



Avec le soutien de



L'École des Jardiniers

Dossier pédagogique





Introduction

Le phénomène d'exclusion est omniprésent sur la planète et est l'une des causes majeures des atteintes à la dignité humaine dont l'humanité a à souffrir. Elle s'observe au niveau local, où l'on constate quotidiennement que des personnes exclues du circuit classique de la société sombrent dans la pauvreté et l'isolement. Elle est aussi prégnante au niveau global, quand des pays entiers se retrouvent sur la touche du monde prospère.

Ce phénomène d'exclusion au niveau mondial, par lequel des pays entiers acceptent que d'autres demeurent sans les ressources nécessaires à la dignité de leurs populations est un scandale inacceptable. Il est nécessaire que les générations futures prennent le relais de ceux qui, aujourd'hui, se dépensent sans compter pour l'avènement d'un monde plus juste.

Il importe en conséquence d'éduquer les enfants à la connaissance des mécanismes de l'exclusion afin qu'ils puissent la reconnaître, sous ses différents visages, et la combattre efficacement.

Le livret *L'école des jardiniers* participe à cet effort. Il se veut l'appui d'une démarche pédagogique par laquelle l'enseignant permettra à ses élèves d'appréhender une réalité tout à la fois très complexe et d'une grande proximité pour les élèves. Ceux-ci sont en effet, eux aussi, confrontés, à leur niveau, aux mécanismes d'exclusion. En étudiant un phénomène proche et en apprenant à le maîtriser, ils pourront peut-être être de ceux qui, demain, lutteront efficacement contre les différentes formes d'exclusion qui gangrènent de trop nombreuses existences, ici et au Sud.

Par cette contribution, Iles de Paix, organisation non gouvernementale, entend outiller les enseignants pour un abord plus riche et plus serein d'une réalité qu'il n'est pas simple d'aborder en classe.

Comme ce fut le cas avec le livret *Guillaume, les pieds sur Terre* consacré à l'environnement, *L'école des jardiniers* ne délivre pas de discours scientifique sur la problématique abordée, mais permet de l'aborder sous l'angle du ressenti et de la proximité. Cette approche favorise l'identification de l'enfant aux personnages et situations et la réminiscence des sensations plus ou moins proches vécues par l'enfant. Le cadre parfaitement inhabituel d'une « école de jardiniers » maintient néanmoins une certaine distance salutaire. C'est donc sur l'expérience des enfants que se basera la réflexion collective.



Quelques éléments « théoriques » sur l'exclusion

1. Le groupe, une définition

On peut considérer un groupe comme un ensemble de personnes qui entretiennent des relations structurées, organisées en fonction d'un objectif commun.

On distingue deux types de groupes :

Le groupe formel : créé intentionnellement ou délibérément, pour s'acquitter d'une tâche précise par exemple. C'est le cas, notamment, des travaux de groupes organisés en classe, d'une équipe de football ou d'un gouvernement.

Le groupe informel : créé naturellement, par des interactions entre les individus qui ne visaient pas à la création d'un groupe, mais qui y a finalement conduit. L'adhésion y est volontaire. Les structures d'autorité, statuts et rôles sont moins définis et plus souples. On peut mentionner, à titre d'exemple, les groupes d'amis.

Le groupe puise sa pérennité à deux sources : la réalisation de la mission collective, d'une part, et l'intérêt personnel des membres du groupe, d'autre part. La première source est habituellement plus sensible dans le cas des groupes formels et la deuxième dans le cas des groupes informels. A noter que la notion de l'intérêt personnel du membre du groupe peut à son tour cacher de nombreuses aspirations : le besoin de sécurité, d'appartenance, de protection ou de reconnaissance, mais aussi l'envie de se distraire ou de s'amuser, tout simplement.

Les relations entre le groupe et les individus qui le composent sont relativement complexes. L'individu participe à façonner le groupe, son mode de fonctionnement, l'esprit qui y règne et l'efficacité de ses réalisations collectives, mais le groupe marque également son empreinte sur ses membres qui y trouvent des sources d'épanouissement, de contrariétés, de plaisir et/ou de souffrances.

Le groupe ne serait pas ce qu'il est sans tel ou tel de ses membres. A l'inverse, nul membre ne serait ce qu'il est sans le groupe.

Enfin, soulignons que s'y développe des liens affectifs et une structure de pouvoir –formelle ou informelle- où peut émerger un leadership.

Le groupe est donc à la fois la somme des individus qui le compose et bien plus que cela.

2. La personne face au groupe

2.1. De la nécessité des relations sociales pour l'épanouissement harmonieux de la personne

« Par nature, l'humain est social et grégaire. Il a besoin d'appartenir à un groupe, de se lier à autrui, de sentir qu'il est rattaché à un réseau relationnel¹ ».

On sait depuis bien longtemps que l'être humain a besoin de relations humaines comme de pain, et que son épanouissement dépend crucialement non seulement du nombre de contacts qu'il a avec ses pairs, mais aussi de la qualité de ceux-ci.

« La solitude est une prison » a écrit Lao She dans *Quatre générations sous un même toit*.

2.2. Enfance et sociabilité

De nos jours, les enfants passent beaucoup de temps dans des groupes organisés. Nombreux sont ceux qui fréquentent, outre l'école, un clubs sportif ou un mouvement de jeunesse.

L'enfant éprouve le désir d'appartenir à un groupe. C'est à travers lui qu'il arrive à ressentir qu'il a une valeur aux yeux des autres. C'est important de se sentir accepté par les autres au moment où l'on construit son estime de soi.

Pour Erik H. Erikson², « la période de 5 à 12 ans est la période des activités ou des jeux d'équipe, de la comparaison et de la compétition, au cours de laquelle l'enfant se mesurera aux autres et découvrira ses propres talents et habiletés ». Si les autres sont un miroir à l'aune duquel on peut mieux se connaître, il convient de les fréquenter pour acquérir cette connaissance de soi.

A cette période, on retrouve chez la plupart des enfants les caractéristiques suivantes :

- le désir d'être aimé, estimé et accepté par les autres, particulièrement par ceux qui ont le même âge et le même sexe ;
- la tendance à imiter les autres, surtout ceux que l'enfant admire et valorise ;
- le désir d'être semblable à ceux qu'il aime et respecte ; et
- le désir d'éviter à tout prix le rejet des autres.

La rencontre des pairs est cruciale pour le développement du jeune, non seulement dans sa dimension sociale, mais aussi dans la construction de sa personnalité aux niveaux physique, intellectuel ou affectif.

2.3. Des éléments personnels qui favorisent la sociabilité

L'intégration au sein d'un groupe dépend de deux acteurs clés : la personne qui cherche à s'intégrer, et le groupe. On a longtemps culpabilisé les membres des groupes qui n'étaient pas assez « ouverts ». C'était probablement, dans certain cas, excessif. Il faut reconnaître que le comportement de la personne augmente ou diminue ses chances. Et cela, ça s'apprend !

