord. Bien qu'elle soit perçue parfois comme étant injuste ou seulement comme une parmi plusieurs possibilités, la loi est reconnue comme le critère ultime de ce qui est juste. Lorsqu'il y a un conflit entre des besoins humains particuliers et la loi, le sujet éprouve de la compréhension pour les besoins humains, mais croit néanmoins que la loi doit prévaloir, puisqu'elle a une plus grande rationalité fonctionnelle pour la société. Le sujet recherche la conformité à la loi, moins pour éviter une sanction légale que pour éviter la perte du respect d'un observateur impartial qui le jugerait en terme du bien-être général recherché. En dehors du domaine légal, les relations interpersonnelles d'obligation sont basées sur l'accord librement conclu et sur le contrat.

Ceci constitue la moralité « officielle » des états qui se veulent démocratiques.

Stade 6 : L'orientation des principes éthiques universels

La conduite est contrôlée par un idéal intériorisé qui appelle l'action et qui est indépendant des réactions d'autrui. Cet idéal intériorisé représente la croyance du sujet en la valeur de la vie et est empreint du respect pour l'individu. Il s'agit des principes universels de justice, de réciprocité, d'égalité, du respect pour la dignité d'êtres humains, considérées comme des personnes individuelles. La non-conformité à cet idéal entraîne la culpabilité et la condamnation de soi. Bien que le sujet soit conscient de l'importance de la loi et du contrat, il résout généralement le conflit moral par des principes moraux très larges, tel le plus grand bien pour le plus grand nombre.

Le sujet retourne au point de vue individuel, plutôt que de rester au niveau de « nous, membres d'une société ». Les engagements moraux personnels précèdent l'acceptation des lois et des valeurs de la société. Les lois et les valeurs de la société, à leur tour devraient être telles que chaque personne douée de raison puisse les accepter et s'y sentir engagée, quelle que soit sa place dans la société et à quelque société qu'elle appartienne.

Tous les individus franchissent nécessairement ces étapes dans l'ordre indiqué. Les enfants sont au niveau préconventionnel, stade 1 et 2, les adultes aux stades conventionnels 3 et 4 ; vingt à vingt-cinq pour cent d'entre eux parviennent aux stades postconventionnels 5 et 6. L'adolescence entre onze et seize ans étant une période de développement moral accéléré, nous pouvons par des procédures éducatives faire évoluer le jugement moral. Pour cela, il s'agit de créer des " dissonances cognitives ", en confrontant les personnes à des arguments qu'elles peuvent entendre, relevant d'un stade au-dessus du leur. Kohlberg introduit ici la notion de " conflit cognitif ", propice à une réorganisation interne. Des expériences prouvent qu'après douze semaines de discussion, deux fois par semaine, avec des adolescents, il y a passage à un stade supérieur. L'outil privilégié pour provoquer ce " conflit cognitif " est le " dilemme moral ", car il crée un conflit intérieur entre deux branches d'une alternative et sert

de point de départ à une discussion entre pairs et avec l'animateur, qui permettra d'introduire des arguments d'un ou deux stades supérieurs.

### Enseignements de cette théorie

Cette théorie a reçu quelques critiques mais reste riche d'enseignements :

La pertinence d'un développement moral attire son attention sur la nécessité

- De prendre en considération

- .. le développement cognitif

- .. l'âge

- .. les différents registres (préconventionnel, conventionnel et postconventionnel) auxquels l'élève se réfère pour justifier ses choix

- D'adapter en conséquence les stratégies d'intervention, d'une part en recourant le plus possible à l'échange des justifications entre les pairs ; d'autre part, en utilisant des exercices qui développent la décentration (exercices d'empathie, jeux de rôles, dispositif de discussion,...). Elle permet, par le biais d'exercices sur les dilemmes moraux ou les stades moraux, d'introduire la question normative, spécifique à l'éducation morale, de maintenir ainsi un idéal normatif qui permet de dépasser le strict point de vue subjectif ou égocentrique, tout en mettant l'élève en situation d'activité.

En séparant les principes de leur application, en distinguant devoir et pouvoir, la théorie de Kohlberg nous indique par la négative la nécessité de diversifier nos stratégies pédagogiques :

- Tantôt affermir l'ancrage motivationnel, la dimension affective, le respect de soi, des autres et du monde ;

- Tantôt développer la justesse normative que ce respect implique pour l'autonomie de l'individu et la vie en commun.

Kohlberg justifie la logique du développement en attribuant à chacun de ces stades une perspective socio-morale correspondante. Rappelons les stades auxquels se situent la majorité des enfants pour qui sont destinés nos animations :

Le Stade 1, « Orientation punitive et obéissance à l'autorité » est celui du **point de vue égocentrique**. Une personne, à ce stade, ne prend pas en considération les intérêts des autres ou du moins ne reconnaît pas qu'ils diffèrent de ceux de l'acteur. Elle ne fait pas non plus le rapport entre deux points de vue. Les actions sont jugées en termes de conséquences physiques plutôt qu'en termes d'intérêts psychologiques propres à autrui. Le point de vue de l'autorité est confondu avec le sien propre.

Le Stade 2, « Orientation naïvement hédonique et instrumentale » est celui de la **perspective individualiste concrète**. Une personne, à ce stade, sépare ses propres intérêts et points de vue de ceux des autorités et de ceux d'autrui. Il ou elle est consciente de ce que chacun a des intérêts individuels à poursuivre, que ces intérêts sont divergents, et que, pour cette raison, le droit est relatif (au sens individualiste concret). La personne intègre les uns aux autres ou met en rapport les intérêts individuels divergents soit en procédant à l'échange instrumental de services, soit en manifestant un besoin instrumental d'autrui et de sa bonne volonté, soit encore en faisant preuve d'équité et en donnant à chacun des quantités identiques.

Comme le suggère Pierre Guedin dans son article sur le jugement moral ces stades peuvent servir d'outil pour expliquer certaines incompréhensions entre professeurs et élèves. Ils donnent des pistes pour surmonter ces difficultés.<sup>2</sup>

Stade du jugement selon la population :

- ▶ élèves du primaire : entre 1 et 2
- ▶ élèves du secondaire : entre 3 et 4
- ▶ éducateurs : entre 5 et 6

Le stade d'un même individu peut varier en fonction des circonstances. Le tableau pose une différence entre les différents niveaux du jugement moral des élèves et ceux des professeurs. Si le stade est proche entre l'élève et le professeur, l'élève comprend le discours du professeur et a des chances d'évoluer vers un stade supérieur. Si l'écart est trop grand l'élève n'est pas accessible au discours du professeur. D'où l'importance des discussions entre pairs.

Imaginons un cas de violence physique, selon le stade du jugement moral de l'élève cela donne l'argumentation suivante :

Au stade 1 : seul le risque de la punition va sensibiliser l'élève. Au stade 2 : attention, risque d'exclusion et pas de diplôme Au stade 3 : risque d'être marginalisé dans le lycée. Au stade 4 : parce que le règlement intérieur l'interdit Au stade 5 : parce que sans règle, pas de communauté. OK pour cette fois, on t'offre une seconde chance. Au stade 6 : parce que la violence ne mène à rien

<b>Le développement moral selon Kohlberg</b>	<b>Apports théoriques</b>	<b>Implications pratiques</b>
	<p>3 grands niveaux du développement moral = trois types différents de relations entre le sujet et les règles et attentes de la société. Ces 3 niveaux sont composés chacun de 2 stades. =&gt; 6 stades de développement moral qui expliquent des motifs et arguments invoqués pour justifier une attitude. Ils vont de l'hétéronomie à l'autonomie.</p> <p>Les enfants sont au niveau préconventionnel, stade 1 et 2, les adultes aux stades conventionnels 3 et 4 ; vingt à vingt-cinq pour cent d'entre eux parviennent aux stades postconventionnels 5 et 6</p>	<p>-Travailler avec les adolescents : L'adolescence (entre 11 et 16ans) est une période de développement moral accéléré, nous pouvons par des procédures éducatives faire évoluer le jugement moral. Par "dissonances cognitives", en confrontant les personnes à des arguments qu'elles peuvent entendre, relevant d'un stade au-dessus du leur. Kohlberg introduit ici la notion de "conflit cognitif", propice à une réorganisation interne. L'outil privilégié pour provoquer ce "conflit cognitif" est le "dilemme moral", car il crée un conflit intérieur entre deux branches d'une alternative et sert de point de départ à une discussion entre pairs et avec l'animateur, qui permettra d'introduire des arguments d'un ou deux stades supérieurs.</p>

		- Favoriser les discussions entre pairs.
	<p><b>Niveau de la moralité préconventionnelle.</b> Les règles et les attentes de la société sont extérieures au sujet.</p> <p>Pour catégoriser ses actions et celles d'autrui en bonnes et mauvaises, justes et fausses, l'enfant se réfère aux conséquences physiques et hédoniques de son action (punition, récompense, échanges de faveurs) ou au pouvoir de ceux qui énoncent les règles de conduite.</p> <p>Stade 1: <u>Orientation punitive et obéissance à l'autorité.</u> <b>Point de vue égocentrique.</b></p> <p>le sujet obéit en vue d'éviter des punitions à des personnes investies de prestige ou de pouvoir, habituellement les parents. Le sujet voit uniquement sa propre perspective.</p> <p>Stade 2: <u>Orientation naïvement hédonique et instrumentale.</u></p> <p><b>Perspective individualiste concrète.</b></p> <p>Les actions sont définies comme justes si cette définition satisfait le moi et, accessoirement, les autres personnes. Bien que les éléments de réciprocité et de partage puissent être présents, il s'agit d'une réciprocité égoïste, calculatrice. Le principe de « donnant-donnant ». Il n'existe pas encore de réciprocité vraie, basée sur la loyauté, la gratitude et la justice, la générosité, la sympathie. Le sujet prend en compte la perspective d'autrui; il en anticipe les réactions positives ou négatives, ce qui l'amène à conclure des marchandages.</p> <p>La moralité et la perspective d'un sujet du niveau 1 sont celle d'un sujet individuel, isolé.</p>	<p>- Prendre en considération</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le développement cognitif</li> <li>• l'âge</li> <li>• les différents registres (préconventionnel, conventionnel et postconventionnel) auxquels l'élève se réfère pour justifier ses choix</li> </ul> <p>- Adapter ses stratégies d'intervention, d'une part en recourant le plus possible à l'échange des justifications entre les pairs ; d'autre part, en utilisant des exercices qui développent la décentration (exercices d'empathie, jeux de rôles, dispositif de discussion,...).</p> <p>- Par le biais d'exercices sur les dilemmes moraux ou les stades moraux, introduire la question normative, spécifique à l'éducation morale, de maintenir ainsi un idéal normatif qui permet de dépasser le strict point de vue subjectif ou égocentrique, tout en mettant l'élève en situation d'activité.</p> <p>- Diversifier nos stratégies pédagogiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tantôt affermir l'ancrage motivationnel, la dimension affective, le respect de soi, des autres et du monde ;</li> <li>• tantôt développer la justesse normative que ce respect implique pour l'autonomie de l'individu et la vie en commun.</li> </ul> <p>- Il ne faut pas trop de mots et d'explications surtout pour les plus petits. Les guider en leur disant ca on ne peut pas faire, ca on peut faire. Ecouter leurs questions, tenter d'y répondre. Mais ne pas les emmener dans de trop long discours où ils sont un peu perdu, les guider en leur expliquant qu'on pense que cela est le mieux pour eux.</p>

### C) Les systèmes de neurones miroirs

## I. Que sont les neurones miroirs ? Quelle est leur fonction ?<sup>9</sup>

Les neurones miroirs constituent une classe particulière de neurones initialement identifiés dans le cortex précentral du macaque. Leur caractéristique principale est de s'activer aussi bien lorsque le singe effectue une action spécifique ou lorsqu'il observe un autre individu en train d'exécuter la même action. Ainsi un tel neurone s'active quand le singe saisit un objet donné, ou lorsqu'il voit l'expérimentateur saisir le même objet. Certains de ces neurones sont très spécifiques, ne s'activant que si les deux mouvements, saisie observée et saisie exécutée, sont réalisés de la même façon. Des données neurophysiologiques (EEG, MEG, TMS) ainsi que d'imagerie cérébrale (TEP, IRMf) ont apporté de solides arguments en faveur de l'existence d'un système de neurones miroirs chez le sujet humain.

