

*D*iversités et *C*itoyennetés

La Lettre de l'IRFAM

Institut de Recherche, Formation et Actions sur les Migrations

N° 19
III/2009

On rentre ! Le point sur les stéréotypes à l'école ...

IRFAM-Coordination
17 Rue Agimont 4000 Liège - Belgique
T. 04-221 49 89 - F. 04-221 49 87
info@irfam.org - www.irfam.org



***D**iversités et **C**itoyennetés*

Sommaire du n° 19 – III/2009

*« On rentre ! Le point sur les stéréotypes
à l'école ... »*

- *Editorial*

- *DOSSIER*
 - o **Stigmatisation des jeunes issus de l'immigration à l'école**
 - o **Interview de Christophe Parthoens : créer des liens entre les parents migrants et l'institution scolaire ...**

- *Publications de l'IRFAM*

EDITORIAL

Stéréotypes : les migrants à l'école

Chères lectrices, chers lecteurs,

Le numéro de la rentrée 2009 est constitué de deux brèves parties unies par une même préoccupation et analyse.

La *première partie* porte sur l'examen d'un groupe de stéréotypes ou préjugés qui pèsent sur les migrants et les personnes issues de l'immigration en Europe. Il s'agit des soi-disant performances faibles des enfants de migrants à l'école et de leur impact négatif sur le niveau général des classes.

Les questions à mettre en évidence concernent, notamment, les liens supposés entre :

- Le « niveau scolaire plus bas des enfants de migrants » et le « taux plus élevé de chômage observé dans cette catégorie »,
- Les « difficultés scolaires rencontrées chez ces jeunes » et leur « immobilité sociale au bas de l'échelle du marché du travail »,
- Les « mauvaises performances scolaires des enfants de migrants » et les « difficultés des migrants à remplir leurs obligations et rôles de parents », comme encadrer, orienter, soutenir ses enfants à l'école et dans l'entrée dans la vie active,
- Le « niveau d'intégration lacunaire des familles issues de l'immigration » (faible niveau d'éducation, pratique inadaptée des langues à la maison, etc.) et le « retard ou les blocages que vivent leurs jeunes au seuil de la société d'accueil »,

- Les « tiraillements culturels que traversent les enfants de migrants » qui ne savent pas à quelle culture ils appartiennent vraiment, et leur « intégration particulièrement difficile dans la société d'accueil », dont le système scolaire.
- Et, enfin, les « difficultés scolaires des jeunes issus de l'immigration » et la « baisse du niveau de réussite générale dans les écoles » à cause, notamment, des difficultés linguistiques et comportementales introduites par les jeunes d'origine étrangère ...

Notre analyse de ces questions se déclinera selon quatre axes :

1. La description des préjugés examinés ;
2. La présentation des effets de ces préjugés sur les personnes concernées ;
3. La présentation des causes et sources profondes de ces préjugés ;
4. La présentation des stratégies, notamment des alternatives conceptuelles, juridiques et socio-éducatives pour dépasser ces préjugés dans l'opinion publique, les politiques et les pratiques des acteurs.

Il s'agit donc de les évaluer, de les confronter aux données empiriques disponibles, d'en mesurer la généralisation et l'étendue, d'appréhender leur mode de diffusion et de s'interroger sur le positionnement des migrants face à ceux-ci afin de savoir, par exemple, s'ils ne contribuent pas à leur développement.

Le repérage et la compréhension des processus qui fondent leur émergence constitue également un passage obligé si l'on veut les « déconstruire ».

Par exemple, les préjugés envers les migrants peuvent être liés à la prise en compte insuffisante de leurs besoins spécifiques par les organismes de la société d'accueil : traiter l'inégal en égal produit de l'exclusion. Puis d'en mesurer leurs effets en termes de discrimination, d'exclusion sociale et de coercition à l'égard de ceux qui en sont l'objet et, en guise de conclusion, de répondre à cette question essentielle : « comment les dépasser ? ».

A cette fin, il est nécessaire d'imaginer et de construire des voies alternatives. Quels en sont les acteurs ? De quelles capacités, aptitudes et compétences disposent-ils ? Quels renforcements sont nécessaires ? Quels sont les obstacles rencontrés ou à prévoir ? Comment les contourner ?

La *seconde partie* de ce numéro de rentrée *Diversités et Citoyennetés*, comme une réponse à la première, porte sur la relation d'une expérience en région visétoise : comment créer du lien entre l'école et les familles issues de l'immigration ? L'initiative est relatée à travers l'interview de Christophe Parthoens de l'AMO « Reliance ».

Bonne lecture !