La sociabilité n'est en effet pas innée. Peut-être certains sujets sont-ils naturellement plus doués que d'autres pour tirer parti de son apprentissage, mais il n'en demeure pas moins vrai qu'elle s'apprend, le plus souvent au cours de l'enfance, dans des lieux privilégiés tels que la famille (d'abord), l'école, les mouvements de jeunesse, etc.

Les compétences sociales que l'enfant acquiert notamment au contact d'un groupe de pairs s'articulent en 5 étapes successives. L'adulte peut, à chacune d'elles, avoir une action qui favorise l'apprentissage.

Il faut noter que ces éléments constitutifs d'une bonne capacité à construire des relations sociales équilibrées et épanouissantes sont ici présentées dans le cadre de l'éveil de l'enfant à la sociabilité. Cet apprentissage détermine considérablement celle dont il fera preuve plus tard, une fois devenu adulte. Ces aptitudes (confiance en soi, prise de contact, empathie, contrôle de soi et résolution de conflit) restent en jeu à tout âge et continuent, tout au long de la vie, à influencer sur la qualité des relations sociales.

a. L'affirmation de soi

Entrer en relation est, pour l'enfant, l'amorce d'un contact avec une réalité (ou une personne) étrangère, ce qui n'est, au moins potentiellement, pas sans danger. Son inclination naturelle lui conseillera donc la prudence. Le premier ingrédient pour une relation harmonieuse est donc la confiance. Confiance en l'autre, certes, mais aussi confiance en soi, sans laquelle l'enfant n'est pas armé pour vivre sereinement cette expérience. Si c'est la crainte (crainte de ne pas être à la hauteur des attentes qui sont mises en lui, crainte du rejet, crainte de l'échec, etc.) qui domine l'esprit de l'enfant, son appréhension faussera son entrée en relation. Il pourrait dans ce cas recourir à des comportements inappropriés tels que la violence et le conflit.³

L'adulte doit pouvoir mettre l'enfant en confiance en lui signifiant ses qualités et ses capacités, ses talents et amener les autres enfants à le reconnaître.

b. La prise de contact

Certains enfants désireux de rentrer dans un groupe ne savent pas comment s'y prendre (ou s'y prennent mal) pour intégrer celui-ci. C'est notamment le cas avec les enfants plus jeunes. Leur première prise de contact, visant prioritairement à se faire remarquer des autres, est parfois maladroite ou inappropriée (bousculade, ironie, etc.).

Le rôle de l'adulte est de lui signifier que son comportement, maladroit, ne plait peut-être pas aux autres.

c. La conscience des autres

Pour pouvoir vivre dans un groupe et acquérir un sentiment d'appartenance, l'enfant doit se dégager de son égoïsme. Si les enfants âgés de 8 à 12 ans en sont généralement capables, les plus jeunes éprouvent encore quelques difficultés à dépasser ce stade, ce qui constitue un des principaux obstacles à la socialisation. L'enfant,

avant l'âge de 7 ou 8 ans ne comprend pas que les autres enfants puissent avoir des points de vue différents du sien. Cet égocentrisme l'empêche de coopérer avec les autres. Notons les éléments suivants parmi les caractéristiques liées à ce type de comportement chez un enfant de cet âge :

- il est centré sur ses perceptions immédiates ;
 - il a des difficultés à percevoir et à considérer les besoins des autres ;
 - il attribue la responsabilité de ses erreurs aux autres et aux circonstances ;
 - il est insensible à ses propres contradictions ;
 - il a des comportements sociaux stéréotypés ;
 - il utilise une seule stratégie devant une difficulté ;
 - il fait peu d'autoévaluation et a des difficultés à modifier ses actes.
- ➔ L'adulte doit aider l'enfant à se décentrer de lui-même pour prendre conscience des autres, de leurs attentes, de leurs points de vue parfois différents. Il doit aider l'enfant à « décoder » les gestes et les paroles des autres membres du groupe, à se mettre à leur place.

d. Le contrôle de soi

La vie en groupe implique des moments d'insatisfaction, de frustration. L'enfant doit tenir compte des autres. Il n'est plus le seul à décider. Un certain auto-contrôle est nécessaire afin d'éviter un comportement impulsif, tout en étant capable de faire entendre son point de vue.

- ➔ Le rôle de l'éducateur dans ce cas sera d'aider l'enfant à décoder son comportement et de lui proposer des moyens d'expression adaptés à la situation.

e. La résolution de conflits

Les enfants éprouvant des difficultés d'adaptation sociale ont tendance à n'utiliser qu'un seul type de stratégie lorsqu'un conflit éclate au sein d'un groupe (violence, retrait du groupe, etc.). L'éducateur doit pouvoir proposer un modèle qui permettra à ces enfants de choisir la stratégie adéquate au problème posé. Il s'agit d'un processus de longue durée qui doit être utilisé fréquemment afin de permettre à chaque enfant de l'intégrer.

Le modèle de Thomas Gordon propose 5 étapes dans la résolution des conflits⁴ :

1. identifier le problème,
 2. chercher les solutions possibles,
 3. choisir une solution,
 4. mettre en place la solution choisie, et
 5. évaluer les résultats.
- ➔ L'adulte peut aider les enfants à résoudre leurs conflits selon cette procédure.

3. Les logiques internes du groupe

Comme indiqué au point 1.1, le groupe se constitue souvent en vue de mener à bien un projet commun. Une équipe étant généralement composée de personnes ayant des aptitudes différentes, le succès de l'entreprise est favorisé par la capacité de l'ensemble à tirer profit au maximum de l'apport personnel de chaque membre. La participation active de chacun et le respect des règles préétablies sont nécessaires pour l'aboutissement du projet commun.

L'intégration d'un membre dans un groupe peut donc être conditionnée à la reconnaissance, par les autres membres du groupe, de sa contribution au résultat final. Il est presque un truisme de reconnaître qu'un bon footballeur s'intègre plus aisément dans une équipe de football qu'un cul-de-jatte.

Le groupe sera d'autant plus performant que chacun de ses membres sent qu'il est estimé par les autres, qu'il apporte une contribution à l'ensemble du projet. Il faut que les tâches soient adaptées aux capacités de la personne. C'est cette faculté de rentabiliser les capacités individuelles qui permettra le bon fonctionnement de l'ensemble.

Le groupe n'est néanmoins pas qu'une somme d'individus exclusivement orientés vers un objectif commun. C'est un ensemble complexe d'interactions personnelles dans lesquelles les considérations psychologiques sont loin d'être absentes. On ne se comporte pas en groupe comme on se comporte seul.

Il est, à cet égard, utile de mentionner quelques résultats de psychologie sociale.