### Quel est le rôle fonctionnel des neurones miroirs ?

Diverses hypothèses ont été avancées. En fait, leur fonction n'est pas unique. Leur propriété est de constituer un mécanisme qui projette une description de l'action, élaborée dans les aires visuelles complexes, vers les zones motrices. Ce mécanisme de transfert comporte toute une variété d'opérations.

Une de leurs fonctions essentielles est **la compréhension de l'action**. Il peut paraître bizarre que, pour reconnaître ce que l'autre est en train de faire, on doive activer son propre système moteur. En fait, cela n'est pas tellement surprenant. Car la seule observation visuelle, sans implication du système moteur, ne donne qu'une description des aspects visibles du mouvement, sans informer sur ce que signifie réellement cette action. Cette information ne peut être obtenue que si l'action observée est transcrite dans le système moteur de l'observateur. L'activation du circuit miroir est ainsi essentielle pour donner à l'observateur une compréhension réelle et expérientielle de l'action qu'il voit.

Au-dessus de cette fonction de base, d'autres fonctions dépendent elles aussi du mécanisme des neurones miroirs. L'une d'elles est **l'imitation**. Imiter a deux aspects : **la capacité de reproduire une action observée, et celle d'apprendre une nouvelle action par l'observation**. Or le système neuronal miroir, par sa capacité de fournir des copies motrices d'actions observées, semble le mécanisme idéal pour ces deux classes d'imitation. Il a été clairement établi qu'il est impliqué tout à la fois dans la répétition immédiate des actions de l'autre et dans l'apprentissage par imitation. Toutefois, alors que la répétition immédiate est assurée par le seul système miroir, l'apprentissage par imitation exige l'intervention du lobe préfrontal. Ce site combine des actes moteurs élémentaires, codés par le système miroir, pour produire des configurations motrices nouvelles.

En observant des actions effectuées par un autre, deux classes d'informations peuvent être obtenues. L'une est « ce » que l'acteur fait et l'autre, « pourquoi » il le fait. En voyant par exemple une petite fille saisissant une pomme, nous comprenons qu'elle saisit un objet. Toutefois, il est fréquent que nous comprenions aussi les raisons de ce geste, c'est-à-dire son *intention*. Nous pouvons décider si elle prend la pomme pour la manger, ou pour la stocker dans un panier. L'hypothèse que les neurones miroirs sont **impliqués dans la compréhension de l'intention** a été lancée il y a déjà plusieurs années, mais ce n'est que récemment que

---

<sup>9</sup> **LES SYSTÈMES DE NEURONES MIROIRS ; Giacomo RIZZOLATTI ;** Département des Neurosciences ; Section de Physiologie ; Université de Parme (Italie)

l'imagerie IRM fonctionnelle l'a confirmé, au moins dans certains cas. Les données d'imagerie cérébrale montrent ainsi que le système de neurones miroirs est impliqué dans la compréhension de l'intention. Mais elles n'informent pas quant aux mécanismes sous-jacents. Pour mieux connaître ces derniers, des singes ont été dressés à effectuer deux actions avec des buts distincts. Dans la première, le singe devait saisir un objet pour le placer dans un récipient, dans la seconde, il devait prendre la nourriture et la consommer. Les phases initiales de l'acte moteur, atteindre et saisir étaient identiques dans les deux cas, alors que le but final était différent. L'activité unitaire de neurones a été recueillie dans le lobe pariétal inférieur. Les résultats ont montré que bon nombre de ces neurones s'activaient sélectivement lorsque le singe exécutait un acte moteur précis (saisir). Très intéressant, la plupart de ces neurones ne s'activaient que lorsque l'acte moteur codé était suivi d'un acte spécifique de placement. Certains parmi ces neurones moteurs associés à l'action avaient des propriétés miroirs et étaient actifs quand les actes moteurs observés étaient inclus dans une certaine action (par exemple saisir pour consommer, mais non saisir pour placer). Ainsi l'activation des neurones miroirs liée à l'action ne codait pas seulement la préhension, mais l'action de saisir pour consommer ou de saisir pour placer. Cette spécificité permettait à l'observateur, non seulement de reconnaître l'acte moteur observé, mais aussi ce qui sera le prochain acte moteur de l'action à venir. Autrement dit, de comprendre les intentions de l'agent dans son action.

Les fonctions assurées par les neurones miroirs dépendent de l'anatomie et des propriétés physiologiques du circuit auquel ils appartiennent. Les actions analysées dans les premières études de ces neurones ne comportaient pas de contenu émotionnel. De fait, les activations neuronales se déroulaient dans des circuits liés au contrôle moteur. Des données récentes suggèrent que les mécanismes miroirs sont également **impliqués dans l'empathie**, cette capacité de ressentir la même émotion que l'autre éprouve. Dans une étude IRMf récente, des sujets étaient exposés, dans une première condition, à des substances odorantes suscitant le dégoût, et dans une autre, à de brefs clips animés montrant des individus exhibant un faciès de dégoût. L'exposition aux odeurs répugnantes active spécifiquement deux structures connues pour leur participation aux émotions, l'insula antérieure et le cortex cingulaire antérieur. Il est intéressant de noter que l'observation de l'expression faciale du dégoût active le même secteur de l'insula. Ces données suggèrent nettement que les deux structures, insula et cortex cingulum, contiennent une population neuronale activée tout à la fois quand le sujet vit une expérience de dégoût et quand cette émotion est déclenchée à la vue de l'expression faciale de l'autre. Des résultats similaires ont été obtenus avec la douleur vécue et l'observation d'une situation douloureuse impliquant une personne aimée de l'observateur. Ces observations suggèrent en somme que l'empathie dépend de l'activation, au cours de l'observation de l'autre en état émotionnel, de circuits qui élaborent les réponses émotionnelles correspondantes chez l'observateur.

Les humains communiquent essentiellement par sons, mais les langues fondées sur le son ne sont pas le seul moyen de communication. Les langues fondées sur les gestes (langages par signes) sont une autre forme de ce système complexe de communication. Depuis Condillac, divers auteurs ont suggéré que la voie menant à la parole était née des communications gestuelles et non des cris des animaux. Ce n'est qu'ensuite dans l'évolution que des sons furent associés aux gestes et devinrent le moyen dominant de communication.

La découverte de neurones miroirs a donné un appui à cette théorie de l'origine gestuelle de la parole. **Ces neurones créent un lien direct entre l'émetteur du message et le receveur. Grâce au mécanisme miroir**, les actions exécutées par un sujet deviennent des messages qui sont compris par un observateur, sans médiation cognitive. L'observation d'un sujet saisissant une pomme est par exemple immédiatement comprise puisqu'elle évoque la même

représentation motrice dans le système miroir de l'observateur. Partant de ces propriétés fondamentales des neurones miroirs et du fait que l'observation d'actions telles que saisir avec la main, active l'aire de Broca, Rizzolatti et Arbib (1998) ont proposé que le mécanisme miroir soit le système basique à partir duquel a évolué le langage. En fait, le mécanisme miroir aura probablement résolu, à ce stade initial de l'évolution du langage, deux problèmes fondamentaux de la communication, la parité et la compréhension directe. Grâce à ces neurones, ce qui compte pour l'émetteur du message compte aussi pour le receveur. Aucun symbole arbitraire n'est nécessaire ; la compréhension est inhérente à l'organisation neuronale des deux individus. Il est évident que le mécanisme miroir n'explique pas par lui-même l'extrême complexité de la parole. Mais il peut en revanche **aider à résoudre** une des difficultés fondamentales de la compréhension de l'évolution du langage, à savoir **comment un message valable pour l'émetteur devient également pour le receveur**.<sup>10</sup>

Enfin, la découverte des neurones miroirs a également un impact sur la **compréhension de certaines pathologies mentales**, telles que l'autisme ou la schizophrénie. Une littérature est en plein développement, traitant des enfants autistes et montrant qu'ils ont un déficit de leur système miroir et, ce qui est particulièrement intéressant, que la sévérité de leur affection semblerait en corrélation avec l'importance du déficit de leur système neuronal miroir.

## II. Quand est-il alors de l'imitation chez l'enfant ?<sup>11</sup>

L'homme est un animal social qui diffère des autres animaux en ce qu'il est plus apte à l'imitation. Aujourd'hui on peut tracer les sources cérébrales de cette spécificité humaine. La découverte des neurones miroirs permet de mettre le doigt sur ce qui connecte les cerveaux des hommes. En outre cette découverte a encore confirmé l'importance neurologique de l'imitation chez l'être humain. Comme le dit très bien Scott Garrels (2004):

Des preuves convergentes de la psychologie du développement et de la neuroscience cognitive démontrent que l'imitation basée sur l'activité neurale miroir et le comportement réciproque interpersonnel est ce sur quoi est construit le développement humain.

L'imitation est importante pour l'apprentissage, le langage, la transmission culturelle, mais aussi pour l'empathie, par exemple. Qu'on puisse mieux saisir l'empathie à l'aide des neurones miroirs est facile à comprendre: très vite l'enfant fait l'expérience de l'autre comme 'quelque chose' qui peut 'faire la même chose' que lui. En imitant et en étant imité les enfants apprennent que de tous les objets qui les entourent seuls les êtres humains peuvent vivre les mêmes expériences qu'eux.

Les philosophes après Platon ont le plus souvent repris sa vision limitée, tronquée de l'imitation - même s'ils n'étaient pas d'accord avec lui au sujet de l'art. Cette situation a beaucoup contribué au concept moderne du 'moi autonome' (Garrels, 2004). Cette influence

---

<sup>10</sup> Quelques critiques récentes ont été émises en ce qui concerne cette hypothèse. Ceux qui ne sont pas convaincus par cette idée, prônent le fait que le système miroir n'est pas latéralisé chez l'homme alors que le langage l'est très fortement (se déroulant principalement dans l'hémisphère gauche). Ils proposent donc de redéfinir les fonctionnalités de l'aire de Broca dont le rôle a trop longtemps été limité au langage. Il pourrait s'agir d'une aire consacrée à divers traitements, tels que la motricité et la production du langage, sans pour autant qu'il y ait un lien de causalité entre ces deux fonctions.

<sup>11</sup> Des découvertes révolutionnaires en sciences cognitives ; *Les paradoxes et dangers de l'imitation* ; Simon De Keukelaere [Simon.DeKeukelaere@UGent.be](mailto:Simon.DeKeukelaere@UGent.be) ; Université Gent – Belgique ; <http://www.automatesintelligents.com/labo/2005/mar/neuronemiroir.html>

de Platon, mais aussi des Lumières, a sans doute contribué au fait que ni Freud(3), ni même Piaget n'ont soupçonné la possibilité de l'imitation intersubjective chez les nouveau-nés. En 1977 deux chercheurs américains, Andrew Meltzoff et Keith Moore, voulaient tester les stades de développement de l'apprentissage préverbal chez Piaget. Par hasard ils ont découvert que même les nouveau-nés étaient parfaitement capables d'apprendre par imitation. Ils ont donc dû critiquer certaines présuppositions de la théorie de Piaget, car d'après le célèbre psychologue suisse une forme élémentaire de représentation symbolique est nécessaire pour pouvoir imiter. C'est pourquoi l'enfant, chez Piaget, ne commence qu'à imiter autrui vers l'âge d'un an. Meltzoff et Moore ont vérifié ce qu'ils avaient trouvé en 1977 dans les années 1980 (Meltzoff & Moore 1983, 1989) chez des enfants dont la moyenne d'âge était de 32 heures (le plus jeune n'était âgé que de 42 minutes). L'existence et surtout l'importance de l'imitation immédiate chez les nouveau-nés avaient totalement échappé aux chercheurs.