IRFAM

Dossier

Stigmatisation des jeunes issus de l'immigration à l'école

Il est courant d'entendre dans les pays qui reçoivent des migrants de manière massive que les enfants d'immigrés et ceux des minorités culturelles abaissent le niveau des écoles. Cette affirmation apparaît comme un « préjugé final » découlant d'une série d'assertions préalables dont certaines s'organisent en « chaînes causales » :

- « Les enfants d'immigrés ont de mauvaises performances scolaires parce qu'ils n'ont pas de 'parents compétents et scolarisés' qui savent comment éduquer leurs enfants et s'en soucient vraiment, qui savent les retenir à la maison, après l'école, et leur communiquer le goût de l'effort, qui leur parlent dans la langue de la société d'accueil, qui ne les orientent pas vers le travail professionnel rapidement après l'obligation scolaire ou pire, vers l'argent 'facile', au lieu d'évoluer dans le système scolaire, ... »
- « Les enfants d'immigrés ne savent, ainsi, pas à quelle culture ils appartiennent réellement, ils n'ont pas d'identités bien formées. De ce fait, ils sont particulièrement mal à l'aise, ce qui rend particulièrement difficile leur intégration dans les écoles. »
- « Les enfants de migrants ont donc un niveau plus élevé d'abandon ou de décrochage scolaires »
- « Les jeunes issus de l'immigration sont 'mal scolarisés' et donc connaissent un haut niveau de chômage dès leur entrée dans le circuit professionnel, et ceci étant la cause de leur immobilité socio-économique et de leur présence durable dans le segment le plus faiblement qualifié du marché du travail ».
- Bref, à cause de tout cela, les enfants de migrants ou des minorités culturelles « ralentissent les classes, ils y occasionnent des chutes de performance, notamment en langue d'enseignement, et y introduisent des problèmes de comportement et de sécurité. »

Etat des lieux de la situation scolaire des jeunes issus de l'immigration et repérage de quelques causes parmi les plus importantes

Les travaux de recherche sur les jeunes issus de l'immigration en Belgique observent le plus souvent les signes tangibles d'une installation définitive dans ce pays. Ces signes sont notamment l'accès à la nationalité belge et l'abandon de la volonté du retour au pays d'origine. La majorité des jeunes issus de l'immigration sont par ailleurs natifs de Belgique. Une transition démographique est également amorcée, semble-t-il, rapprochant de la norme locale la taille des familles d'origine étrangères. Mais cette installation ne signifie pas assimilation culturelle, dans la mesure où les croyances religieuses, les pratiques linguistiques et culturelles des parents sont conservées dans une certaine mesure.

Ces constats sont partagés par Kaya et Kentel (2008) qui ont effectué une enquête sur la population d'origine turque en Belgique. Concernant les jeunes, ils ont constaté que leurs réseaux paraissent se concentrer à l'intérieur de leur propre communauté avec un effet néfaste sur la maîtrise des langues du pays d'accueil. Pourtant, la qualité de leur scolarisation semble s'améliorer légèrement¹ du moins au niveau de l'enseignement secondaire, même si le type d'écoles fréquentées (écoles professionnelles) ne change pas et leur taux de présence au chômage ne recule pas. Enfin, ils notent que leur « sentiment d'être discriminé » semble s'être généralisé ces dernières années. Identifiant leur situation quasi stagnante comme l'expression d'exclusion sociale, ils renforcent leurs liens communautaires. Au passage, notons qu'il n'est pas impossible que ce « sentiment de discrimination » se nourrisse des effets pervers des efforts consentis par cette communauté pour trouver une place sans les sociétés d'accueil. Ainsi, Manço (2000 et

¹ Les paramètres sur lesquels portent les évolutions les plus positives sont justement ceux qui sont le fruit de deux agencements réglementaires : à savoir, la facilitation par la Belgique de l'accès à la naturalisation et la prolongation de l'obligation scolaire à 18 ans. En dehors de ces constats, on identifie peu l'effet positif des structures étatiques dans le travail d'intégration.

2006) montre qu'elle s'est forgée en deux décennies en Belgique, en particulier, et en Europe, en général, une intégration économique par l'accès à la propriété et à la création de petites entreprises. Cette réussite « autodidacte », est aussi visible auprès d'autres segments de populations migrantes, peut être l'objet de convoitises et de rejets de la part des populations autochtones.

Pour revenir avec plus de précisions sur la situation scolaire des jeunes issus de l'immigration, le rapport Dany Crutzen et de Silvia Lucchini publié en 2007 sur l'état des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique (préparé en janvier 2005 et portant sur les quinze années antérieures) indique qu'à nombre égal de redoublements, les élèves d'origine étrangère sont plus fréquemment orientés que les Belges vers une classe « B » au moment d'aborder l'enseignement secondaire. Pour les élèves allophones, ceci constitue souvent une orientation définitive vers l'enseignement professionnel. Même s'il existe des passerelles légales entre les filières d'enseignement, l'irréversibilité reste, dans les faits, la règle.² Ils se concentrent par conséquent dans des sections peu valorisées et diminuent ainsi leurs chances sur le marché de l'emploi. Ceux à qui une possibilité de choix est donnée s'orientent en fonction de motivations mineures (« c'était l'école la plus proche », « c'était l'école la plus facile »), peu aidés qu'ils sont par les réseaux familiaux. Dans ces conditions, même lorsqu'ils sont diplômés, ils s'insèrent avec difficulté sur le marché du travail accentuant ainsi la méfiance qu'entretiennent les familles envers les écoles. Cette difficulté est d'ailleurs partagée par les jeunes ayant accompli des études universitaires, dont le nombre est en croissance. A cet égard, notons que le taux d'échec et d'abandon dans les branches supérieures reste important. Bien qu'un certain nombre d'attitudes racistes soient signalées par les intéressés, la cause principale de ces échecs reste, bien entendu, l'état de non-préparation aux exigences du travail académique et le manque de soutien de leur entourage.