3.1. Concept de théories implicites de la personnalité⁵

« Autrui n'est jamais neutre à nos yeux ». La perception d'autrui passe inévitablement par la formation d'impressions, par une certaine catégorisation.

Le concept de théories implicites de la personnalité désigne des croyances générales à propos de la fréquence d'un trait (par exemple : « Tous les directeurs d'entreprises sont des capitalistes. »), de sa variabilité (par exemple : « Tous les directeurs d'entreprises privées, et non pas publiques, sont des capitalistes. ») et de sa liaison avec d'autres traits (par exemple : « Les capitalistes sont intelligents mais égoïstes. »). Ces théories, que chacun se construit donc en son for intérieur, ne sont pas nécessairement fondées sur des critères objectifs.

La catégorisation est souvent utilisée dans la vie quotidienne. Il est plus facile de s'en tenir à des idées reçues ou à des stéréotype⁶ lorsqu'un individu est confronté à la présence d'une personne inconnue ou catégorisée « différente »⁷.

Leyens et Yzerbyt expliquent que les théories implicites se construisent à partir de l'expérience vécue, mais également de la culture ambiante. Si tout le monde autour de soi véhicule l'idée que « Les Wallons sont des paresseux », on finira par intégrer ce préjugé.

3.2. Le leadership

Le mode de fonctionnement spontané d'un groupe n'est pas nécessairement le régime démocratique. Dès l'âge de 9 ans, en effet, apparaissent des individus nettement dominants qui constituent le noyau du groupe. Ils font du groupe une société autocratique et aristocratique⁸. Ce caractère explicitement dictatorial s'atténuera vers 11 ou 12 ans, mais il demeurera, au sein des groupes, des meneurs, des personnes dont le charisme les amène à jouer un rôle central en matière d'animation et de décision.

« On s'est demandé quelles étaient les qualités particulières qui permettaient au meneur de s'imposer à ses troupes. (...) Certains auteurs attribuent aux aptitudes motrices des meneurs le prestige dont ils jouissent ; d'autres on signalé chez eux une certaine avance du développement physique, qui les situerait plus près des modifications/pubertaires que leurs camarades. D'autres encore, analysant la personnalité des meneurs dans un groupe de garçons, ont constaté qu'ils se distinguaient des menés par une meilleure identification à l'image paternelle, par une meilleure résorption de l'œdipe et donc par une plus grande maturité affective, les menés étant au contraire caractérisés par des traits de nature pré-œdipienne. Bref, ce qui fait le meneur, c'est qu'il se présente aux autres comme le prototype de celui qu'ils voudraient être : à la fois grand et pourtant non adulte. S'il séduit et subjugué ses pairs, c'est parce qu'il cristallise en quelque sorte toutes leurs aspirations à l'affirmation de soi, particulièrement par ses qualités d'audace, d'imagination, d'astuce, de « toupet » et de non-compromission avec l'adulte, la force physique n'étant en définitive qu'assez secondaire. Le chef est un modèle, et on le suit parce que c'est le moyen de se réaliser selon ce modèle, de se confondre avec lui dans une certaine mesure. C'est dire que l'action du meneur peut avoir des effets très divers, aussi bien pour le meilleur que pour le pire ! »⁹

Osterrieth distingue deux types principaux de meneurs : les « intégratifs » et les « tyrans ».

3.3. Le suivisme

Les interprétations de la réalité et les réactions des individus sont multiples et peuvent être influencées par de nombreux facteurs extérieurs, dont le fait de se trouver en groupe ou non.

Pour tester les limites de l'influence sociale, Asch a multiplié les expériences visant à mettre des individus en situation (complexe ou non) de manière individuelle et en groupe.

Les résultats montrent que si les individus ont généralement confiance en leurs propres réactions lorsqu'ils ont seuls, un certain nombre d'entre eux adoptent des comportements opposés lorsqu'ils se trouvent en groupe. Il apparaît en effet que les situations collectives favorisent la stratégie de suivisme chez les individus, préférant s'en remettre à l'avis général ou éviter toute démarche personnelle, par peur des réactions (négatives, perçues ou appréhendées comme telles) des autres membres du groupe.

3.4. La pensée de groupe

Irving Janis a mis en évidence, en 1972, le GroupThink que l'on a traduit en français par « Pensée de groupe ». Il s'agit de rendre compte d'un mécanisme très particulier. Il arrive en effet qu'un groupe prenne de mauvaises décisions ou des décisions irrationnelles.

Chaque membre du groupe s'efforce de conformer son opinion à celle qu'il croit être l'avis de la majorité, même si cet avis diffère du sien propre. On peut donc assister à la situation dans laquelle tous les membres du groupe, pourtant unanimes s'ils exprimaient leur for intérieur, défendent une position différente parce qu'ils croient, à tort, que c'est la préférence générale.

Personne n'est, en fin de compte, satisfait, mais nul n'ose le dire...

3.5. Relations et conflits intergroupes

L'approche de ces relations est intéressante car elle permet de comprendre pourquoi les membres d'un groupe (endogroupe) ont des difficultés à accepter une personne provenant d'un autre groupe (exogroupe).

On constate que les individus ont généralement tendance à privilégier le groupe auquel ils appartiennent. Ce comportement dit pro-endogroupe installe une relation préférentielle pour les membres de ce groupe, et par conséquent un rejet (un du moins un manque d'ouverture) des membres de l'autre groupe (l'exogroupe).

De cet « ethnocentrisme » peuvent découler des comportements :

- de discrimination. Ce sont des comportements négatifs infligés à l'autre groupe ;
- de préjugés. Ce sont des sentiments négatifs à l'égard d'une personne par le seul fait qu'elle soit membre d'un autre groupe. Les préjugés les plus répandus sont le racisme, l'antisémitisme et le sexisme.

Cette manière de fonctionner au sein d'un groupe peut dès lors avoir des conséquences considérables lorsqu'un membre de l'exogroupe est contraint d'intégrer l'endogroupe. Ce comportement est d'autant plus objectivement inapproprié que selon les travaux de Tajfel et Wilkes, « *Il existe une tendance à surestimer les différences entre les groupes ainsi que les ressemblances à l'intérieur d'un groupe* ».

3.6. La désindividuation

Des études ont montré que les situations de groupe ne génèrent pas toujours des comportements positifs. Dans le cas de l'effet de foule par exemple, le fait d'être en groupe rend les gens subjectivement moins identifiables, ce qui tend à diminuer la conscience de soi et à favoriser les conduites « douteuses ».

La désindividuation est le terme utilisé par Festinger pour qualifier un état psychologique typiquement observé dans les situations de foule : le groupe (et donc un certain anonymat) réduit la conscience de soi individuelle et l'autocritique de ses membres.

On notera en outre que des expériences de psychologie sociale ont montré qu'un individu se trouvant entouré d'autres ne fait pas preuve du même altruisme que s'il est seul. Ainsi par exemple une personne est-elle moins vite secourue si elle est entourée de nombreux inconnus que si un seul témoin assiste à son malaise.