Quatre présuppositions importantes sur l'imitation se sont donc avérées fausses (Garrels 2004):

- Les hommes apprennent progressivement à imiter durant les premières années de l'enfance.
- Une forme élémentaire de représentation symbolique est nécessaire pour pouvoir imiter.
- Les nouveau-nés sont incapables de faire un lien entre ce qu'ils voient chez les autres et ce qu'ils sentent chez eux-mêmes.
- Dès que l'enfant est capable d'imiter cela reste une faculté mineure et enfantine.

Ces présuppositions qui - on le voit aujourd'hui - ont souvent formé le soubassement d'un discours fondamental (philosophique et scientifique) sur l'humain depuis Platon s'avèrent donc erronées. On a longtemps cru aussi que l'imitation est synonyme de comportement grégaire, moutonnier. Actuellement une telle vision semble inexacte. L'imitation est souvent considérée comme un phénomène mineur, enfantin ou même inepte. Cela est sans doute une grande erreur. Il semble aujourd'hui, à travers les travaux récents en sciences cognitives, que l'imitation est un phénomène exceptionnel, peut-être spécifiquement humain, qui est sans doute fondamental pour tout ce qui est original dans l'apprentissage humain, l'intelligence, la rationalité et la culture).

Grâce aux recherches actuelles en neurosciences et en psychologie expérimentale nous savons que l'imitation est un phénomène beaucoup plus complexe et 'intime' à l'homme: nous n'imitons pas tant des représentations - ce qu'on voit faire un autre par exemple - mais des intentions, des *désirs*. Récemment Andrew Meltzoff (aujourd'hui responsable du *Institute for Learning and Brain Sciences* à Washington) a façonné une série d'expériences où l'imitation était employée pour comprendre comment un enfant peut déchiffrer les intentions des adultes à travers leur comportement (Garrels 2004).

Dans une première expérience un chercheur montrait à des petits d'environ 18 mois comment il essayait d'enlever le bout d'un 'mini-haltère' pour enfants. Au lieu d'achever l'action il faisait semblant qu'il n'arrivait pas à enlever le bout du jouet. Les enfants ne voyaient donc jamais la *représentation* exacte du but de l'action. En usant de différents groupes de contrôle les chercheurs ont remarqué que les petits avaient saisi la visée de la démarche (ôter le bout du haltère) et qu'ils imitaient cette intention du chercheur et non ce qu'ils avaient réellement vu. **Les enfants imitent donc non pas une représentation, mais un but, un dessein. Les enfants comprennent donc les intentions des adultes, même si ces adultes n'arrivent pas**

**à les accomplir.** Ils imitent ce que les chercheurs voulaient faire plus que ce qu'ils faisaient concrètement.

La seconde expérience était conçue pour voir si les enfants attribuent des motifs à des objets. Pour ce test les chercheurs avaient fabriqué une petite machine (avec bras et grappins) qui exécutait exactement la même action avortée de la première expérience. Très vite il s'est avéré que les bambins qui avaient profité de cette démonstration n'étaient pas mieux disposés pour attribuer une intention à l'appareil que d'autres qui étaient confronté au petit haltère sans démonstration. Il semble donc que les enfants n'attribuent pas d'intentions à des objets inanimés.

Une troisième expérience allait rendre plus visible encore combien l'enfant prête attention aux motifs de ses congénères et combien ces motifs, ces intentions sont importants pour lui. Dans ce test les bouts du petit haltère étaient collés solidement à la barre. Ils ne pouvaient donc pas être enlevés. Le chercheur répétait ici la même démonstration que dans les expériences précédentes: il essayait d'ôter la part extérieure du jouet mais sa main glissait du bout sans le saisir. Chez les enfants la même chose exactement se produisait nécessairement (les bouts étant collés), mais les bambins n'étaient pas du tout satisfaits par la pure reproduction de ce qu'ils avaient vu faire l'adulte. Ils répétaient leurs tentatives d'enlever le bout, mordaient dedans et lançaient des regards suppliants à maman et au chercheur. Meltzoff écrit:

**Le travail de Meltzoff renforce donc l'idée selon laquelle les bambins commencent à concentrer leur attention sur les buts des adultes et pas simplement sur leurs actions.** Plusieurs savants vont encore plus loin et suggèrent que l'imitation chez l'homme est toujours - à un niveau fondamental - l'imitation d'intentions et de buts plutôt que d'actions et de représentations. Cette hypothèse (en réalité une déduction de nombreuses données empiriques qui vont toutes dans ce sens) a été baptisée la 'goal-directed theory of imitation'<sup>(5)</sup>. (Trevarthen, Kokkinaki, & Fiamenghi, 1999; Wohlschlager & Bekkering, 2002)

Cette remarque pourtant évidente a d'énormes conséquences pour notre compréhension de l'homme. La mimesis devient - du coup - fort paradoxale: elle peut être source d'empathie, de conformisme, mais aussi de rivalité.

Donnons encore un exemple simple, même banal, d'une rivalité qui naît de la mimésis. Imaginons deux bambins dans une pièce pleine de jouets identiques. Le premier prend un jouet, mais il ne semble pas fort intéressé par l'objet. Le second l'observe et essaie d'arracher le jouet à son petit camarade. Celui-là n'était pas fort captivé par la babiole, mais - soudain - parce que l'autre est intéressé cela change et il ne veut plus le lâcher. Des larmes, des frustrations et de la violence s'ensuivent. Dans un laps de temps très court un objet pour lequel aucun des deux n'avait un intérêt particulier est devenu l'enjeu d'une rivalité obstinée. Il faut noter que tout dans ce désir trop partagé pour un objet impartageable est imitation, même l'intensité du désir dépendra de celui d'autrui. C'est ce que Girard appelle la *rivalité mimétique*, étrange processus de 'feedback positif' qui secrète en grandes quantités la jalousie, l'envie et la haine.

### III. La maturation cognitive par un exemple : l'échokinésie du bâillement<sup>12</sup>

[Anderson](#) (2003) a montré que l'enfant n'était sensible à l'échokinésie du bâillement qu'au cours de la sixième année de vie, c'est à dire après avoir acquis la capacité de réfléchir à ce que l'autre pense, à attribuer des états mentaux à autrui ([Gergely](#), 2003). Un état de maturation cognitive d'ordre fonctionnel est donc nécessaire afin d'être sensible à l'échokinésie du bâillement.

### IV. Implications pour nous adultes<sup>13</sup>

De cela nous devrions tirer une évidence : espérer d'un enfant un comportement autre que celui que l'on incarne est forcément un leurre. Le "fais ce que je dis et ne fais pas ce que je fais" ne peut tout simplement pas fonctionner. Ou alors au détriment de l'équilibre psychique de l'individu qui y est soumis...

On rencontre fréquemment la scène suivante : un adulte frappe un enfant au motif qu'il a frappé un autre enfant, tout en lui disant "il est interdit de frapper". Dans une telle situation, qu'apprend l'enfant? Ses neurones miroirs enregistrent comment frapper un plus faible que soi tandis que son néo-cortex doit apprendre qu'il ne faut pas frapper...

On observe souvent aussi des réprimandes faites par des parents à leurs enfants lorsqu'ils oublient de dire s'il te plaît et merci. Mais si nous écoutons ces mêmes parents nous observons qu'ils emploient rarement ces mêmes mots soi-disant magiques en s'adressant à leurs enfants, et notamment dans les toutes premières années, celles où l'apprentissage se fait.

Alors c'est simple... Nous voulons des enfants qui ne pleurnichent pas, cessons de nous lamenter sur notre sort. Nous voulons des enfants polis, adressons-nous toujours poliment à eux comme aux autres. Nous voulons des enfants qui ne crient pas et ne frappent pas, cessons d'élever la voix et maîtrisons notre violence. Nous voulons des enfants respectueux des autres et tolérants, soyons respectueux et tolérant à leur égard comme avec nos semblables. Nous voulons des enfants généreux et capables d'empathie, soyons généreux de notre temps, de notre disponibilité et de notre amour.

### E) Conclusion

Apports théoriques	Implications pratiques
L'enfant apprend petit à petit à faire la distinction	Prendre en considération :

<sup>12</sup> [O. Walusinski](#) ; mise à jour du 10 juin 2007 ; [La réplication du bâillement 2004](#) ; **Echokinésie du bâillement, théorie de l'esprit (Theory of mind) et empathie ;** <http://www.baillement.com/recherche/echokinesie.html>

<sup>13</sup> Editorial n° 15 - juin 2005 ; Comment les petits s'amuse à être grands... ; <http://maternage.free.fr/neweditorial.htm>

<p>intérieur-extérieur.</p> <p>-Bébé : distinction de son corps des objets de l'univers environnant.</p> <p>-De 2 à 7 ans : distinction de son propre point de vue et celui d'autrui. (point de vue égocentrique)</p> <p>-De 8 à 12 ans : grâce au développement de sa pensée logique, il prend du recul en se dégageant des illusions de sa perception. Il parvient à se placer au point de vue de son camarade, à saisir ses intentions, ce qui rend possible une véritable coopération. Mais il reste axé sur des choses très concrètes, des objets et non des mots et idéaux. (perspective individualiste concrète)</p>	<p>le développement cognitif, moral et physique ainsi que l'âge de l'enfant. Y adapter en conséquence ses stratégies d'intervention. En recourant le plus possible à des jeux où les enfants entre eux pourront vivre diverses expériences (exercices d'empathie, jeux de rôle, etc.), où ils pourront échanger leurs justifications</p>
<p>Sentiment de sécurité et de confiance pour distinguer et évaluer les différentes réalités de manières assurées (c-à-d sans trop de préjugés). Si l'enfant a des préjugés, c'est pour une fonction individuelle et collective, pour une stabilisation du moi chez l'individu. Procuration de sécurité et diminution de l'angoisse.</p>	<p>- Mettre l'enfant en confiance, qu'il puisse se sentir en sécurité lors des animations.</p> <p>- Créer des activités qui lui donne l'envie de découvrir ce qui est différent, de s'intéresser à comment c'est chez lui et comment c'est chez l'autre.</p> <p>- Susciter sa loyauté et son envie de justice.</p>
<p>L'autonomie est une condition de la coopération. Elle naît du contact entre pairs, ainsi que toutes les autres qualités indispensables à la vie de groupe et à la coopération (réciprocité, solidarité, justice, etc.). Besoin que l'expérience soit réellement vécue et non imposée de l'extérieur. Importance du jeu. (Pour les enfants de 2 à 7 ans tenir compte de l'instabilité du caractère enfantin)</p>	<p>- Favoriser des jeux entre pairs où il y aurait place pour un échange des justifications. L'animateur en tant que guide et relanceur de ce processus entre pairs.</p> <p>- Utiliser des jeux de coopération pour les enfants de plus de 8 ans.</p>
<p>Au commencement du groupe, il n'y a pas de l'affect pour, mais de l'affect contre. Cependant, la sympathie mutuelle se subsistara à l'hostilité vis-à-vis de l'exclu.</p> <p>Les groupes d'enfants jusque 6 ans fonctionnent de manière anarchique, puis ils passent entre 7 et 9 ans par une dictature, et se démocratisent à partir de 10 ans.</p> <p>Différences entre groupe de garçons et groupe de filles. Les premiers, cohésion, unité, centralisation, exclusifs et peu ouvert aux présences étrangères. Les deuxièmes, manque d'unité, décentralisation qui s'accroît avec l'âge, moins exclusif, plus perméable aux incitations de l'extérieur.</p>	<p>- Créer des jeux susceptibles de faire évoluer les enfants entre pairs vers une plus grande autonomie et coopération. Pour se faire, tenir compte des éléments de création et de constitution du groupe.</p> <p>- Profiter de la démocratisation du groupe vers 10 ans. Créer des activités en petits groupes où l'on expose un défi, ou des problèmes à résoudre. Compter sur les leaders de cet âge pour motiver le groupe à trouver des solutions.</p>
<p>Fonctions des systèmes neurones miroirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la compréhension de l'action</li> <li>- l'imitation : la capacité de reproduire une action observée et d'apprendre une nouvelle action par l'observation</li> <li>- implication dans la compréhension de l'intention</li> <li>- implication dans l'empathie</li> <li>- langage : les actions exécutées par un sujet deviennent des messages qui sont compris par un</li> </ul>	<p>- une action est comprise, nos neurones ont les mêmes connexions que si nous la faisons nous même. =&gt; Importance des actions que nous faisons avec les enfants.</p> <p>Cela permet la reproduction de cette action et son apprentissage.</p> <p>=&gt; Espérer d'un enfant un comportement autre que celui que l'on incarne est forcément un leurre. Le "fais ce que je dis et ne fais pas ce que</p>