Les deux auteures remarquent que les adolescents sont essentiellement dans l'émotionnel et très peu dans le rationnel. Or, cette dimension psychologique reste malheureusement sous-estimée par les institutions scolaires qui ont tendance à privilégier la sphère du cognitif. Cette déficience n'est pas sans incidence sur des jeunes qui disposent au départ de moins d'atouts pour aborder leur scolarité. Sur un plan relationnel, elles mettent en évidence des situations de « déni circulaire » entre enseignants et élèves, mais aussi entre enseignants et familles, entre enseignants et direction, etc. qui affectent davantage les familles migrantes dont les canaux de communication avec la société d'accueil sont déjà réduits.

En lecture, tout se passe, selon les chercheuses, comme si le « handicap linguistique », loin de se résorber avec l'âge, s'accroît et les lacunes constatées au niveau oral se répercutent inévitablement sur l'écrit. Au niveau de la langue orale, les enfants francophones natifs de milieu aisé présentent des particularités par rapport aux enfants immigrés. Celles-ci concernent surtout des stratégies de gestion de la relation avec l'adulte. Quatre stratégies ressortent de manière plus nette : l'expression du non-savoir, le maintien du contact avec l'adulte, l'usage de termes de remplacement, la collaboration au dialogue. Les enfants autochtones se distingueraient alors des immigrés par la possibilité qui leur est donnée, par le milieu et leur situation de francophones natifs, de répondre aux attentes scolaires de manière personnelle et créative. La langue n'est alors plus seulement objet de communication, mais moyen de manifester un savoir de type extralinguistique. Quand les élèves francophones favorisés parviennent à donner le change face à un adulte qui les interroge, les enfants immigrés semblent privés des moyens qui assurent la fonction de lien.

Pour une politique efficace des langues, une logique exclusive (ou la langue/culture d'origine ou la langue/culture locale) n'est pas l'attitude la plus opérationnelle en matière d'éducation des enfants de migrants. La logique inclusive (et la culture d'origine et la culture locale) serait plus efficace, toujours selon Crutzen et Lucchini (2007) et faciliterait l'articulation parfois difficile entre des éléments divergents. Il s'agirait de passer d'une réalité binaire à une représentation plus complexe et plus paradoxale, où le *patchwork* identitaire et linguistique serait légitimé par les objectifs scolaires et facilité par des méthodes pédagogiques. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère, l'accès à une culture autre que la sienne sont intimement liés à la maîtrise de la langue d'origine. Les personnes qui ne maîtrisent pas suffisamment leur propre langue connaissent des difficultés à se familiariser avec les finesses d'autres langues. Ce constat a d'ailleurs amené la Belgique, selon les recommandations du Conseil de l'Europe, à organiser avec le concours des pays d'origine des migrants l'enseignement de certaines langues étrangères. Celui-ci rencontre des obstacles majeurs. Certaines langues minoritaires sont oubliées et les enseignants envoyés par des pays comme le Maroc ou la Turquie, ne connaissent ni la Belgique ni le système éducatif du pays et éprouvent de grosses difficultés à comprendre la psychologie des enfants issus de l'immigration.

² C'est pourquoi, pour améliorer la scolarité, il est aussi nécessaire de repenser les modalités qui organisent les orientations scolaires.

Si la loi reconnaît à chacun le droit de s'inscrire ou d'inscrire ses enfants dans l'établissement scolaire de son choix et n'admet que peu de restrictions en la matière, il est bien connu cependant que certains milieux scolaires se livrent à des pratiques d'exclusion qui accentuent le phénomène de concentration d'élèves d'origine étrangère dans des établissements situés dans les quartiers défavorisés. Ces derniers ont généralement un niveau scolaire plus bas et un taux d'échec plus élevé et il est assez difficile pour un jeune de les quitter et s'insérer avec succès dans d'autres écoles. Il s'agit là d'une situation qui suscite des sentiments de frustration et de démotivation dans le corps enseignant. Il serait cependant erroné d'affirmer qu'elle est uniquement due à ce phénomène de concentration. Elle provient aussi de l'impuissance du système éducatif à gérer et à valoriser la diversité socioculturelle de ses publics. En particulier, l'inadaptation des méthodes et programmes d'études aux réalités concrètes des enfants et le manque de communication entre écoles et familles sont ici des facteurs d'échecs non négligeables.

Il arrive aussi que les causes de l'échec soient attribuées au manque d'efficacité de l'éducation familiale. Divers handicaps ou déficiences sont ainsi diagnostiqués chez certains enfants ayant échoué une ou deux fois à l'école primaire. Les centres psycho-médico-sociaux qui se trouvent à la base de ces diagnostics étant insuffisamment formés aux réalités socioculturelles des familles migrantes, il n'est pas rare qu'ils envisagent les différents cas qui leur sont soumis avec des schémas culturels assez réductionnistes. C'est donc parfois avec hâte que certains enfants sont canalisés vers le réseau pour enfants moins valides dont on sait que peu parviennent à quitter vraiment. Cette pratique permet d'éloigner des écoles ordinaires un certain nombre d'élèves « à problème ». Les parents peu informés finissent par accepter d'envoyer leurs enfants à ces établissements.