L'avènement du nazisme entre les deux guerres illustre aussi, à sa manière, combien la force du groupe peut étouffer les scrupules individuels.

4. L'exclusion sociale

L'exclusion peut se présenter sous de multiples facettes (pauvreté, vulnérabilité, marginalisation, discrimination sociale ou raciale, etc.).

D'une manière plus générale, on peut définir l'exclusion comme « un processus dynamique qui consiste en un ensemble de ruptures affectant aussi bien les aspects matériels de la vie que ceux symboliques ou sociaux ».

Les formes d'exclusion le plus souvent rencontrées sont :

- l'exclusion sur la base de critères économiques ;
- l'exclusion sur la base de critères sociaux ;
- l'exclusion sur la base de critères culturels (échec scolaire, illettrisme, etc.) ;
- l'exclusion sur la base de critères ethniques ;

- l'exclusion sur la base de critères physiques (handicap, sexe, autre différence physique) ; et
- l'exclusion sur la base de critères philosophiques ou religieux.

5. Le développement social de l'enfant

Ce point vise à présenter quelques éléments du développement social de l'enfant, en focalisant l'attention sur l'évolution perceptible de 6 à 9 ans. Il importe en effet d'être bien conscient du « niveau » atteint par les enfants auxquels on s'adresse.

Froyland-Nielsen¹⁰ a étudié le comportement des enfants pris en groupe. Elle a montré que 70 % des enfants de 5 ans et demi à 6 ans et demi choisissent préférentiellement la solitude pour s'occuper. Tous les enfants de six ans et demi à sept ans et demi¹¹, par contre, s'associent à d'autres.

Le partenaire de jeu n'est plus perçu comme une menace pour un enfant qui se considérerait comme vulnérable, mais une occasion de valorisation personnelle dans une relation complexe où chaque participant considère les autres comme des « faire-valoir », c'est-à-dire comme les tremplins de sa propre affirmation de soi.

Diverses études ont confirmé cette double évolution (...): d'un côté, on relève une tendance croissante à l'indépendance par rapport à l'adulte, l'enfant désirant toujours plus agir par lui-même, se 'débrouiller', seul, et excluant même dans une certaine mesure l'adulte de son activité; de l'autre côté se manifeste une tendance inverse à la dépendance sociale, l'enfant cherchant à attirer l'attention de ses pairs par la taquinerie et l'exhibitionnisme, tâchant de se rendre intéressant de mille manières et de s'imposer à eux. (...)

En tout état de cause, l'apparition, dès six ans, de jeux collectifs et organisés, prouve bien qu'une collaboration est devenue possible, tout au moins dans des conditions bien déterminées et notamment avec le secours des 'modèles' fournis par les aînés que les petits peuvent observer dans la rue ou à la cour de récréation. Que cette collaboration soit encore malaisée, c'est ce que prouve le foisonnement des conflits et des disputes. Souvent, les plus jeunes, imitant un jeu de grands, n'en ont pas bien compris les règles et les appliquent à tort ou à travers ou les violent involontairement: souvent l'affirmation de soi vient avec vigueur perturber l'organisation collective par le truchement de la taquinerie et du désordre; souvent le désir de l'emporter sur les partenaires reprend le dessus, conduisant l'enfant à transgresser égocentriquement les règles établies, qu'il veille pourtant à se faire respecter de ses camarades. A chaque reprise, le contrôle mutuel dont nous avons parlé intervient alors, donnant lieu à des contestations et à des altercations auxquelles l'enfant, tout au moins jusqu'à la huitième année, réagira le plus souvent par un retrait boudeur: "Si c'est comme ça, je ne joue plus!" Celui qui s'exclut ainsi du jeu semble espérer enrayer par là l'activité du groupe et faire sentir aux autres combien ils ont besoin de lui, mais ce faisant il se frustre lui-même de manière intolérable, car il a tout autant besoin d'eux.¹²

Le groupe va ainsi se déformer et se reformer au gré des disputes, dans une composition fluctuante. Un autre enfant est reconnu comme un partenaire de jeu, mais non pour ce qu'il est personnellement. C'est pourquoi les discriminations personnelles ne commenceront que plus tard.

Il faut noter encore que l'enfant n'a pas le choix de ses partenaires. Ils appartiennent à un tissu social qui lui est imposé par l'adulte. Ceux qui se trouvent autour de lui constituent un réservoir de personnes avec lesquelles ils peuvent mener des activités, sans plus.

Vers neuf ans, s'opère une mutation progressive. Les groupes d'amis se stabilisent, et les rôles s'y différencient. La « bande » a son meneur. On homogénéise aussi sa composition. Les plus petits sont éliminés parce qu'ils nuisent à l'affirmation de la grandeur des membres du groupe. Les plus grands, quant à eux, sont assimilés aux

adultes et leur présence, par la comparaison permanente qu'elle impose entre les capacités des uns et des autres, nuit à l'estime de soi des membres du groupe. L'homogénéité des groupes touche également le sexe : les filles se retrouvent entre elles, et les garçons entre eux.

Les enfants de 9 ans constituent donc des groupes relativement permanents. Leurs membres sont très soudés : ils développent du reste des stratégies qui participent à la cohésion du groupe : mots de passe, cris, « secrets partagés », etc. Le groupe n'est pas ouvert à tous. Les membres sont sélectionnés selon des procédures et des critères qui ne sont pas toujours très clairs. Si la personnalité du partenaire importe peu à l'enfant de 6 ou 7 ans, elle est centrale pour l'enfant de 9 ans.

« Les drames de la vie sociale infantile, tels qu'en connaissent l'enfant rejeté, le bouc émissaire, le souffre-douleur, et souvent même le chef qui veut s'imposer à tout prix — qui ne sont de petits drames que pour l'adulte — ne sont pas toujours le fait d'infériorités physiques ou motrices, mais tout aussi souvent le prolongement de drames familiaux. Il convient de rappeler que moins l'enfant s'est senti jusque là menacé dans sa relation avec ses parents et dans sa sécurité intérieure, mieux il sera à même de s'intégrer au groupe et d'y jouer un rôle positif. Des études comparant des enfants populaires et impopulaires auprès de leurs camarades révèlent que l'impopularité peut en règle générale être considérée comme un indice d'inadaptation affective, inadaptation que l'impopularité elle-même ne fera que renforcer. »¹³

6. Une courte analyse de L'école des jardiniers

Les deux récits de « L'école des jardiniers » s'inscrivent dans un groupe dit « formel ». Il s'agit d'une école dont la fréquentation semble obéir davantage à une logique de loisir qu'à celle de l'obligation scolaire.