<p>observateur, sans médiation cognitive.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compréhension de certaines pathologies mentales</li> </ul>	<p>je fais" ne peut tout simplement pas fonctionner.</p>
<p>Le travail de Meltzoff renforce l'idée selon laquelle les enfants imitent non pas une représentation, mais un but, un dessein. Les enfants comprennent donc les intentions des adultes, même si ces adultes n'arrivent pas à les accomplir. Ils commencent à concentrer leur attention sur les buts des adultes et pas simplement sur leurs actions</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organiser une action contre le racisme avec les enfants.</li> </ul>
<p>Attitudes favorables de l'adulte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Des relations gratifiantes entre adultes et enfants.</li> <li>- Le comportement altruiste des adultes à l'intérieur et à l'extérieur de la famille</li> <li>- La verbalisation par les adultes de leurs propres sentiments et de ceux des personnes auxquelles ils viennent en aide</li> <li>- Leurs préoccupations pour des problèmes sociaux</li> <li>- Leurs encouragements pour que les enfants s'imaginent à la place d'autrui et en interprètent les sentiments</li> <li>- Le feedback correctif qu'ils administrent éventuellement</li> <li>- Les renforcements qu'ils apportent aux comportements altruistes des enfants</li> </ul> <p>L'enfant a plus besoin de modèle que de critiques. Voilà des attitudes favorables à son comportement social et moral que nous pouvons être attentifs à adopter, surtout lors de nos animations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir des relations gratifiantes avec les autres adultes et avec les enfants</li> <li>- Se comporter de manière altruiste à l'intérieur et à l'extérieur de la famille</li> <li>- Verbaliser nos propres sentiments ainsi que ceux des personnes à qui nous venons en aide</li> <li>- Nous préoccuper pour des problèmes sociaux</li> <li>- Encourager les enfants à s'imaginer à la place d'autrui et à interpréter leur sentiment</li> <li>- Adopter un feedback correctif (bien sûr pas physique) aux comportements égocentriques que peut avoir l'enfant. Se rappeler qu'à certains âges, ils ne sont pas capables de se décentrer. Un modèle vaut mieux qu'une critique. Mais limiter l'enfant quand il se comporte mal est aussi nécessaire.</li> <li>- Renforcer les comportements altruistes des enfants</li> </ul>

Il s'agit donc essentiellement de permettre aux enfants en confiance et sécurité, de découvrir l'apport de nos différences, de manières diverses de vivre selon l'endroit du monde dont nous sommes originaires, ou les différentes façons qu'à notre famille de vivre par rapport à d'autres. Lui apprendre également le danger ainsi que le caractère arbitraire d'un système qui exclu l'autre pour ces différences. L'éveiller aux différents points de vue d'une situation selon le personnage avec lequel on entre en empathie. Comme nous l'avons répété maintes fois, pas par le discours de l'adulte mais en vivant des expériences avec ses pairs.

Cependant n'oublions pas que pour lui nous sommes un modèle, et que c'est donc en agissant de la même manière que ce que nous attendons de lui qu'il pourra adapter de tels comportements. Si nous voulons éduquer les enfants contre le racisme, il s'agit aussi d'éduquer leur entourage, de nous éduquer nous adultes.

Pour cela, il s'agit de voir le cadre dans le quel nous faisons les éducations citoyennes, le cadre de notre société, c'est peut-être (et je pense sûrement) celle-ci qui s'agit

de changer. La rendre ou du moins tenter de la rendre juste, égalitaire et tolérante car même si nous n'arrivons pas au bout de cette action, nous avons vu que ce n'était pas la réussite de l'acte à proprement parlé, mais l'intension, le désir que nous mettions à vouloir la réaliser que l'enfant comprend et essaye de reproduire. Dans ce cadre, ils pourront alors à leur tour imiter, intérioriser, comprendre.

Je pense qu'il s'agit de repenser beaucoup de choses sur le tournant de notre époque. L'instruction, notre système d'enseignement en fait partie. Voilà pourquoi il me semble justifier d'expliquer qu'il faut arrêter de pointer la cause de bien des maux sur les jeunes qui sont trop ceci, pas assez cela ou d'arrêter de leur mettre sur les épaules la responsabilité de changer les choses pour plus de justice mais sans vouloir qu'ils le fassent réellement juste dans le but qu'ils reproduisent ce discours. Il me paraît urgent que chacun d'entre nous se remette en question sur sa manière de vivre et de faire, notre environnement nous le fait comprendre, nous impose cette réflexion.

Une animation particulièrement pertinente contre le racisme avec des enfants pourrait être de mener une action contre le racisme avec ceux-ci. Ecrire à des enfants en centres fermés ; ou à des enfants d'un autre pays ; organisés des activités avec ceux en centres ouverts ; organisés un repas, un spectacle où il y aurait des spécialités de chaque continent ; des contes que les enfants devraient raconter sur une même thématique mais écrits dans des cultures différentes ; etc.

Si l'adulte en charge des enfants trouve que les enfants en centres fermés ou ouverts constituent un autre public, qu'on ne peut pas accueillir tout le monde, lui renvoyer alors que « comment faire une animation contre le racisme si elle-même ne se questionne pas », plus que de discours il faut un modèle.

## **II. Activités pour enfants**

Tout d'abord, il me semble qu'une animation interculturelle ou sur le racisme proprement dit, ne peut commencer qu'avec un public âgé de 4-5 ans. Avant cela, il s'agit d'être là, de leur apporter confiance et sécurité, la possibilité d'être en contact avec leur pairs, et de s'éveiller aux richesses du monde.

Il me semble essentiel que si des personnes font appel au MRAX pour des animations, nous puissions les guider, leur répondre, car ce soutien est très important. Même si une animation ne peut être réalisée, leur donner certains outils ou certaines pistes de réflexion peut les aider. En tout cas, leur permettre de se sentir accompagnés dans une démarche, une demande à laquelle il me paraît primordial d'être attentif.

Je rappelle la nécessité que ces animations soient faites sous forme de jeux et d'échanges de points de vue entre pairs. L'animateur peut par sa présence, les activités choisies, et certaines interventions aider les enfants dans ce processus. C'est pour cela que j'ai préféré placer les animations qui se font en groupe, sous forme de jeux dans un premier temps : je donne un exemple ainsi que des pistes d'animation pour enfants de 6 à 9 ans et ensuite pour des enfants de 9 à 12 ans. Par après, je mentionne un certain nombre d'outils :

listes de livres, films et multimédia. Ces livres et films peuvent être une base d'animation complétée de réflexion et de jeux entre enfants. Dans ce cas, j'opterai dans un premier temps, pour un jeu qui serait une prise de conscience de ce qui sera abordé dans le film ou livre. Après visionnement, écoute de l'histoire en question, je proposerai alors de susciter les échanges entre pairs. Si possible terminer par une action concrète, car cela permettra aux enfants de mieux intérioriser ce dont il a été question, cela permettra une petite aide à notre société qui en a grand besoin, et à ce que ces enfants ne soient pas enfermés dans l'immobilisme et le pessimisme qui prétend qu'aucun changement n'est possible. Si les individus qui se sont battus pour une plus grande égalité, un respect des personnes ne l'avaient pas fait notre société aurait déjà pris un tournant beaucoup plus grave que celui auquel nous assistons actuellement.

## **A. ANIMATIONS POUR ENFANTS DE 6 A 9 ANS**

Des enfants de 6 à 9 ans, comme nous l'avons expliqué dans la première partie, se situent à la période concrète, la construction de l'image de soi est faible et celle d'autrui n'est pas assez développée.

Au niveau du développement social, il s'agit de travailler:

- 1) Leur prise de conscience des différences (celles-ci existent à beaucoup de niveaux et ne doivent pas être la cause de rejet, montrer que les différences sont une richesse)
- 2) Leurs attributions causales
- 3) Leur représentation du monde (ex : dans le monde combien de personnes sont noires, sont blanches, etc. ; le monde est divisés en 5 continents, 5 parties de terres séparées par les eaux ; etc.)

### **Exemple d'une animation pour un public d'enfants de 6 à 9 ans en deux séances:**

#### **0. Salutation du monde** (Adaptation pour enfants de 5 à 12 ans)

*Objectifs :*

Créer un premier contact avec le groupe en leur faisant découvrir les manières de se saluer selon le pays.

*Durée :*

10 minutes

*Taille du groupe :*

Indifférente

*Instructions :*

Les enfants et nous sommes placés en cercle.

Dans le monde on se dit bonjour de manières différentes selon les pays, les régions. Quelle manière de se dire bonjour connaissez-vous ? (Dans un premier temps, inviter les enfants à trouver des manières de se saluer)

Pour chaque salutation, la faire avec 2-3 personnes de son choix.

*Conseil pour l'animateur :*

Ne pas commencer par des saluts où le contact est trop proche, mais plutôt par des saluts comme le Japon, le Canada, le Cameroun.

Pointer leur attention sur le fait que dans certains pays on a besoin de plus de distance, dans certains autres on est plus proches. Expliquer que si les esquimaux se disent bonjour en se frottant le nez c'est parce qu'il fait trop froid (pour se serrer la main, etc.). Que lors d'occasion, comme la nouvelle année par exemple, on fait 3 bises en Belgique, etc.

Intérêt de raconter, expliquer certaines salutations.

En plus du geste, le « bonjour » dans les différentes langues peut-être ajouté pour le salut y correspondant.

## **I. Pareil et Différent**

*Objectif :*

Prise de conscience des différences ; Celles-ci existent à beaucoup de niveaux et ne doivent pas être la cause de rejet. Les différences sont aussi une richesse.

*Etapas :*

1) Les enfants se mettent par 2. La consigne est qu'ils doivent trouver 5 (ou plus) différences physique entre eux. On partage rapidement les différences qu'ils ont trouvées en sous-groupe. Et puis en groupe montrer leurs ressemblances: « on a tous des cheveux » ; « est-ce qu'il y a quelqu'un qui n'a pas d'ongle ? », etc.

On peut également regrouper les enfants selon leurs goûts, leurs loisirs préférés etc. (un enfant propose un plat qu'il préfère, un autre un sport, etc. ; et ceux qui partagent cette passion ou ce goût le rejoignent.

2) Dans un premier temps leur demander de réfléchir à « ce que vous avez que d'autres n'ont pas »...

Expliquer qu'il y a des endroits sur terre où l'on est très différent d'ici, revenir sur les différentes manières de se dire bonjour, demander spontanément ce qu'ils connaissent sur d'autres manières de vivre, mais toujours basé sur du concret, des manières de manger différentes, des manières de s'habiller différentes, etc. Est-ce que partout dans le monde les enfants vont à l'école ? Etc.

3) Leur demander pour la fois prochaine, d'apporter un objet très important pour eux de leur maison, ou de leur quotidien. (Le dessiner s'ils ne peuvent pas l'amener et expliquer à quoi il sert). Eventuellement préciser un objet de la cuisine, du salon, religieux, etc. (Surtout intéressant avec un public multiculturel)

4) Evaluation

## **II. Monde et cultures**

*Objectif :*

- Prise de conscience en confiance et sécurité, de différentes manières de vivre, de faire.

- Aborder la notion de culture, différentes manières de voir une réalité, il n'y en a pas de meilleure, mais des pour lesquels nous nous sentons plus proche.

*Etapes :*

1)

- Un petit jeu de coopération qui nous aide à nous mettre ensemble.