L'expérience de certains enseignants montre que des familles issues de l'immigration ont, face à l'école, une attitude plutôt réservée et teintée de crainte. Des facteurs, tels que le manque de maîtrise des langues du pays d'accueil, un bas niveau de qualification scolaire et des priorités d'investissement psychologique et économique axées vers des valeurs autres que l'enseignement, expliquent cette situation. C'est pourquoi, là où des personnes ou des organismes capables de jouer un rôle de « médiation » font défaut, peu de contacts de qualité existent entre écoles et parents migrants. Dans certains cas, face à la nécessité de tels échanges, les enseignants semblent, sinon réfractaires, du moins profondément démunis. D'un autre côté, les professionnels issus de l'immigration du secteur social manquent parfois de formation et certains d'entre eux éprouvent des difficultés à se situer entre deux cultures d'origine et professionnelle.

Les parents immigrés perdent une énergie considérable en essayant de résoudre des problèmes familiaux socio-économiques ou culturels. Ils ne parviennent dès lors pas à s'intéresser efficacement à la scolarité de leurs enfants. Plus encore, certains parents faiblement scolarisés attribuent à l'école un rôle exclusif dans l'éducation des enfants. De son côté, mis à mal dans sa fonction d'instruire, l'établissement scolaire attend des parents qu'ils jouent leur rôle d'éducateurs. C'est ainsi que l'enfant se retrouvant sans soutien face à l'échec, se décourage et décroche. Certains centres ou associations locales cherchent à résoudre des problèmes comme l'absentéisme et à contribuer au développement positif des jeunes à travers des activités culturelles ou sportives. Il est clair cependant que ni l'école, ni le milieu associatif, ni la famille ne pourront résoudre seuls les difficultés dans lesquelles se trouve la fonction éducative face à la diversité de ses publics.

Retour sur les stéréotypes et préjugés ainsi que leurs fondements

Le tableau qui vient d'être dessiné, sans être exhaustif, illustre la complexité de la situation scolaire des jeunes de différentes origines à l'école belge. Il montre qu'il est risqué de parler de façon globale et donc indifférenciée des « enfants ou des jeunes immigrés ». En effet, les trajectoires scolaires des jeunes issus des anciennes migrations (Italie, Espagne, Portugal etc.) ne sont pas identiques à celles des jeunes provenant des vagues migratoires plus récentes (Turquie ou Maroc,)³. Une telle généralisation empêche de différencier le général du particulier, de saisir avec précision les différentes facettes de cette problématique, d'appréhender avec rigueur et finesse les avancées, les blocages et les reculs en ce domaine et partant, rend impossible la mise en place de stratégies adaptées à la diversité du réel. Si les généralisations font figure, en tant que telles, de préjugés, il n'en reste pas moins vrai que certaines assertions concernant notamment les difficultés, retards, échecs et abandons se vérifient à condition de les nuancer et les relativiser parfois fortement en fonction des communautés d'appartenance. Cependant le fait d'en faire endosser

³ Le parcours scolaire des enfants arrivés ou nés en Belgique dans le cadre des demandes d'asile ou des régularisations doivent faire l'objet d'une évaluation spécifique car à ce niveau également des différences notables sont constatables. Ainsi, par exemple, les trajectoires des jeunes dont les parents ont fui dans les années 70 les dictatures sud-américaines n'est certainement pas comparables à celles des jeunes tchétchènes. Il en est de même entre ceux dont la famille appartient au monde de la francophonie et ceux qui n'en font pas partie.

l'entière responsabilité aux familles et aux jeunes ou à la préjudiciable concentration de ces derniers dans des établissements scolaires constitue aussi un préjugé, car comme nous l'avons vu, l'institution scolaire et la société, en général, y contribue grandement. Enfin, il n'existe pas de données objectives permettant de justifier la peur de voir les jeunes issus de l'immigration nuire aux performances générales du système scolaire. Cette affirmation est par conséquent un énième stéréotype. Bien au contraire, l'hétérogénéité de la classe est notée par de nombreux travaux comme un facteur d'égalisation des chances pour le plus grand nombre (Crahay, 2007).

Une étude publiée par l'OECD-PISA (2006) confirme et généralise ces observations dans le cas 15 de pays développés où les compétences en mathématiques des jeunes étudiants de 15 ans furent éprouvées. A sa lecture, on constate que l'importance des mouvements migratoires vers un Etat n'entrave pas la qualité de la scolarité des enfants autochtones. Si les enfants issus de l'immigration ont un degré de motivation pour l'étude des mathématiques au moins égal à celui des groupes autochtones, dans la plupart de ces 15 pays, ils développent des connaissances d'une à deux années scolaires inférieures aux capacités observées parmi les étudiants locaux. On remarque une graduation : les enfants primo-arrivants présentant plus de difficultés que les jeunes de la deuxième ou troisième génération. Près d'un quart de jeunes immigrés présentent ainsi des retards d'apprentissage qui les mettraient en difficulté sur le marché de l'emploi : difficultés à résoudre des problèmes, difficultés de raisonnement logique et faiblesse des connaissances formelles en mathématiques. Le cas des pays comme le Canada, l'Australie et de la Nouvelle-Zélande se distingue en ce sens que les enfants migrants et les autochtones ont dans ces pays des scores comparables. Les populations immigrées en Europe et d'origine populaire sont les groupes les plus en difficultés. On remarque que les pays où les différences de compétences entre autochtones et migrants sont les plus importantes (comme la Belgique francophone) n'ont pas de politique de soutien linguistique en faveur des jeunes d'origine étrangère. Les caractéristiques des écoles expliquent ainsi une part appréciable des différences de compétences parmi les élèves.