Pour des raisons pédagogiques, l'enseignant met les enfants en projet : il faut cultiver le jardin pour faire de bons potagers. C'est le projet tel qu'il est visible aux élèves, le seul dont ils aient connaissance et qui les anime. Pour l'enseignant, il existe un « méta-projet » au-delà de ce jardin : l'apprentissage de la culture des fruits, fleurs et légumes.

Max arrive. Il est petit, nouveau et a-normal.

On sait relativement peu sur les stratégies qu'il a mises en place pour entrer en relation avec les autres membres de la classe. Tout ce qu'on peut déduire, c'est qu'il ne semble pas avoir été particulièrement « à côté de la plaque », sans quoi le narrateur l'aurait probablement mentionné.

Si l'on s'intéresse au pôle de Max, on soulignera un léger déficit de confiance en soi. Dans la version « négative » de l'histoire, il se montre relativement peu « combatif ». Une critique l'envoie se réfugier sur son champignon. Il quitte la classe avant le goûter.

Si une part de la « responsabilité » lui incombe donc, la plus large part semble revenir au groupe. Celui-ci est obnubilé par les questions qui touchent au résultat final, à la mission qui lui a été confiée. Il faut être efficace, et Max ne l'est apparemment pas¹⁴.

Le narrateur semble bien avoir quelques scrupules, mais il les tait. La force du groupe les balaie et Max ne recevra aucune bouée de secours.



Activités pour les enfants

A. Quelques considérations méthodologiques

Trucs et astuces pour animer en classe

Les histoires de *L'école des jardiniers* ne peuvent pas tout dire sur les mécanismes d'exclusion. Cela paraît évident ! Leur découverte ne prétend pas transmettre de connaissances scientifiques : son objectif est autre : éveiller à un regard critique à l'égard d'un mécanisme social universel. Pour aller vers ce but, l'animation est indispensable.

Par son animation, l'enseignant suscite les avis, les questions et les témoignages des enfants. Comment ? En présentant un témoignage personnel, et en expliquant son avis, bien sûr, mais aussi, surtout et avant tout, en invitant les enfants à s'exprimer à partir des questions ouvertes, dont on parle souvent, mais qui sont parfois difficile à formuler ! Les questions ouvertes sont essentielles pour lancer une réflexion dans la classe.

Question ouverte

C'est une question qui appelle de multiples réponses différentes. Il n'y a pas une seule bonne réponse, mais beaucoup d'avis, des expériences diverses qui peuvent se dire dans la classe à partir d'une seule question ouverte. Quelques exemples de questions ouvertes :

- qu'avez-vous remarqué ?
- qui a une expérience à raconter ?
- qu'est-ce qui dérange ?
- qu'est-ce qui vous intéresse, vous plaît ?
- quelles solutions pourrait-on imaginer ensemble pour améliorer, remédier ?

Ce guide pédagogique propose d'autres questions ouvertes. A chacun de les dire avec ses mots.

Les questions ouvertes font émerger les sentiments, les opinions, les réactions, les expériences des enfants et de leur enseignant. Grâce aux questions ouvertes, les pièges des jugements et des leçons moralisatrices sont évités.

Comment ouvrir au maximum la liberté d'expression des enfants sans se montrer moralisateur, mais en même temps rester soi-même éducateur à des valeurs humaines universelles ? Avec les enfants, il est très utile de distinguer les sentiments (qu'on ne peut s'empêcher d'éprouver) et les comportements (qu'il est légitime de sanctionner).

Les sentiments sont légitimes : on a le droit d'avoir peur, d'être en colère, d'être triste, déçu, content, etc. Ressentir un sentiment, quel qu'il soit, ne devrait engendrer aucune culpabilité ; par un mot, une explication, l'enseignant peut lever des fausses culpabilités qui paralysent certains enfants.

Par contre, les comportements attendus et défendus doivent être clarifiés, ce qui ramène à la nécessité d'établir des règles de vie avec les enfants en classe. Et les sanctions, réparatrices si possible, sont indispensables pour montrer le sens des règles.

L'enseignant conserve toujours le droit de réagir aux provocations, moqueries, insultes ou à des prises de position en contradiction avec les valeurs humanistes. Dans ce cas, trois réactions sont possibles :

1. si c'est nécessaire, dire ou redire devant la classe les règles de vie (et les écrire sur un panneau visible par tous) : je ne me moque de personne ; je n'insulte personne ; je ne frappe personne ; etc.
Ces règles formulées négativement ont du moins le mérite d'être très claires. Et les enfants d'aujourd'hui ont besoin de se confronter à des limites nettes.
2. il importe de parler des sanctions pour faire barrage aux paroles et aux actes destructeurs. Le lien avec ce qui se passe en classe et le mécanisme d'exclusion est plus qu'évident !
3. il importe aussi d'expliquer une ou des valeurs dans lesquelles on croit, raconter une expérience personnelle, une histoire qui a touché, bref, s'impliquer personnellement. Les enfants écoutent très attentivement sans être obligés de penser comme l'enseignant, tout en se confrontant à un nouveau modèle d'identification.

A éviter :

- les questions fermées, c'est-à-dire celles auxquelles on ne peut répondre que par un oui ou par un non ;
- les questions auxquelles il n'y a qu'une seule réponse possible.

Dans ce cas, en effet, la réflexion s'éteint rapidement, les enfants se sentent infantilisés, rigolent, s'agitent et perdent leur temps. L'animation tourne court.

Une approche « pointilliste »

Il est conseillé de prévoir des séquences d'animation de 10 à 30 minutes en fonction de l'âge et des possibilités de concentration des élèves. Il ne s'agira donc pas d'épuiser le sujet en une demi-journée, mais d'émailler une période plus longue de « pauses » au cours desquelles on reprend le livret. Cette démarche pédagogique permet une fixation progressive des acquis.

B. Exploiter directement le livret

Cette partie consacrée aux exploitations du livret se présente en 5 chapitres.

Ceux-ci permettent des approches différentes du thème abordé à travers :

1. les couvertures,
2. la compréhension des histoires,
3. les réactions de Max,
4. les réactions du groupe, et
5. d'autres pistes d'activités.

Si les situations présentées ci-dessous sont classées selon les âges, elles sont toutefois adaptables et non exhaustives.

La démarche d'apprentissage proposée est avant tout basée sur la réflexion, l'interrogation des enfants. Il est donc indispensable que les enfants soient intégrés individuellement et collectivement dans les activités. En étant acteurs du questionnement, les élèves prendront davantage conscience du message véhiculé par *L'école des jardiniers* et de ses implications dans leur relation à autrui.

1. Les couvertures

Cette activité se déroulera de préférence dès que les élèves ont pris possession du livre, avant qu'ils aient pris connaissance des histoires.

1.1. Elèves de 5 à 7 ans

Afin de permettre aux enfants plus jeunes de participer de manière idéale à l'activité, celle-ci s'effectue en mélangeant les élèves du cycle 5-8.