Par exemple, « Le jeu des ATOLLS ». Les participants du jeu sont des baigneurs qui se baignent entre les atolls (île de corail). (Donc ils marchent entre les cercles de craie). Tout d'un coup l'animateur prévient de la présence d'un requin, ils doivent donc se réfugier sur les atolls. On efface au fur et à mesure les atolls.

Ou

-Refaire les salutations du monde avec d'autres pays, s'il ils ont eu de nouvelles idées etc.

Ou

La chaise musicale, on retire des chaises, mais tous les enfants doivent être sur les chaises

2) Parler des objets qu'ils ont apportés, voir les différences de ceux-ci, en profiter pour expliquer un peu la notion de culture de façon brève.

3) Aller avec eux dans un local avec ordinateurs et internet. Et leur demander de chercher (avec toujours à l'esprit que ce doit être des choses concrètes, des objets) :

-Sur un continent en particulier

-5 exemples de maisons différentes dans le monde

-5 exemples de jouets, de plats, d'instruments de musiques, etc.

(Cette recherche peut aussi se faire sur base de livres que vous amèneriez et qu'ils pourraient consulter)

Mettre les élèves par groupe de 2 à 4 si possible.

4) Evaluation

*Conseil d'animation* : lire certains éléments théoriques si dessus, voir les livres dans la liste qui pourraient être utiles. (Je recommande « Mille milliard de visage »).

Autres jeux :

## **I. Droits des enfants**

*Objectifs :*

Apprendre aux enfants ce que sont leurs droits, ce qu'est un droit.

*Etapes :*

1. Leur demander s'ils savent ce qu'est un droit, à quoi ça sert, parler de la ligue des droits de l'homme

2. Leur expliquer simplement :

On a des besoins et des envies. Tu as envie d'une PlayStation et de baskets Nike, mais tes besoins sont de jouer et de t'habiller. Pour les combler il existe différents moyens. Tes envies peuvent ne pas être assouvies, mais tes besoins pas car ils constituent tes droits. Tous les enfants, tous les hommes ont des droits que nous devons respecter.



*Etapas :*

1) Jeux d'introduction : salutations du monde, jeu des atolls, etc.

2) Les groupes d'étoiles :

Former différents groupes auxquels on donne une certaine couleur d'étoile, et un secret. Par exemple:

-les étoiles bleues, on une aversion profonde pour les autres enfants, qui ne soient pas de leur groupe, portant des baskets. L'animateur leur explique à quel point porter des baskets ce n'est pas terrible, bien sur si on est une étoile bleue ça va, mais pour les autres, etc. Il insiste également sur le fait qu'ils sont un groupe uni. Dans un jeu, s'il y a des gens qui ont des baskets, on essaye d'éviter de leur passer le ballon car souvent ils ratent, etc.

Même processus pour les autres étoiles.

- les étoiles rouge, aversion pour les jeans
- les étoiles jaune, aversion pour les filles
- les étoiles verte, aversion pour les garçon
- etc.

Après avoir pris ces groupes à part et révéler le secret de leur appartenance et de ce qu'ils n'aiment pas. Les groupes sont mélangés, mais chacun porte sur une étiquette son étoile de couleur et est tenu de garder son secret. Et d'essayer de deviner celui des autres.

3) Un animateur, si possible n'ayant coaché aucun groupe lance un grand jeu. Un jeu de coopération. Les enfants sont divisés en deux équipes quelles que soient leurs étoiles. Par exemple le jeu de balle chasseur amélioré (attention besoin de matériel et surtout d'un grand espace).

4) Le jeu terminé, on demande aux enfants leur vécu dans le jeu. Ensuite, on demande par équipe leurs idées sur les secrets des autres étoiles et pourquoi ils pensent que ce serait ce secret là. Les étoiles dévoilent alors leur secret. Après par différentes questions et aussi en revenant sur le vécu et leur thèse des secrets, on leur demande à quoi cela leur a fait penser; pourquoi? ; voient-ils des liens avec leur vie quotidienne. Egalement comment ça s'est passé dans le jeu, si ce n'est pas difficile de ne pas faire la passe à des gens de son équipe, etc. Parfois les enfants ne vont pas suivre le secret, leur demander pourquoi ? Etc.

5) Faire un petit résumé de la discussion

6) Evaluation

*Conseil*

*d'animation :*

Cette animation permet d'aborder le racisme et est particulièrement utile dans des milieux où les enseignants, ou autres adultes ont déjà entendu certaines remarques racistes, ou observés certains comportements discriminants. En vivant les situations de « discriminant » et de « discriminé » on peut plus facilement leur montrer l'arbitraire de ces situations et en quoi elles sont liberticides, en quoi elles empêchent le jeu, etc.

## « Mais comment va-t-on faire pour changer ça ? »

Attention, cette fiche est seulement une ébauche pour développer une animation. Elle ne constitue pas d'animation en elle-même.

Cette fiche peut servir pour développer des animations, cependant elle présente des limites importantes telles que le discours très « socialement correct » sur le racisme. Comme nous l'avons vu, un tel discours ne permet pas à l'enfant de développer la réflexion, l'autonomie, mais plutôt renforce l'hétéronomie. Son point positif est de susciter l'action, la capacité des gens à s'impliquer et faire évoluer des situations.

Public : enfants de 9 à 12 ans

Objectif pédagogique : Amener l'enfant à se décentrer socialement

Amener une ouverture à la diversité

Amener les enfants à penser à des solutions, à agir face à une situation donnée

Animation : *Histoire en 2 temps*

### **TEMPS I : Découverte des personnages**

Présentation des personnages, leurs noms, leurs loisirs, leur famille, leur culture, leur religion, l'endroit où ils habitent, etc.

(Une carte du monde se trouve sur le mur afin de localiser les différents pays dont on parle)

#### a) *Wanlaya* (=vanille)

Fille, 10 ans

Thaïlandaise

Arrivée en Belgique il y a 4 ans

Religion : Bouddhisme

Loisirs :

Livre / film préféré :

J'aime ...

Je n'aime pas ...

#### b) *Valentin*

Garçon, 11 ans

Belge

(Grand-mère italienne qui l'appelle Valentino)

Religion : Catholique (il a commencé le catéchisme pour faire sa grande communion)

Loisirs :

Livre / film préféré :

J'aime ...

Je n'aime pas ...

#### c) *Nikolai*

Garçon, 11 ans

Belge

Né en Biélorussie adopté par une famille belge (maman) et hollandaise (papa) à ses 3 ans

Religion : Orthodoxe (peu pratiquant)

Loisirs :  
Livre / film préféré :  
J'aime ...  
Je n'aime pas ...

d) *Laïla*

Fille, 12 ans  
Belge  
Papa belge et maman marocaine, 4 grands-parents marocains  
Religion : Musulman  
Loisirs :  
Livre / film préféré :  
J'aime ...  
Je n'aime pas ...

e) *Christophe*

Garçon, 11 ans  
Belge  
Religion : athée  
Loisirs :  
Livre / film préféré :  
J'aime ...  
Je n'aime pas ...

**TEMPS II : La bande des 5 qui en groupe change le monde**

1. Un des 5 personnages présente le « problème ».
2. Les enfants sont répartis en petits groupes afin de chercher, d'imaginer des solutions. A leur disposition se trouve des textes, livres, documentation pour enfants.
3. Mise en commun. Par groupe, un rapporteur est choisi. Celui-ci présentera les idées que son groupe a envisagées.
4. Présentation de « Devant un tel problème à qui et comment on peut demander de l'aide ? » (personnes et structures ressources)
5. Liens avec leur entourage, leur vie quotidienne. Cette situation vous rappelle quelque chose que vous connaissez, quelqu'un de votre entourage ?
6. Qu'est-ce qu'on peut faire dans la vie de tous les jours... (pour aider les personnes handicapées, par exemple) ?
7. Exemple positif

*Thèmes* : 1) Handicap : Laïla raconte : « La semaine dernière Léopold s'est cassé la jambe. Il fait toujours le fou à vélo, et là il est tombé, et c'est fait très très mal. On lui a même mis des broches dans sa jambe. ... Hier, dimanche 6 mai. C'était la super finale de l'équipe de foot. Notre équipe cette année est vraiment excellente. On s'était tous donné rendez-vous à 14h devant le stade de foot. ... Léopold n'a pas pu rentrer à cause de sa chaise roulante. Et à l'école c'est pareil, son papa le porte en classe le matin et le reporte le soir. Notre classe est au deuxième étage. Donc, il peut aller en classe mais pas descendre pour les récré. Vous imaginez une semaine sans courre de récré ? Evidemment on ne le laisse pas seul, pour chaque récré l'un d'entre nous reste avec lui.

Mais bon, rester en classe c'est pas terrible. Surtout qui paraît qu'il en a pour 2 mois. Deux mois c'est long!

Mes amis et moi, on ne trouve pas ça bien. On est la bande des 5 et on va essayer de changer les choses mais pour cela, on a besoin de vous tous ! Je vous propose de vous mettre en petits groupes pour chercher des solutions. Après, on en parlera ensemble pour voir comment Léopold pourra aller à l'école et au stade de foot sans difficulté.

2) Racisme : Wanlaya raconte : « Ce samedi, c'est l'anniversaire de Laïla, elle va avoir 12 ans. Pour bien le fêter, elle a invité toute la classe. Le papa de Tiffany ne veut pas qu'elle aille à l'anniversaire et ce n'est pas parce qu'elle a autre chose à faire. Elle est arrivée toute triste ce matin et nous a expliqué que son papa ne voulait pas qu'elle aille chez ces gens là car il ne les connaît pas et les trouve trop différents. Différent, différent, je ne comprends pas, oui on est différent, mais bon on l'est tous. C'est peut-être parce que sa maman a un voile, mais bon, le papa de Charli à une barbe, celui de James est souvent en short, et la maman de Véronique elle s'habille en cuir. Oui, ils sont différents, comme nous tous, mais ils sont tous gentils (enfin il y en a évidemment des plus pellant que d'autres, comme partout).

Donc il va falloir agir, il faut qu'on aide notre amie, qu'on fasse quelque chose pour que son papa change d'avis. On est la bande des 5 et on va essayer de changer les choses mais pour cela, on a besoin de vous tous! Je vous propose de vous mettre en petits groupes pour chercher des solutions. Après, on en parlera ensemble pour voir comment le papa de Tiffany pourra être d'accord qu'elle aille à l'anniversaire.

3) Sans papier : Dans la classe, il y a depuis un an un nouveau venu de Tchétchénie, ..., Il ne peut pas sortir comme il veut, (centre ouvert ? ou illégal ?)

4) Genre : Groupe de rock qui passe une annonce pour un bassiste. Il ne la prene pas, une fille dans un groupe de rock, Enfin ? (Garçon danse; fille math; fille foot; etc.)

5) Situation familiale : (pas de papa, deux papas, famille recomposée, homosexualité etc.)

6) Stéréotypes et discrimination : (Ateliers à l'école plus de place, Jimmy d'origine africaine encourager à laisser sa place en science pour aller dans l'atelier sport, il est plus fort en sport comme tous les africains... OU discriminations aux matières scientifique et mathématique pour les filles)

7) Tout autre thème voulant éventuellement être abordé par les élèves ou enseignants.

## C. LIVRES

Un type d'animation pourrait être l'organisation de discussions sur base d'un livre pour enfant. Leur raconter une histoire, évidemment de manière active et passionnée ; leur poser des questions ; faire émerger leurs justifications ; créer un jeu de rôle ; faire des liens avec leur quotidien ; se centrer sur les divers personnages ; etc. sont diverses techniques qui peuvent être utilisées.

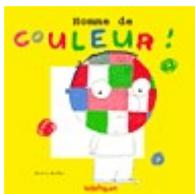
Animation selon moi optimal avec un tel support :

- 1) Un jeu qui serait une prise de conscience en rapport avec le thème du livre.
- 2) Echanges entre pairs, susciter les confrontations de différents points de vue.
- 3) Une action concrète, pour une amélioration du problème abordé. Cela permettra aux enfants de mieux intériorisés ce dont il a été question.