L'intérêt des études comparatives, malgré leurs limites, est de montrer que d'autres politiques et pratiques sont possibles et d'estimer le coût social de ces pratiques. C'est là qu'une analyse portant sur la compréhension des sources des préjugés et les causes de leurs émergences a toute son importance. Cette étape est en effet primordiale pour pouvoir s'attaquer aux causes intimes de la production des stigmatisations. Par exemple, le cas de la Belgique a abondamment illustré le fait que les préjugés envers les migrants peuvent être liés à la prise en compte insuffisante de leurs besoins spécifiques par les organismes de la société d'accueil.

Il reste à expliquer la prégnance des préjugés en matière scolaire. On peut supposer que le maintien de ce type de préjugés ait une utilité idéologique à divers niveaux. Indirectement, c'est la question des effets généraux des stéréotypes qui est posée. Ainsi, au niveau des enseignants et du méso-système scolaire, accabler ainsi des jeunes et leurs parents de la responsabilité des échecs permet de ne pas mettre son travail en question et ainsi de conserver les illusions quant à l'équité du système. Par ailleurs, l'existence de ces stéréotypes peut dédouaner les décideurs politiques de mener des évaluations plus incisives et de développer des politiques plus équitables, tenant compte des vraies difficultés des migrants. On imagine que la non-politique en cette matière représente des avantages immédiats, même si elle s'avère être une gestion désastreuse pour la valorisation des compétences du plus grand nombre. Bien entendu, les stéréotypes examinés ont des effets à long terme sur l'image que les populations concernées ont d'elles-mêmes, mais aussi sur l'économie même des pays d'accueil, dans le contexte de concurrence internationale. Au niveau social, les discriminations scolaires menacent la cohésion des sociétés réceptrices de migrations.

Des voies alternatives pour dépasser les préjugés et améliorer l'intégration harmonieuse et efficiente des jeunes issus de l'immigration dans le champ scolaire

C'est la question la plus importante posée par l'analyse. Il s'agit d'imaginer des voies alternatives : quels en seront les acteurs ? Et donc, capacités, aptitudes et compétences disposent-ils ? Quels renforcements sont nécessaires sur le chemin du dépassement des stéréotypes ? Quels sont les obstacles à prévoir ? Comment les contourner ? ...

Premièrement, se pose la question de l'identité des acteurs impliqués dans la production et l'utilisation de stéréotypes et, aussi, dans le développement d'autres approches et politiques. Quels sont les intérêts et motivations qui peuvent occasionner de telles prises de position ? Par ailleurs, il s'agit d'identifier les besoins matériels et de formation ou de soutien.

Deuxièmement, se pose la question de la nature des approches alternatives à construire. Quelles politiques doivent être développées ? Dans quel ordre ? A quels niveaux ? Comment doser approches positives et actions coercitives ? Dans quelles coordination et intégration avec d'autres démarches de démocratisation de l'enseignement ?

Troisièmement, se pose la question de la dissémination des politiques et des « bonnes pratiques » expérimentées ...

Enfin, quatrième, se pose la question de l'évaluation des dispositifs de lutte contre les stéréotypes et discriminations sur le champ scolaire : quels indicateurs et méthodologies mettre au point ? Quelles méthodes d'évaluation tenant compte des points de vue des acteurs : élèves, enseignants, parents, autorités, associations, employeurs, etc. Quels sont les effets indésirables de ces politiques, notamment en termes de renforcement des stéréotypes et exclusions ? Comment organiser la rétroaction entre évaluation et mise en œuvre des politiques ?

L'examen de la littérature, dans le cas de la Belgique, offre plusieurs pistes de réponses à la grille de questions posées. Une des pistes d'action est ainsi la politique des langues à l'école. Selon les travaux de D. Crutzen et collègues, l'effet positif du plurilinguisme des migrants semble en effet contrecarrer celui stigmatisant du milieu, - sauf pour le lexique. C'est probablement le développement des processus langagiers communs aux deux langues (familiale et scolaire) qui expliquent les effets bénéfiques d'une langue sur l'autre.

La question est : comment faire, en partant de cet exemple, pour que la diversité linguistique puisse être perçue comme une ressource et un objet de travail et non comme une menace ou un handicap ? Or, la différence reste encore trop souvent perçue comme un danger ou une infirmité notamment par les enseignants qui sont parmi les acteurs majeurs dont nous ayons à traiter. Cette perception justifie à son tour la vision très négative qu'ils ont, en général, de l'hétérogénéité des classes. Si, comme nous l'avons rappelé de nombreuses recherches montrent que la diversité au sein d'une classe peut être un facteur de réussite pour tous (Crahay, 2007 ; etc.), encore faut-il qu'elle soit accueillie, cadrée et travaillée. Il s'agit notamment d'intervenir sur les conceptions relatives à la discrimination positive en passant d'une perception compensatoire des handicaps à une perception valorisant les ressources et d'agir sur les représentations réciproques mises en jeu dans les relations scolaires en multipliant et croisant les regards sur les questions posées par la diversité ethno-socio-culturelle. Pour ce faire, il est bien sûr nécessaire d'ouvrir le débat à d'autres acteurs incontournables : les familles et les élèves. Si la discrimination positive est essentiellement conçue selon une perception « handicap », elle offre difficilement des formules créatives, telles que suggérées ou, à tout le moins permises, par les décrets du ministère de l'éducation en Belgique francophone (projet d'établissement personnalisé, réforme de la structure-classe, ...). Crutzen et Lucchini (2007) rappellent les six pistes pédagogiques envisageables pour agir sur les exclusions et promouvoir la diversité culturelle en tant qu'objet d'apprentissage : la pédagogie du projet interculturel, la pédagogie institutionnelle, la pédagogie par l'art, la pédagogie du langage non verbal, la pédagogie par le jeu et l'autoscopie et, enfin, la pédagogie du français langue étrangère et seconde.