- Grouper les élèves par 4 et les placer face à face (par 2).
- Les livrets sont distribués aux équipes de telle sorte que chaque équipe visualise une couverture différente de l'équipe se trouvant en face d'elle.
- La règle du jeu consiste à décrire, par des mots, l'image qu'on a en face de soi à l'autre équipe. L'enseignant ayant annoncé qu'une différence existe entre les dessins, les élèves s'efforcent de la retrouver sans voir le dessin de l'autre.

1.2. Elèves de 7 à 9 ans

L'activité proposée en 1.1. peut être adaptée aux élèves de 7-9 ans moyennant quelques aménagements, notamment le nombre d'élèves (élèves groupés par 2 au lieu de 4).

Regrouper ensuite les élèves en équipes de 4 ou 5. Leur donner un quart d'heure pour leur proposer d'imaginer deux histoires correspondant aux deux couvertures. Après cela, un porte-parole raconte l'histoire du groupe à toute la classe.

2. Compréhension des histoires

2.1. Elèves de 5 à 6 ans

a. Réexpression (orale)

Après la lecture de chacune des histoires, on peut poser quelques questions pour fixer des acquis. Si nécessaire, on reprendra l'histoire page par page avec les enfants pour répondre aux questions.

- Où se déroule l'histoire ?
- Quels sont les personnages de cette histoire ?
- Comment se termine-t-elle ?

b. Différences entre les récits

- Qui est le héros (heureux ou malheureux) de ces 2 histoires ?
- Les 2 histoires se terminent-elles de la même manière ?
- Expliquez ce qui se passe dans la partie identique aux deux histoires.
- A partir de quel moment les deux histoires deviennent-elles différentes ? Expliquez.

2.2. Elèves de 7 à 8 ans

Pour les élèves de 7 à 8 ans, il n'est peut-être pas nécessaire de passer par un cloisonnement des deux récits. Ils ont la capacité d'intégrer deux courtes histoires racontées l'une après l'autre sans étape de fixation. C'est par la comparaison qu'émergeront les divergences des événements et leurs conséquences.

Certaines questions posées aux enfants de 5 à 6 ans se retrouvent dans cette partie, mais l'enseignant adaptera ses exigences quant aux réponses aux capacités de ses élèves. Il importe de souligner que ces questions sont des amorces, et qu'il convient d'approfondir des questions intéressantes qui surgiraient spontanément à ces occasions. La proposition ci-dessous n'est pas une check-list qu'il faut absolument suivre pas à pas sans s'en détourner, mais des portes ouvertes à des questions, à des discussions, à des réflexions sur le thème de l'exclusion.

a. Réexpression orale

- Où se déroule l'histoire ?
- En quoi cette école est-elle différente (ou non) de la nôtre ?
- Quels sont les personnages de cette histoire ?
- La classe doit réaliser une sorte de projet de groupe. De quoi s'agit-il ?
- Comment se termine chacune des histoires ?

b. Différences entre les récits

- ➔ Vous avez remarqué que les deux histoires étaient au départ identiques. A partir de quel moment deviennent-elles différentes ?
- ➔ Le projet se réalise-t-il de la même manière dans les deux histoires ?
- ➔ Comment le nouvel élève est-il accueilli dans chaque récit ?
- ➔ Quel est le rôle joué (ou non) par Max à la fin de chaque histoire ?

2.3. Elèves de 9 ans

Une recherche individuelle et par écrit est proposée aux élèves de 9 ans. Un questionnaire est disponible en annexe. Les questions reprises sont relativement proches de celles posées ci-dessus. L'intérêt de cette démarche individuelle est de permettre à chaque enfant de réfléchir seul aux récits et aux différents événements qui y sont présentés.

Une mise en commun pourra ensuite lancer le débat et faire émerger les différentes analyses des enfants quant au déroulement des événements, à la cause de ceux-ci et à leur implication finale.

3. Les réactions de Max

3.1. Elèves de 5 à 6 ans

a. Max est exclu du groupe

- ➔ Cherchez les dessins qui montrent que Max est toujours seul.
- ➔ Décrivez ce que vous voyez sur ces dessins.
- ➔ Que fait Max quand il voit que les autres ne l'acceptent pas ?
- ➔ Quelle décision va finalement prendre Max ?

b. Max est inclus dans le groupe

- ➔ Cherchez les dessins qui montrent que Max a décidé de participer au jardinage.
- ➔ Décrivez ce que vous voyez sur ces dessins.
- ➔ Quelles sont les différentes tâches confiées à Max ?

3.2. Elèves de 7 à 8 ans

a. Max est exclu du groupe

- ➔ On voit rapidement que Max n'est pas capable de réaliser les mêmes tâches que les autres élèves du groupe. Comment réagit-il (page 5) ?

- Comment réagit Max lorsqu'il se sent qu'il n'est pas accepté par le reste de l'équipe ?
- Quel est pour vous le moment le plus triste vécu par Max ?

b. Max est inclus dans le groupe

- Comme dans la première histoire, Max n'est pas capable de réaliser les mêmes tâches que les autres élèves du groupe. Comment réagit-il (page 5) ?
- Que fait Max pour montrer aux autres que malgré sa petite taille, il peut participer aux tâches du groupe ?

3.3. Elèves de 9 ans (questions complémentaires)

a. Max est exclu du groupe

- Trouvez dans le texte des mots, des phrases qui montrent que Max n'essaye plus de s'intégrer au groupe.
- Devant ce rejet des autres, Max aurait-il pu réagir autrement ? Si oui, comment ?
- A votre avis, pourquoi Max décide-t-il de ne plus venir à l'école des jardiniers ?
- Max se rend compte que les outils ne sont pas adaptés à sa taille. Qu'aurait-il pu faire pour essayer de s'intégrer au groupe malgré tout ?

b. Max est inclus dans le groupe

- A votre avis, quelles sont les qualités permettant à Max d'être inclus dans le groupe ?

Remarque : pour les enfants de 9 ans, les questions sont également disponibles sous la forme d'un questionnaire écrit photocopiable (voir annexes).

4. Les réactions du groupe

4.1. Elèves de 5 à 6 ans

a. Max est exclu du groupe

- Cherchez les dessins qui montrent que le groupe n'accepte pas Max.
- Décrivez ce que vous voyez sur ces dessins.
- Pourquoi les membres du groupe en veulent-ils à Max ? Qu'a-t-il fait pour cela ?

b. Max est inclus dans le groupe

- Cherchez les dessins qui montrent que le groupe accepte Max.
- Décrivez ce que vous voyez sur ces dessins.