Vous pouvez trouver cette liste complétée de livres pour adolescents sur le site du Mrax <http://www.mrax.be>

### • **Homme de couleur !**

Inspiré d'un conte africain et illustré par [Jérôme Ruillier](#)

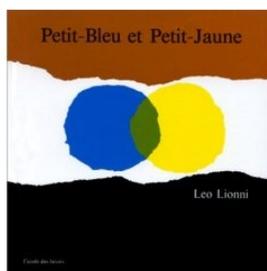


A partir de 3 ans ; édition Bilboquet 12 euro

"Un conte-poème tout en humour et en tendresse, transmis de génération en génération par la tradition orale africaine. Il sensibilise à la différence et bouscule les idées reçues."

### • **Petit-Bleu et Petit-Jaune**

[Leo Lionni](#)

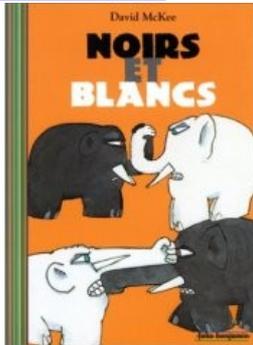


A partir de 3 ans ;

Nos deux héros et leurs parents sont des taches colorées, leurs aventures illustrent le thème « moi et les autres ». Comment créer des liens tout en préservant son identité singulière ? Autrement dit, comment rester bleu et jaune, sans fusionner en vert ? Question fondamentale, réponse remplie de tendresse et d'humour...

- **Noirs et Blancs**

[David McKee](#)



A partir de 3 ans ; Gallimard-Jeunesse 5,30 euro

*Thèmes* : Paix - Guerre ; racisme

Il y a bien longtemps, les éléphants étaient noirs ou blancs. Ils se détestaient et se faisaient la guerre. Ensuite, pendant des années, on ne vit plus un seul éléphant sur la Terre. Un jour, les petits-enfants des éléphants qui n'avaient pas voulu la guerre sortirent de la jungle où ils étaient restés cachés. Ils étaient gris... Une fable pour parler ensemble de la paix et de la guerre, chez les éléphants et n'importe où sur la Terre.

- **MAIN BLANCHE, MAIN NOIRE**

[Jacqueline Favreau](#)



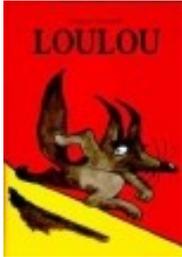
Bilingue français-arabe ; [bilingue français-breton](#) ; [bilingue français-malinké](#) ; [bilingue français-corse](#)

A partir de 3 ans, Edition quadrichromie, 7 euro

Il y a un nouveau dans la classe depuis ce matin. Il a la peau noire. Il est arrivé en même temps que la neige ! La neige toute blanche, et lui tout noir. Il s'est assis près de moi dans la classe ; il s'appelle Mamadou. A l'heure de la récré on a marché dans la neige, ça faisait des traces. Puis Mamadou a posé sa main dans la neige, ça faisait encore des traces, cinq doigts, pas noirs du tout. A mon tour j'ai posé ma main dans la neige, ça faisait une trace pareille à la sienne.

- **LOULOU**

[Grégoire Solotareff](#)



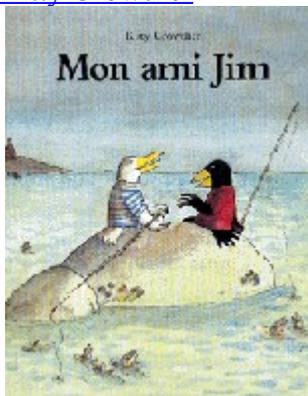
De 3 à 6 ans ; l'école des loisirs 10 euro

*Thèmes* : une amitié qui paraît impossible

Quand un jeune loup et un petit lapin se rencontrent, parfois ils jouent à Peur-Du-Loup et même à Peur-Du-Lapin. Jusqu'au moment où on a trop peur...

### • **Mon ami Jim**

[Kitty Crowther](#)



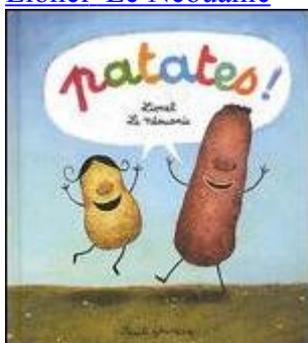
*Thèmes*: Amitié, Corbeau, Différence, Intégration, Mouette

5 à 7 ans ; Pastel € 12 ; Lutin poche € 5,5 ; Première édition France: 1996 Disponible

Jack est un merle mais la mer l'attire depuis toujours. Un jour, il décide de quitter sa forêt. Arrivé au bord de la mer, il rencontre Jack la mouette. C'est le début d'une grande amitié...

### - **Patates !**

[Lionel Le Néouanic](#)



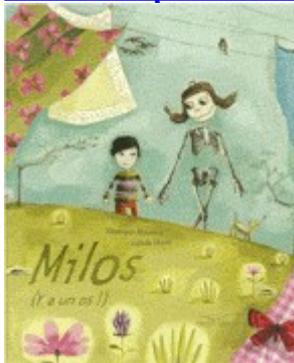
Un petit album original qui aborde le thème de l'immigration et du racisme sans prêchi-prêcha, avec beaucoup de finesse et d'humour

A partir de 5 ans ; 8.55 euro ; Seuil Jeunesse

Patates ? Non, pommes de terre ! Les Belle de Fontenay sont une famille bien de chez nous. Il y a le père Martin, la mère Martine, la fille Marie et le fils Mathieu. Ici les patates ne manquent de rien, on s'ennuie un peu certes, mais on a toute la pluie nécessaire et puis les Belle de Fontenay sont là depuis des générations. Un beau jour, voici que débarquent les patates douces, une famille venue de très très loin, d'un pays où il ne pleut jamais. Moussa, le papa, Moussou, la maman et leurs enfants Mamadou et Mah espèrent trouver ici une vie meilleure. Mais la famille Belle de Fontenay réagit avec agressivité, en manifestant bruyamment son hostilité vis-à-vis des étrangers : "*la terre aux pommes de terre !*" "*A bas les immigrés !*" "*On va les mettre en purée !*" Seulement voilà : à l'école la petite Marie et le jeune Mamadou sont tombés amoureux l'un de l'autre ! Comment vont réagir les Belle de Fontenay ?

• Milos (Y a un os !)

De Véronique Massenot et Isabelle Charly



**Thèmes :** Histoire d'amitié qui aborde avec légèreté et sans didactisme pesant les thématiques associées du rejet et de la tolérance

Album à partir de 5 ans ; Editeur : Gautier-Languereau 13 euro

À L'hôtel Albinos, un paradis sur terre, tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes et l'endroit affiche complet « *depuis toujours* ». Mais cette belle perfection (un peu monotone, à vrai dire) est soudain bouleversée quand débarque Milos Radius, squelette « *au cœur triste* », en quête d'un endroit où réchauffer ses vieux os, justement... Les autres pensionnaires, d'abord troublés par la présence de ce personnage peu rassurant, s'habituent à lui – il faut dire qu'il ne sort pas de sa chambre (la 13), « *merveilleusement bizarre* » - même si certains (dont le très réactionnaire Général Ité...) continuent à frissonner un peu ou à tenir des propos désobligeants sur Milos et ses congénères. Seul Oscar, le fils de la propriétaire, s'intéresse à lui et vient l'écouter jouer du violon imaginaire, mais il est triste pour son nouvel ami solitaire que les autres n'apprécient pas. Noël approche et le petit garçon a soudain une idée...

## •Six milliards de visages

[Peter Spier](#)



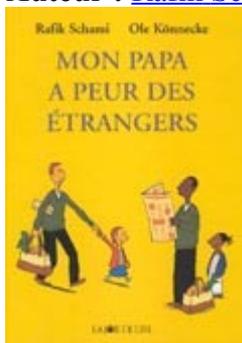
A partir de 4 ans...jusqu'à 99 ans ; l'école des loisirs 12,50 euro  
Sur terre, il y a plus de six milliards de personnes... et pas deux qui soient exactement semblables! Le racisme, d'où vient-il en premier ? De l'ignorance ? De la peur de ceux qui ne sont pas pareils? Allons-y! Regardons, apprenons, comprenons et luttons, dit Peter Spier avec son charmant album. Pendant des pages et des pages bourrées de détails, il présente aux enfants toutes sortes de gens de toutes tailles, de toutes couleurs, avec des vêtements très différents, des habitudes de vie tropicales, occidentales, asiatiques, etc. Il y a des pages que l'on regarde pendant des heures...

## •La petite coccinelle

Un conte de Raphaël Göbbels ; La Haine ? Je dis NON !

## • Mon papa a peur des étrangers

Auteur : [Rafik Schami](#) - Illustrations : [Ole Könnecke](#)



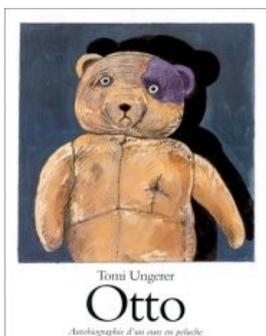
Thème(s) : [Racisme](#) - [Relation Père/Fille](#) - [Tolérance](#)

Album à partir de 8 ans ; Editeur : La Joie de Lire 13,90 euros

Les adultes ont souvent peur de ce qu'ils ne connaissent pas et deviennent ainsi méfiants vis à vis des étrangers. La petite héroïne de cet album l'a bien compris et va tenter de faire changer l'avis de son père grâce à la famille de sa meilleure amie, d'origine tanzanienne. L'histoire part donc dans le bon sens, avec l'intérêt d'évoquer le racisme, ses causes, ses conséquences. Les enfants, plus tolérants, peuvent être l'ouverture sur d'autres cultures. Malheureusement, le changement d'opinion du père semble trop rapide, trop facile, et la situation paraît vite peu naturelle. Les illustrations, en vignettes, sont dans l'ensemble

réalistes et amusantes, parfois proches de la caricature. Un ouvrage qui a tout de même le mérite d'évoquer un thème encore trop peu courant.

- **Otto** **Autobiographie d'un ours en peluche**  
[Tomi Ungerer](#)

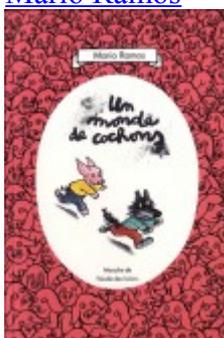


A partir de 6 ans ; l'école des loisirs ; 10 euro

Otto est un ours en peluche qui nous raconte sa vie à la fois drôle, tragique et émouvante. A travers l'histoire d'Otto, Tomi Ungerer aborde les thèmes qui lui sont chers : la différence, la guerre, la violence sociale. Il insiste aussi dans ce récit sur l'amitié, la fraternité et le devoir de mémoire. L'histoire d'Otto se déroule en effet dans le contexte dramatique de la seconde guerre mondiale et de la Shoah.

- **Un monde de cochons**

[Mario Ramos](#)



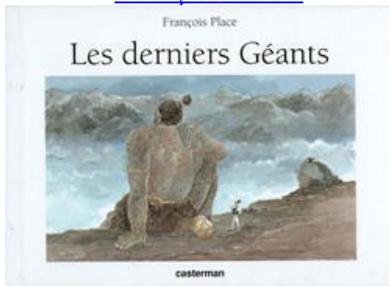
Thèmes: Amitié, Cochon, Ecole / Rentrée des classes, Intégration, Loup, Méchanceté / Cruauté, Peur

7 à 9 ans ; Pastel € 11 ; Mouche € 7 ; Première édition France: 2005 ; Disponible 1 mars 2007

Nous sommes dans une école de cochons. Louis, le jeune loup vient d'y faire son entrée. Tout le monde regarde le nouveau : « Il fait un peu peur », « Il a l'air méchant », « Il doit sentir mauvais »...disent-ils. Louis est seul et malheureux. Comment va-t-il réussir à se faire une place dans ce monde de cochons ?