Dans ce cadre, les chercheurs s'accordent globalement à entendre par interculture, des façons partagées par des professionnels de terrains ou institutions différents et par les communautés immigrées et autochtones, de poser et de traiter des problèmes communs selon des normes négociées (Manço, 2006). La construction comme les aboutissements de cette interculture impliquent que l'autre (l'autre professionnel, l'étranger) soit posé non plus comme seulement porteur d'une culture autre qu'il s'agirait de respecter, mais bien comme partenaire, le cas échéant comme adversaire ; en tout cas comme interlocuteur valable, dans l'identification et la résolution de problèmes et conflits. L'interculture touche ainsi au politique, dans la mesure où elle implique une redistribution du pouvoir entre partenaires reconnus comme tels. Le modèle dominant demeure pourtant celui de l'homogénéisation et du déni des différences. *A contrario*, un des objectifs que pourrait cibler la formation initiale et continue des enseignants serait de montrer qu'il existe une alternative à la discrimination en termes de discrimination positive, c'est-à-dire la prévention de la violence symbolique et institutionnelle faite aux populations issues de l'immigration. Elle implique toujours le principe de la distinction, mais pas pour exclure, au contraire pour reconnaître et renforcer l'identité.

Le monde scolaire semble toutefois peu outillé pour comprendre les difficultés scolaires des élèves de milieux populaires et issus de l'immigration, les dimensions socioculturelles de l'apprentissage et du rapport à l'école. Si tel n'était pas le cas, il serait plus attentif aux variables relatives à la relation entre hétérogénéité/homogénéité et résultats scolaires qui cherchent à expliquer l'effet positif des écoles hétérogènes sur la scolarité. Parmi celles-ci, à titre d'exemple, l'importance et l'efficacité des apprentissages implicites « latéraux », c'est-à-dire entre pairs par rapport aux apprentissages explicites entre enseignants et enseignés. Efficacité qui renforce la nécessité de développer des dispositifs permettant de lier divers acteurs comme les enseignants, les élèves, les parents, les autorités et autres ressources éducatives (dont les associations de migrants) par le dialogue régulier. Des espaces de concertation et de projets communs peuvent être les lieux de tels dialogues. Ou bien encore, le rôle joué par les représentations que les acteurs de l'enseignement ont de leurs élèves et la manière dont les interactions scolaires en sont affectées. Ainsi, comme nous l'avons souligné, une perception négative de la diversité ne peut qu'avoir des effets délétères sur les trajectoires scolaires des élèves.

Aussi, il semble utile notamment à Crutzen et Lucchini (2007) de maintenir les programmes pendant plusieurs années et d'évaluer les processus, les dispositifs visant à adapter l'école aux défis de l'hétérogénéité. Leurs recommandations vont dans le sens de mettre en place une école corrective qui renonce aux illusions de l'égalité des chances et qui reconnaisse l'inégalité des besoins ; il s'agit alors de renoncer au redoublement intempestif dont on mesure l'inefficacité pédagogique et aux facteurs de discrimination négative ; réguler l'action des enseignants par un dispositif de pilotage ciblant les compétences essentielles ; organiser les conditions d'apprentissage des élèves en groupes flexibles de besoins ; transformer les écoles en communautés d'apprenants basées sur la coopération impliquant des forces extrascolaires.

Cinq stratégies sont à développer pour éviter de faire porter à la seule pédagogie l'essentiel du poids du changement : l'affirmation publique de la complexité de l'objectif d'égalité des résultats ; la diffusion de données illustrant l'état des inégalités sociales face à l'école ; la sensibilisation des enseignants à la diversité culturelle dans les rapports au savoir et à l'école ; la réalisation des recherches relatives à la diversité des rapports au savoir et aux stratégies pédagogiques les plus efficaces avec les élèves issus de milieux défavorisés ; la lutte contre la ségrégation entre établissements, favorisée par le contexte de « quasi-marché » scolaire.

Une autre des dimensions soulevées par Crutzen et Lucchini (2007), montre que la recherche appliquée et la recherche fondamentale sont deux mondes presque séparés qui évoluent de façon quasi indépendante. Les auteures introduisent un nouveau groupe d'acteurs peu écoutés : les propositions issues des chercheurs de la recherche appliquée ne se généralisent pas. Il s'agirait de constituer une ou des « banques » cumulatives et pondérées de ressources ou des lieux de ressourcement pour les acteurs de l'éducation. Ces lieux d'expertise et d'expérience pourraient répondre de manière plus efficace aux besoins et demandes en formation initiale et continuée des enseignants. Ces lieux pourraient aussi valoriser et diffuser les multiples réalisations des enseignants, tant les écoles ne manquent pas d'enseignants généreux et ingénieux qui essayent de trouver des solutions, parfois seuls, face à des défis comme l'accueil d'enfants ne parlant pas la langue de l'enseignement (Manço et Harou, 2008). Deux facteurs semblent déterminer la relative rareté des commandes de recherche ciblant explicitement les rapports entre école et immigration. D'une part, il existe un souci éthique de ne pas stigmatiser cette immigration en tant que telle et de prendre le contre-pied de tendances explicatives tendancieuses ou simplistes trop répandues sur le terrain. D'autre part, nos systèmes de pensée ont développé une véritable méfiance intellectuelle - voire parfois un déni - de la question ethno-socio-culturelle : celle-ci continue de poser des problèmes de fond au fonctionnement scolaire et elle est encore trop souvent perçue par les professionnels de l'éducation comme une menace pour les normes scolaires et sociales dominantes.