4.2. Elèves de 7 à 8 ans

a. Max est exclu du groupe

- ➔ On voit rapidement que Max n'est pas capable de réaliser les mêmes tâches que les autres élèves du groupe. Comment réagissent-ils (page 5) ?
- ➔ Y a-t-il dans la suite du récit, d'autres attitudes des élèves qui vont montrer que Max n'est pas vraiment accepté par le reste de l'équipe ?
- ➔ Quelle est la réaction des enfants lorsque Max décide de se mettre en retrait par rapport au reste du groupe ?
- ➔ A la page 7, le petit garçon qui raconte l'histoire dit : « J'ai eu de la peine pour Max mais j'ai préféré me taire (...) ». A votre avis, pourquoi a-t-il choisi le silence ?

b. Max est inclus dans le groupe

- ➔ Comme dans la première histoire, Max n'est pas capable de réaliser les mêmes tâches que les autres élèves du groupe. Comment réagissent-ils (page 5) ?
- ➔ Que vont faire les membres de l'équipe pour montrer à Max qu'il fait bien partie de l'équipe, malgré sa petite taille ?

4.3. Elèves de 9 ans (questions complémentaires)

- ➔ Essayez de retrouver dans les récits des mots-clés, des phrases, des dessins qui montrent :
 - que Max est inclus dans le groupe ;
 - que Max est exclu du groupe.
- ➔ Comment se sent Max lorsqu'il se rend compte qu'il n'est pas accepté par les autres. (Plusieurs sentiments sont possibles !)

C. Questions de philosophie pour enfants

1. Le principe

Certaines questions de philosophie pour enfants sont métaphysiques. A ces questions, il n'existe naturellement pas une bonne réponse, mais une quantité d'approches différentes, ce qui amène les enfants à prendre conscience de la condition d'homme aujourd'hui, en particulier dans sa dimension sociale. D'autres questions ont une portée plus affective.

Dans leurs réponses, les enfants expriment leurs représentations, leurs explications et l'enseignant, en continuant à les questionner, favorise l'émergence d'un raisonnement scientifique et de l'esprit critique.

L'enseignant pose des questions de clarification, pour forcer les élèves à aller au bout de leur raisonnement. Il confronte les réponses à d'autres réponses apportées auparavant, afin de faire apparaître les similitudes et les différences. Il reformule, synthétise, demande aux élèves de valider ses reformulations et synthèses. Il aide les

élèves à construire un raisonnement rigoureux.

L'enseignant choisira dans les questions ci-dessous celles qui lui semblent les plus appropriées pour lancer une discussion

2. Les questions

- Est-ce qu'à l'école, il nous arrive de travailler en groupes comme dans les 2 histoires ?
- Arrivez-vous toujours à travailler sans vous disputer ? Oui/non. Pourquoi ?
- Au quotidien, quels sont les moments où vous vivez en groupe ?
- Vous est-il déjà arrivé d'accueillir une nouvelle personne dans un de ces groupes ? Expliquez.
- A l'école des jardiniers, Max est différent des autres enfants à cause de sa petite taille. Réfléchissez à ce que peut être pour vous « quelqu'un de différent ».
- Existe-t-il des activités qui ne sont réservées qu'à certaines personnes (les filles, les garçons, les intellos, les forts, les grands, les gros, les noirs, les bien-portants, etc.) ? Pourquoi ?
- Pourquoi les grands disent-ils qu'accueillir les autres, c'est bien ?
- Si on vous annonçait qu'un nouvel élève va rejoindre notre classe dès demain. Comment vous sentiriez-vous ?
- Qu'est-ce que c'est, un ami ? Si vous deviez expliquer à un martien ce que c'est, un ami, comment vous y prendriez-vous ?
- Qu'est-ce qui est important chez un ami ? Quelles sont les qualités les plus importantes pour que quelqu'un puisse devenir votre ami ? (Si nécessaire, proposer une liste de qualités. Celle-ci dans ce cas, doit être suffisamment longue pour que chacun puisse choisir en toute liberté sans être contraint d'adopter un comportement suiveur.)
- Si un groupe ne veut pas de quelqu'un, c'est la faute à qui ? C'est quoi, une faute ? C'est grave ?
- Que ressent quelqu'un qui veut entrer dans un groupe et ne peut pas ?
- Qu'auriez-vous fait à la place du petit garçon qui n'osait rien dire aux autres (page 7) ?

D. Autres pistes d'activités sur le thème de l'exclusion

L'analyse présentée ci-dessus reste très générale, et a pour objectif de sensibiliser les enfants au problème de l'exclusion et de ses mécanismes (ayant lieu parfois en cascade). Il existe d'autres moyens d'aborder le livre de *L'école des jardiniers*.

La réexpression par le jeu scénique (pièces de théâtre, marionnettes) ou par le dessin sont des activités généralement appréciées des enfants. N'hésitez donc pas à rejouer l'histoire avec les enfants, à leur proposer des situations fictives ou réelles (pourquoi pas) à leur demander d'en inventer.

Il importe que l'enseignement lié à l'exploitation de *L'école des jardiniers* ne reste pas lettre morte, mais trouve

au contraire à s'appliquer dans leur vie quotidienne. On peut ainsi, à cette fin, proposer aux enfants un certain nombre de structures en classe permettant de dépasser cette première approche du problème. Le conseil de classe et les travaux de groupes peuvent être l'occasion de traiter du sujet.

D'autres activités ponctuelles peuvent également être proposées aux enfants au cours de l'année. Il existe différents manuels (dont certains sont repris dans la rubrique « Quelques livres pour aller plus loin ») qui permettent un suivi régulier en classe.

Nous vous conseillons particulièrement le livre de Lee Canter et Katia Petersen « Bien s'entendre pour apprendre » qui propose un grand nombre d'activités pour réduire la violence et favoriser la coopération avec un groupe de jeunes enfants. Les thèmes abordés sont : le développement des habiletés sociales, le travail en coopération, la résolution des conflits, la gestion d'actes d'intimidation, l'estime de soi, etc. Cet ouvrage n'est pas disponible dans le commerce mais peut être commandé à l'Université de la Paix 4, Boulevard du Nord, 5000 Namur (081 55 41 40).

L'exclusion est un phénomène omniprésent au sein de l'école. Il est important de rappeler régulièrement aux enfants que certains comportements peuvent être des éléments déclencheurs ayant pour conséquence une situation de rejet. L'enseignant profitera ainsi des occasions que la vie présente, pour les aider, ensemble, à interpréter cette réalité à la lumière de ce qui aura été appréhendé en classe. Il s'agit donc d'aider chacun à prendre conscience que le fait d'être en groupe l'amène à se comporter d'une manière qu'il condamne personnellement. En être conscient, c'est favoriser sa capacité à redevenir maître de soi en de telles circonstances.