## - **Les derniers Géants**

[François Place](#)

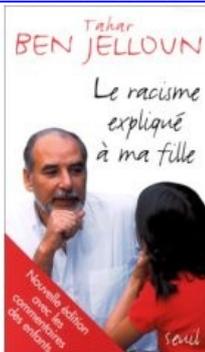


A partir de 7 ans ; Casterman 16 euro

Dans « les derniers géants », Archibald Leopold Ruthmore, explorateur anglais, devient le propriétaire d'une dent de géant, sculptée, gravée et qui indique le plan d'un pays qu'il croit reconnaître, celui des géants. Il décide de monter une expédition pour tenter de découvrir ce territoire inconnu...

Un très beau récit à lire et à relire avec des illustrations pleines de mystère et de poésie.

## • **Le Racisme expliqué à ma fille** de [Tahar Ben Jelloun](#) (Auteur)



8-14 ans ; Editeur : Seuil ; 6 euro

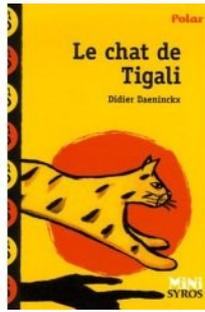
C'est en m'accompagnant à une manifestation contre un projet de loi sur l'immigration que ma fille m'a interrogé sur le racisme. Nous avons beaucoup parlé. Les enfants sont mieux placés que quiconque pour comprendre qu'on ne naît pas raciste mais qu'on le devient.

Écrit sous forme de dialogue avec un souci pédagogique évident, ce livre s'adresse en priorité aux enfants entre huit et quatorze ans. Mais les adultes pourront le lire avec profit tant la confusion, les amalgames et les simplifications continuent de fleurir sur ce thème si sensible.

## - **Le chat de Tigali**

[Didier Daeninckx](#)

Dès 9 ans ; Syros la Découverte / Souris noire ; 3 euro

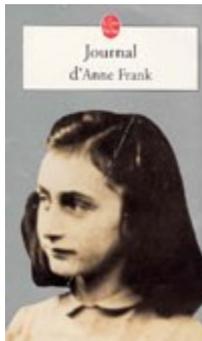


Vanessa et ses parents doivent quitter l'Algérie. Le contrat de coopération du père instituteur vient de s'achever et ils doivent retourner en France. Au dernier moment, ils décident d'emmener avec eux Amiche, un superbe et chat de Kabylie, très indépendant. La famille s'installe alors dans une petite ville du sud de la France. Mais un jour, ils reçoivent une lettre anonyme menaçant leur chat de représailles. Mais pourquoi et qui en veut donc à mort à ce magnifique greffier de Kabylie ?

Tout petit livre mais best-seller amplement mérité, *Le Chat de Tigali* est une fable cruelle et magnifique. Un conte teinté de roman noir qui en quelques pages en apprend beaucoup plus aux enfants, dès 9 ans, sur la tolérance et la citoyenneté que ne le font de trop longs discours.

## •Journal d'Anne Frank

[Anne Frank](#)



Livre de poche 6 euro

**Thèmes :** Seconde guerre mondiale, antisémitisme, la Shoah

C'est à l'âge de quatre ans qu'Anne [Frank](#) et sa famille fuient l'[Allemagne](#) nazie pour les [Pays-Bas](#). Devenue adolescente, elle rêve de cinéma et de journalisme. L'insouciant jeune fille entreprend l'écriture d'un journal, le 12 juin 1942. Du haut de ses treize ans, elle livre au monde l'un des témoignages les plus émouvants sur la [Seconde Guerre](#) mondiale. Le 6 juillet de la même année, alors que sa sœur [Margot](#) vient de recevoir une convocation pour le travail obligatoire, les [Frank](#) se réfugient dans l'annexe de l'entreprise paternelle. Le 4 août 1944, après deux ans de réclusion totale, ils sont dénoncés, arrêtés et déportés à [Auschwitz](#), où [Anne](#) et sa sœur sont séparées de leurs parents, puis transférées au camp de [Bergen-Belsen](#), près de [Hanovre](#). Anne [Frank](#) meurt du typhus à quinze ans, quelques semaines seulement avant la fin de la guerre. Après leur arrestation, Miep Gies, grande amie de la famille, retrouve le fameux album à carreaux rouge et blanc. Le père d'[Anne](#), seul survivant des camps, met des mois avant de trouver le courage de lire les textes de sa fille, puis les fait publier. D'une maturité et

d'une lucidité extraordinaire pour une si jeune fille, cette œuvre a suscité depuis lors des milliers de pièces, de films, de biographies, de thèses et d'adaptations en tous genres. La lecture du '[Journal](#)' d'[Anne Frank](#) nous laisse au cœur une plaie vive : le souvenir, rendu plus présent que jamais, du génocide juif.

## **D. FILMS**

Certains films peuvent être visionnés et suivis de discussions sur les points de vue des personnages, les thèmes abordés ; il me semble important de s'en inspirer pour des jeux de rôle.

Pour ce qui en est de leur utilisation je recommande le même travail que celui réalisé avec des livres.

A part Kirikou, ils conviennent davantage pour un public à partir de 8 ans.

Sur le site <http://www.grignoux.be/index.php?content=dp> du cinéma le parc et cinéma Churchill vous pourrez trouver le dossier pédagogique de différents films.

Cette liste est complétée de films pour adolescents et adultes sur le site: [www.mrax.be](http://www.mrax.be)

### •Les dessins animés Kirikou

Sur le lien : <http://www.milanpresse.com/telechargement/kirikou/ecole.html> vous pourrez trouver les fiches pédagogiques de Milan Presse.

### •Mine de rien...

Court-métrage d'animation réalisé par les enfants de 6ème année primaire de l'Ecole Naniot de Liège (Instituteur Michel Lefin), en partenariat avec Caméra Enfants Admis et « Les Territoires de la Mémoire ».

### Synopsis

Jack, jeune crayon, et Mina, jeune fille bic, vivent ensemble dans le monde du matériel scolaire. La communauté des bics et des crayons vit en harmonie, sans problème majeur, et les citoyens ont l'habitude de s'exprimer librement. Ils vont travailler chaque jour «au cahier», où ils rédigent notamment les informations liées à l'actualité.

Lorsque le Président de la communauté des bics et des crayons décède, en pleine période de crise politique et économique, des élections sont organisées. Le parti Technomania base sa propagande sur l'utilisation de l'ordinateur, présenté comme la solution à tous les problèmes : il remporte le plus grand nombre de voix et accède au pouvoir.

Les bics et les crayons ne se doutent pas des répercussions que va entraîner cette nouvelle technologie, apparemment idéale. Au début, c'est la découverte, certains y trouvent leur compte et d'autres moins. Mais progressivement, le parti Technomania durcit les conditions

de travail des bics et des crayons, leur créativité et leurs libertés sont étouffées puis supprimées : seuls comptent à présent la performance, l'ordre et l'uniformité.

Certains des bics et des crayons acceptent leur triste sort et profitent même parfois de la situation. Par contre, Mina décide de se révolter et, comme la plupart des résistants, elle sera arrêtée. Face à cette oppression, quelle sera la réaction de Jack, son compagnon, et de tous les autres bics et crayons ?

### Mine de rien, les enfants prennent position...

Des enfants s'emparent de la caméra et nous donnent à leur manière un point de vue sur la liberté, l'oppression et la résistance. En donnant vie au monde des crayons et des bics, ils s'engagent dans une réflexion, une prise de position et une action qui transmettent un message fort et simple aux enfants, mais aussi aux moins jeunes. Les enfants parlent aux enfants, et donnent au passage une leçon de maturité et d'engagement citoyen à certains adultes. Ils nous démontrent que lorsqu'on parle de démocratie, le travail et le sérieux ne sont pas uniquement la chasse gardée des adultes tandis que les jeux dangereux, ne sont pas toujours le fait des plus jeunes. Un exemple de maîtrise technique et de citoyenneté, donné par des enfants de 12 ans. A voir absolument !

### **•1,2,3,DANSEZ**

Un film de Marilyn Agrelo et Amy Sewel, USA

Sortie : Mars 2006 ; Durée : 1h45 ; Public : à partir de 8 ans.

### Synopsis

A travers ce film documentaire, on peut suivre trois classes d'enfants américains, âgés de 11 ans environ, tous issus des quartiers défavorisés de New York : Manhattan, Brooklyn, le Queens où règnent souvent violence et machisme. Dans le cadre d'un projet pédagogique innovateur, ils vont s'entraîner pendant 6 mois pour participer à un grand concours de danses de salon.

### Piste d'exploitation

Ce n'est pas tant la danse qui est importante mais ce qu'elle ouvre comme possibilités : ces enfants vont faire l'apprentissage de la rigueur, du respect des règles, ils vont comprendre les effets de la persévérance. De nouveaux rapports s'instaurent entre garçons et filles qui apprennent ainsi à vaincre leurs préjugés et à mieux se connaître. La danse donne aussi aux enfants en difficulté scolaire l'occasion de s'épanouir dans une activité où ils réussissent, de reprendre confiance en eux et qui sait, la possibilité d'échapper au déterminisme social.

La réalisatrice ne se contente pas de filmer les pas de danse mais donne la parole aux enfants qui font preuve d'une étonnante lucidité sur leur avenir incertain, leurs difficiles conditions de vie et expriment souvent avec naturel et spontanéité leurs attentes, leurs angoisses. Elle s'attache également à montrer avec justesse et simplicité la diversité culturelle et sociale de New York, une ville chère à son cœur.

Un film plein de lucidité et d'humour, rythmé par la danse, sur l'éducation, l'apprentissage de la vie, et des relations avec les autres

### •**JOUE LA COMME BECKHAM (Bend it like Beckham)**

*Un film de Gurinder Chadha, Grande Bretagne*

Sortie le 20 Novembre 2002 ; Durée : 1h52mn ; DVD disponible

#### Synopsis

Jess, une jeune fille d'origine indienne, vit avec sa famille en Grande-Bretagne. Ses parents, attachés aux traditions de leur pays d'origine, rêvent de la voir faire de bonnes études et surtout un beau mariage, mais elle, ne rêve que de .....football ! Son idole, bien sûr, le champion, David Beckham.

Jusqu'au jour où Jules, sportive professionnelle, ayant repéré son talent, l'invite à intégrer l'équipe féminine régionale : ce sera le début d'une belle amitié mais Jess doit affronter l'opposition de ses parents. Bien décidée à s'affirmer, s'entraînant à l'insu de sa famille, elle va devoir mener une double vie, et faire face à des situations parfois délicates. Elle rencontrera même l'amour en la personne de son bel entraîneur !

#### Piste d'exploitation

Ce film, réjouissante comédie anglo-indienne sans prétention, réussit néanmoins à bousculer au passage, par petites touches humoristiques, quelques préjugés ethniques et sociaux. Sans jamais se départir de son ton léger ni tomber dans le larmoiement moralisateur, il suscite une réflexion sur le sexisme de notre société, les différences de cultures, et les difficultés d'intégration de la jeune génération d'origine indienne, thèmes certes à la mode, mais traités ici avec intelligence malgré quelques clichés et un dénouement un peu convenu.

C'est donc un film sympathique, rythmé, plein de spontanéité, (grâce à une musique et une mise en scène enlevées) qui réussit à faire passer un message de tolérance ; il n'est pas destiné aux seuls adeptes du ballon rond mais devrait séduire les adolescents par son « énergie, son enthousiasme et son humour contagieux » .... Et son « happy end » ! Bref c'est une bouffée de bonne humeur, un film qui entretient l'espoir.