Or, depuis longtemps nos sociétés se sont multiculturalisées. Dans ces circonstances, des « compétences interculturelles » permettraient - et pas uniquement aux familles issues de l'immigration ! - de gérer efficacement la multiplicité des référents culturels dans des contextes inégalitaires. Ainsi, Manço (2002) en retient particulièrement trois : la capacité à négocier avec les autres, mais aussi et surtout avec soi-même (dialogue intérieur entre soi et soi) ; l'hétéropraxie qui correspondrait à développer une hétérogénéité de pratiques et de conduites socioculturelles qui se juxtaposent et s'articulent sans s'exclure ; la paradoxalité qui serait la capacité à gérer/digérer des contradictions de manière créative et synthétique.

Ainsi, de nombreux acteurs internationaux comme European Network Against Racism (ENAR) en appellent à un « enseignement intégrateur » qui serait une intégration de l'égalité de fonctionnement dans l'éducation. D'autres dispositifs de lutte contre les discriminations au sein des systèmes scolaires existent et offrent leur expertise dans la plupart des pays industrialisés comme « A Classroom of Differences – Diversity Education Network » (ACODDEN) qui est un programme de formation en situation des enseignants, diffusé par le Centre Européen Juif d'Information. Une autre proposition est celle de l'European Peer Training Organisation (EPTO) qui prend en charge la formation des jeunes par des jeunes en matière de luttes contre les exclusions. Ces divers dispositifs ont plusieurs points communs, notamment un référentiel synthétisé par Dr. Dina Sensi de l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM) :

« Les acteurs de l'éducation interagissent au croisement de trois sphères interconnectées représentant la survie, la culture et le système. La porte d'entrée est souvent la culture et la demande est expliciter les implicites. Or, en entrant au sein des écoles, on peut constater que le problème fondamental n'est pas la rencontre des cultures, mais l'état déplorable, au niveau affectif, dans lequel sont les enfants et les enseignants, à cause de la méfiance, de la colère ... C'est pourquoi on parlera avant tout de survie ! On ne peut faire fonctionner l'apprentissage dans un tel état. Dès qu'il y a conflit, tout ce qui a été appris est oublié ! D'où la nécessité de développer une approche systémique afin de travailler les aspects de cette dimension 'survie'. Il faut donc avant tout rétablir la confiance, un climat de communication avant même de penser la pédagogie interculturelle. Diverses organisations développent des outils pédagogiques pour travailler avec les enfants et les adultes sur cette question liée à la rencontre des 'cultures', mais pas nécessairement des 'cultures ethniques'. On parlera plus souvent des 'cultures sociales et institutionnelles', notamment de la culture de l'école en travaillant sur

l'explicitation de ses règles et coutumes, par exemple. Ainsi, le système doit aussi se remettre en cause ! Les secteurs les plus douloureux sont les relations interpersonnelles et la communication au sein de l'équipe, qui peut-être multiculturelle. Le but est de rétablir avant tout de la confiance et un climat de dignité entre les enseignants, ainsi qu'être les enseignants et leur hiérarchie, les parents, etc. Ainsi se pose la question de la gestion et du fonctionnement des structures scolaires face à la diversité interne et externe, les liens aux ressources extrascolaires comme les associations. Ce point comprend aussi la lutte contre les préjugés, notamment. Il existe encore plusieurs autres portes d'entrée dans le système qui concernent les adultes et les enfants, leurs diversités. Les relations avec les familles se résument souvent à 'une suite de plaintes mutuelles' entre les enseignants et les parents. Les deux groupes se connaissent mal et développent les uns vis-à-vis des autres beaucoup de préjugés. Le travail consiste à sortir de cette opposition en créant du partenariat. Bien des exemples de projets peuvent être donnés pour illustrer la stratégie : les 'mamans relais', par exemple qui institue une collaboration entre parents et enseignants, chacun respectant le territoire de l'autre. D'autres projets visent le développement d'échanges positifs avec les élèves. Ils ciblent des thématiques comme : la prévention de la violence, l'apprentissage des langues, notamment pour les enfants ne maîtrisant pas la langue de l'enseignement, les 'ponts' entre la culture de la famille et celle de l'école, etc. Ce dernier aspect, parmi les moins développés, correspond à la transformation des curriculums officiels en 'clés interculturelles'. Par exemple, les contenus directs et implicites des matières comme l'histoire, la géographie, la littérature, etc. peuvent être des espaces de diversités. Le but recherché est chaque fois une la communication plus positive à installer au sein du système est d'apprendre à gérer cette multiplicité. Or, dans la plupart des pays européens, cette gestion des diversités ne fait pas partie de la formation initiale des enseignants. Elle fait à peine partie de leur formation continue dans quelques pays. »