Culpabilisation

Dans ce cadre là, il faut se méfier des discours moralisateurs. Culpabiliser un enfant parce qu'il a eu un comportement excluant, ou lui répéter à longueur de temps qu'inclure, c'est bien, et qu'exclure, c'est mal participe à conditionner l'enfant. A force, il aura intégré que le comportement excluant est associé à une réponse négative de la part de l'adulte (grondement, culpabilisation, punition au sens large) tandis que le comportement incluant procure un renforcement positif (félicitations, remerciements, encouragements). Ceci appelle deux remarques :

- a. l'enfant privilégiera les comportements incluant, non pas parce qu'il les trouve, en conscience, meilleurs que les autres, mais parce qu'il lui procurent les réponses les plus agréables. Le comportement de l'enfant tient donc à l'existence d'une réponse exogène, procurée par un tiers. Ce comportement est donc dicté de manière hétéronome¹⁵. C'est un « autre » qui lui impose son comportement, même si celui-ci a les apparences de la spontanéité. Cet enfant, conditionné comme on le fait avec des animaux, n'est pas libre ;
- b. les études relatives au conditionnement indiquent une rapide atténuation du comportement conditionné dès lors que la renforcement positif cesse d'être associé à ce comportement. Le caractère durable d'une démarche « éducative » de type conditionnant est, en conséquence, sujette à caution.



Quelques livres pour aller plus loin

A. Pour les enseignants

1. Livres

DUCLOS, G., *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Editions de l'Hôpital Sainte-Justine, 2004.

LEYENS, J-P., YZERBYT, V., *Psychologie sociale*, Edition MARDAGA, 1997.

ROSENBERG, M., *La communication non violente au quotidien*, Editions Jouvence, 2003.

GERGEN, K., GERGEN, M., *Psychologie sociale*, Vigot, 1984.

BEE, E., BOYD, D., *Psychologie du développement. Les âges de la vie*, De Boeck, 2003.

WIEVIORKA, M., *La différence. Identités culturelles : enjeux, débats et politiques*, L'aube, 2005.

Catalogue d'activités de l'Université de la Paix.

2. Internet

- www.universitedelapaix.org
- www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/actes2004/3309
- www.ac-bordeaux.fr/Etablissement/SudMedoc/ses/1999/excl_00.htm
- www.momes.net
- www.schools-democracy.be
- www.restode.cfwb.be
- www.enseignement.be
- www.cartables.net
- www.cartables.net
- www.averbode.be

B. Pour les enfants

GUILLAUMOND, F., *L'enfant citoyen. 1001 idées pour la classe*, Magnard, 2000.

GUILLAUMOND, F., *Accueillir un enfant différent*, Magnard, 2000.

COPEE, B., CHAPELLE, P., *J'ai ma place en classe*, Averbode, 2005.

CANTER, L., PETERSEN, K., *Bien s'entendre pour apprendre*, Chenelière Education, 2003.

GOFFART, F., *Vaincre l'indifférence*, Labor Education, 2003.

Notes

¹ DUCLOS, G., *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Editions de l'Hôpital Sainte-Justine, 2004

² ERIKSON, E.H., *Enfance et société*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1966

³ « Il semblerait que les enfants rejetés par leurs pairs soient essentiellement des individus renfermés et timides, ou bien vantards, bruyants, querelleurs, ne s'intéressant pas aux activités des autres, donc, dans les deux cas, des sujets auxquels leur auto-détermination pose des problèmes. Celui qui, à tort ou à raison, a acquis le sentiment d'être rejeté par ses parents, ou d'être sans valeur à leurs yeux, réagira au groupe en fonction de ce sentiment ou de cette auto-estimation, et il y reproduira la situation à laquelle l'ont accoutumé ses rapports familiaux : son inacceptabilité sociale sera à la mesure de son inacceptation familiale. » OSTERRIETH, P., *Introduction à la psychologie de l'enfant*, 17^e édition, De Boeck, Bruxelles, 1997, p. 147.

⁴ Elles ne sont que mentionnées ici. Pour plus d'information, on consultera notamment DUCLOS, G., *L'estime de soi*,

⁵ LEYENS J-P, YZERBYT V, *Psychologie sociale*, Editions MARDAGE, 1997.

⁶ *Croyances partagées par un groupe à propos des caractéristiques de personnalité de l'ensemble d'un autre groupe* (LEYENS J-P, YZERBYT V, *ibid.*).

⁷ À noter que cette démarche de l'esprit participe à une recherche d'efficacité. Si, roulant à vélo, vous crevez un pneu devant un arrêt d'autobus où attendent une petite vieille de passé 80 ans, une étudiante en droit habillée chez Chanel, deux enfants de 10 et 12 ans, un aveugle et un homme de 40 ans en bleu de travail, c'est probablement à ce dernier que vous demanderez de l'aide. Vous le faites parce que vous estimez, a priori, que c'est en s'adressant à « ce genre » de personne que vous aurez la plus grande probabilité de tomber sur quelqu'un qui pourra vous assister. Or vous ne connaissez aucune de ces personnes. Vous vous basez donc sur un préjugé. Cette catégorisation est donc mise en place par le cerveau en vue d'être efficace (gagner du temps en demandant tout de suite de l'aide à la personne pour laquelle la probabilité qu'elle puisse nous aider est la plus élevée), et l'est bien souvent. Il est des circonstances où ses effets sont pervers.

⁸ Voir HUBERT, R. *La croissance mentale*, Presses universitaires de France, Paris, 1949.

⁹ OSTERRIETH, P., *Introduction à la psychologie de l'enfant*, 17^e édition, De Boeck, Bruxelles, 1997, p.149.

⁷FROYLAND-NIELSEN, R. *Le développement de la sociabilité chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Paris et Neuchâtel, 1951.

⁸ C'est au cours de la huitième année (donc après l'anniversaire de 7 ans) que les enfants que le comportement change le plus.

¹⁰ OSTERRIETH, P., *Introduction à la psychologie de l'enfant*, 17^e édition, De Boeck, Bruxelles, 1997.

¹¹ OSTERRIETH, P., *op. cit.*, p. 147.

¹² On peut d'ailleurs se demander ce que change véritablement la suite de l'histoire. Ici, après le départ de Max, l'entreprise du groupe tourne court. Est-ce cela qui justifie, n'est-ce que cela qui justifie les regrets que l'on peut avoir d'avoir exclu le jeune garçon ? Et si le potager avait bien poussé, cette exclusion aurait-elle été moins condamnable ? Peut-être, aussi, aurait-on intégré Max et que le jardin aurait périclité sans que Max n'y puisse rien faire...

Il est important de se poser la question de l'efficacité comme fondement moral de la lutte contre l'exclusion...

¹³ Par opposition à un comportement « autonome » qui est, quant à lui, déterminé par les convictions personnelles du sujet.

Écriture : Vincent Delré avec la contribution de l'équipe Iles de Paix.

Editeur responsable : Iles de Paix ASBL, rue du Marché 37 à 4500 Huy — www.ilesdepaix.org —
educdev@ilesdepaix.org — 085 23 02 54.

Avec le soutien de la Coopération belge au développement.