Il existe également un dossier pédagogique produit par le centre culturel Les Grignoux

### •**LE CERF VOLANT DU BOUT DU MONDE**

Un film de Roger Pigaut et de Wang Kia Yi

France-Chine, 1958, conte, couleurs, 82 min ; Première co-production franco-chinoise ; Disponible en VHS ; Tous publics (particulièrement pour les enfants de l'âge de ceux du film = 7-11ans)

#### Synopsis

Dans les années 50 à Montmartre, un quartier de Paris, Pierrot, ses copains et sa petite sœur découvrent un magnifique cerf-volant échoué dans un arbre. Surprise ! Le cerf-volant est porteur d'une lettre. Un copain du bout du monde attend peut-être une réponse... Un antiquaire chinois, consulté, traduit le message et apprend à la petite bande qui est le personnage représenté sur le cerf-volant : Souen Wou Kong, le roi des singes. Pierrot rêve... Il imagine Souen Wou Kong les transportant en Chine, lui et sa sœur. Et voici nos héros à Pékin, bien décidés à retrouver l'auteur du message confié au cerf-volant...

### Les pistes d'exploitation

- le thème de l'amitié entre enfants de cultures différentes.
- le message, la lettre, ouvertures sur les autres (le cerf-volant messenger)
- la musique et la poésie, langages communs
- la Chine : une manière de vivre

Vu aujourd'hui, « le cerf-volant du bout du monde » garde beaucoup de fraîcheur, malgré la naïveté de son propos d'ensemble. Le film parle d'amitié, de solidarité, de coopération entre les enfants vivant dans des pays aussi éloignés que le France et la Chine

### **•LE GONE DU CHAABA**

Christophe Ruggia, France, 1997

Couleurs, 96 min ; Disponible en VHS et DVD ; Tous publics, à partir de 10 ans.

### Synopsis

Le gone, dans la région de Lyon, c'est le môme. Quant au Chaâba, c'est un bidonville, sans égout, sans eau courante, sans électricité. Celui que l'on voit dans le film est, en marge de la ville, à la frontière d'un grand chantier HLM. Peut-être celui de la Duchère.

Nous sommes dans les années 60. Le petit Omar est le gone du chaâba, né en France de parents venus d'Algérie : Bouzid, son père, est manoeuvre dans le bâtiment et travaille sur le chantier qui jouxte le bidonville, tout comme autrefois, le père de l'écrivain Azouz Begag. Le Gone du Chaâba est en effet, au départ, un roman d'inspiration autobiographique qui évoque d'une manière vive et parfois cocasse l'enfance d'Azouz Begag. Omar, dans le film, est peut-être plus sage, d'où, sur une narration identique, une tonalité assez différente de celle du livre.

Nous voici donc au cœur de la misère, les pieds dans la terre ou la boue, derrière palissades et barbelés, à la suite des enfants qui fouillent la décharge municipale ... des planches, des déchets, de la ferraille...Et de l'autre côté, symbole de « l'autre » monde : l'école publique.

Bouzid est un paysan venu du bled, reconverti en maçon pour répondre aux besoins du marché du travail en France. Il croit en l'école, et c'est lui, l'analphabète qui offre à Omar ses premiers livres. Il est prêt à tous les sacrifices pour que ses enfants s'en sortent. Jamais il ne se plaint.

### Pistes d'exploitation

Dites vous que ce récit est un témoignage de ce qui s'est passé ici, il n'y a pas si longtemps. Omar fait partie des enfants dits de la deuxième génération, nés en France et ce film contribue à l'objectif d'Azouz Begag : mettre en valeur les parcours de réussite de l'immigration.

Compléments :

« L'intégration », Azouz Begag, éditions Le cavalier bleu  
« Un train pour chez nous ». Azouz Begag. Catherine Louis, édit. Thierry Magnier 2001. Cet album relate avec tendresse les vacances familiales qui ramenaient chaque été Azouz de la cité de Lyon à l'Algérie. Un bel hommage à son père, aujourd'hui décédé.

### •LE ROI DES MASQUES

Wu Tian Ming, Chine-Hong Kong, 1995, couleurs, 96 minutes. Disponible en DVD.

Thèmes :

- les droits de l'enfant et plus précisément des filles, en Chine.
- l'art et sa transmission ; les arts de la rue.

#### Synopsis

En 1930, dans la région du Sichuan, appauvris par la guerre civile, Wang, le roi des masques, est un artiste itinérant qui a choisi lucidement le contact avec un public populaire. Lian Sulan, un célèbre acteur d'opéra, qui ne joue que des rôles de femmes et de déesses, lui a en effet proposé vainement de faire partie de sa troupe. Gouwa, elle, est une petite fille qui a déjà été vendue sept fois. Avec la conviction du désespoir, elle cherche quelqu'un qui la protège, quelqu'un à aimer. Or, voici que, inquiet de mourir avant d'avoir transmis son art à un disciple mâle, Wang souhaite adopter un héritier. Aux yeux de Gouwa, déguisée en garçon, il est le grand-père attendu ....

#### Pistes d'exploitation

« Le roi des masques » magnifie la rencontre de ces deux êtres souffrants, en montrant la difficulté de dépasser les préjugés (l'infériorité des femmes, celle des homosexuels, le mépris envers les pauvres).

Le débat peut-être très riche autour des notions d'identité et d'exclusion : la place des femmes, le rôle de la religion dans leur asservissement, les relations entre puissants et saltimbanques, la transmission des savoirs .....

Des thèmes profonds sont abordés dans une esthétique soignée qui passe des froideurs bleutées et brumeuses à la luminosité merveilleuse des fastes de l'opéra et des fêtes populaires.

Un film plaisant, humaniste et très émouvant, à la narration limpide. Pour tous, à partir de 10 ans.

Une animation autour de ce film peut s'appuyer sur des lectures d'albums. A partir de dix ans, le sensible et très beau « Moi Ming » chez Rue du Monde propose une réflexion complémentaire : l'amour d'un grand-père pour sa petite fille. Texte de Clotilde Bernos. Superbes peintures de Nathalie Novi.

### •*L'ENFANT NOIR (film de Laurent Chevallier)*

Film en couleur (France) ; Durée : 1h 32 ; Sortie : 11 / 10 / 1995 ; Public : à partir de 8 ans ; Disponible en DVD

#### Synopsis

Dans les années 90, dans son village de Haute Guinée, Baba Camera mène une vie insouciant entre sa mère, ses camarades de jeu, et son père mécanicien. Celui-ci décide qu'il est en âge d'aller étudier à la ville, Conakry à 500kms de son village. Malgré les larmes de sa mère, Baba quitte donc son village, après que son père ait consulté le sage du village et les génies protecteurs. La découverte de la grande métropole, son agitation frénétique est pour lui une expérience bouleversante. Il découvre avec étonnement la mer salée, une nouvelle famille, celle de son oncle Moussa qui l'accueille, d'autres coutumes (on ne mange plus avec ses doigts) une nouvelle école, le confort moderne mais aussi la violence des rapports humains. Sa vie s'enrichit de mille péripéties. A la fin du film les vacances sont là et Baba rentre au village, riche de sa nouvelle expérience. La dernière image du film a une valeur symbolique : Baba s'éloigne du village en suivant les rails sur le pont du chemin de fer. Il peut prendre « le chemin de la vie » dont parle le livre d'où est tiré le film.

#### Pistes d'exploitation

Ce film sympathique échappe à toute vision misérabiliste de l'Afrique. Il est adapté librement du roman autobiographique du célèbre auteur guinéen francophone, Camara Laye, l'oncle de Baba (l'histoire, contrairement au film, se situe dans les années 1930-1940)). C'est à la fois un documentaire sur la vie africaine et ses traditions - la récolte, l'artisanat, la cérémonie de la circoncision, le taxi-brousse mais selon le réalisateur lui-même, « le seul message de ce film est qu'il faut savoir s'intéresser à d'autres cultures, d'autres civilisations ». Ce film peut être le support de nombreux thèmes de travail et de discussion : thème de l'exil, l'opposition entre tradition et modernité, thème de l'initiation.

### •**MON AMI MACHUCA**

Film réalisé par André Wood

Date de sortie : 2003 ; Durée : 2h ; Couleurs ; Public : à partir de 11 ans (a été montré en CM2) ; Disponible en DVD

#### Synopsis

Le film se passe au Chili en 1973. Deux enfants, Gonzalo Infante et Pedro Machuca, que tout oppose (en effet Gonzalo vient d'une famille aisée et réside dans les beaux quartiers de Santiago tandis que Machuca, fils de paysan, est issu d'un bidonville) vont se rencontrer sur les bancs d'un collège catholique huppé grâce au projet un peu idéaliste du père Mac Enroe qui, dans un désir de justice et de tolérance veut intégrer dans son établissement des enfants de milieu défavorisé. Les parents des élèves sont bien évidemment très divisés sur cette initiative. Ainsi naît une amitié profonde entre deux garçons issus de milieux sociaux très différents mais qui partagent des rêves de justice, les premiers émois de l'adolescence, et un

esprit rebelle. Ils seront les témoins, sans très bien comprendre ce qui se passe, du coup d'état sanglant orchestré par Augusto Pinochet (et soutenu par l'armée, les Etats-Unis, et la bourgeoisie) qui marque la fin de l'ère Allende.

### Pistes d'exploitation

Ce film nous montre une belle histoire d'amitié, la rencontre de deux univers habituellement cloisonnés (enfants de riches et de pauvres), l'apprentissage de la tolérance, la découverte de l'autre dans sa différence, l'expérience du « vivre-ensemble » dans un climat de tension politique et social particulièrement troublé. Il peut être abordé à différents niveaux : historique, social ... et peut être exploité par des professeurs d'espagnol.

## **E. MULTIMEDIA**

### Le destin de Zayneb

Un docu-fiction radiophonique. Un allez sans retour. S'inspirant de ces documents, un CD-Rom pédagogique autour de l'immigration marocaine en Belgique. Pour enfants et adolescents à partir de 8 ans.

Une docu-fiction réalisée par le MRAX et Média Animation avec le soutien du Fonds d'aide à la création radiophonique et en collaboration avec la RTBF, dans le cadre de la commémoration des 40 ans de l'accord bilatéral belgo-marocain.



Réalisation : Pierre Chemin, Laela Ghozzi et Najwa Saoudi

Un parcours initiatique à travers les yeux d'une femme qui, mariée très jeune, verra son homme partir tenter sa chance en Belgique. Elle attendra le retour saisonnier de son époux Ahmed, jusqu'au jour où elle sera conviée avec enfants et bagages, à le rejoindre ici. Un témoignage émouvant sur la vie d'une famille, sur certaines difficultés vécues (liées par exemple au logement, à un statut d'immigré...) mais aussi de tous ces moments heureux passés dans un nouveau pays.

## BIBLIOGRAPHIE

- Hans Nicklas, *Du quotidien, des préjugés et de l'apprentissage interculturel* » du professeur et docteur Hans Nicklas; du site: <http://www.dfjw.org/paed/texte/duquotidien/duquotidien5.html>
- « *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent* »; Berthe Reymond-Rivier ; treizième édition revue et augmentée ; éditeur Pierre Madraga, 1997
- Vandenplas-Holper, ch. (1987), *Education et développement social de l'enfant*, 2<sup>e</sup> ed. augmentée et mise à jour, Paris, PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui »; 1<sup>er</sup> ed (1979)
- Pierre Guedin, *Le jugement moral*, article sur le site <http://www.artefake.com/spip.php?article69>
- « *LES SYSTÈMES DE NEURONES MIROIRS* »; **Giacomo RIZZOLATTI** ; Département des Neurosciences ; Section de Physiologie ; Université de Parme (Italie)
- Des découvertes révolutionnaires en sciences cognitives ; *Les paradoxes et dangers de l'imitation* ; Simon De Keukelaere [Simon.DeKeukelaere@UGent.be](mailto:Simon.DeKeukelaere@UGent.be) ; Universiteit Gent – Belgique ; <http://www.automatesintelligents.com/labo/2005/mar/neuronesmiroir.html>
- [O. Walusinski](#) ; mise à jour du 10 juin 2007 ; [La répliation du bâillement 2004](#) ; **Echokinésie du bâillement, théorie de l'esprit (Theory of mind) et empathie**; <http://www.baillement.com/recherche/echokinesie.html>
- Editorial n° 15 - juin 2005 ; Comment les petits s'amuse à être grands... ; <http://maternage.free.fr/neweditorial.htm>