On retiendra de ces propos qu'il est important de développer des méthodologies d'enseignement et d'évaluation qui se différencient en fonction des enfants et qui valorisent par ce fait les élèves et leur famille. Le but est, bien entendu, d'arriver aux mêmes résultats, aux mêmes acquis de base pour tous. Par exemple, pour les enfants qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement, il s'agit de prévoir de véritables classes d'adaptation et d'accueil de façon à favoriser une insertion progressive dans la vie de l'école. Il semble également important que les écoles maternelles se penchent sur l'apprentissage de la langue orale et permettent une transition vers la culture écrite par la voie du jeu et du plaisir que peut donner la littérature enfantine. L'école doit non seulement permettre aux jeunes de maîtriser des compétences de bases comme la lecture, l'écriture et le calcul, mais aussi favoriser le développement par l'élève des méthodes de travail les plus efficaces et l'expression d'un rapport au savoir le plus positif possible.

Détaillons un peu. Il semble que le réexamen du programme d'enseignement soit utile, dans de nombreux pays européens, de façon à privilégier l'essentiel et, surtout, de façon à le doter de sens aux yeux des enfants et des familles d'origine étrangère. Dans ce cadre, il est enrichissant d'introduire dans les approches et les contenus d'enseignement des éléments culturels et linguistiques des familles, de façon à « ouvrir » l'école sur le monde qui l'entoure. C'est ici que peuvent intervenir les jeunes issus de l'immigration ayant été formés en Europe. Il paraît alors important que le secteur public soit ouvert notamment aux enseignants, éducateurs et autres travailleurs sociaux d'origine étrangère.

Par ailleurs, il faut absolument revoir les conditions de travail dans certains lieux éducatifs ; elles peuvent être particulièrement pénibles pour certains enseignants. Rendre plus souple la gestion de la carrière des enseignants est une condition indispensable pour remotiver les équipes pédagogiques. S'il s'agit d'investir de nouveaux moyens par endroits, il faut surtout rechercher de nouvelles synergies avec l'ensemble du tissu des services publics et d'associations qui entourent l'établissement scolaire ; il y a à ce niveau un grand effort de coordination à mettre en oeuvre. De même, il est largement temps d'introduire l'examen de la problématique des minorités issues de l'immigration dans les écoles normales, ainsi que d'axer les procédés de formation continuée des enseignants sur des problèmes concrets qu'ils vivent sur le terrain.

Face au découragement ressenti chez certains jeunes en décrochage scolaire, il semble primordial de rappeler avec constance que quelque soit le métier que l'on souhaite exercer, une formation permet d'atteindre une certaine autonomie et un certain degré de conscience, toujours gages de réussite. D'autant plus que dans de nombreux cas, l'obtention d'un titre est légalement requis pour l'exercice de professions données. En cas d'échec, plutôt qu'abandonner, il vaut mieux, alors, tenter de recommencer ou se réorienter.

Ce type d'approches sociopédagogiques rendent nécessaire de construire des pratiques de concertation et de collaboration entre l'ensemble des institutions présentes sur le champ scolaire et la population locale. Cette construction nécessite à son tour une approche progressive et prudente. Elle rend obligatoires des continuités entre les pratiques éducatives des familles et celles des institutions scolaires ou autres : il faut résoudre les éventuelles contradictions et travailler les frictions dans un sens positif afin de dépasser les stéréotypes et rejets, assurer un rôle de médiation interculturelle, interinstitutionnelle, etc.

Il est temps, par exemple, de présenter de manière adéquate l'école et ses objectifs aux parents étrangers, d'écouter leurs doléances et de leur signifier clairement ce que l'on attend d'eux, ce que l'on est disposé à leur accorder. Cette « ouverture vers l'extérieur » sous-entend la mise en oeuvre de collaborations et de négociations avec le monde associatif. Ce n'est certes pas dans un esprit peu fécond de concurrence qu'il faut envisager ces rencontres. Chaque

partie a droit au respect de ses spécificités : les enseignants, les parents et les travailleurs sociaux. C'est seulement à ce prix que l'action éducative de l'école pourra lutter contre la propagation de préjugés.

Il faut en outre s'attaquer aux politiques discriminatoires de certaines écoles. Il faut faire valoir le principe du droit à l'inscription de tous, au besoin devant un tribunal ou via la presse. Des syndicats et associations diverses sont prêts à soutenir les plaintes de ce type. Des dispositifs législatifs existent dans plusieurs pays européens afin de garantir la mixité sociale des établissements scolaires. Mais, de manière plus profonde, il faut conscientiser les parents et les jeunes contre les inconvénients d'une trop grande concentration des élèves d'une même origine dans les écoles et dans certaines sections de ces écoles et combattre les différences de niveau entre écoles, en développant des modalités d'évaluation communes et des programmes comparables. Un soutien matériel supplémentaire pour écoles en difficulté serait nécessaire, si toutefois cette aide peut être gérée par l'ensemble des partenaires éducatifs concernés. Le racisme et la xénophobie ne peuvent être combattus qu'à travers des expériences communes plaisantes, valorisantes et solidaires. Toutes les initiatives qui vont dans le sens d'une compréhension mutuelle et d'une certaine cohésion seront dès lors à soutenir.

Tant que nous ne changerons pas nos représentations stéréotypées sur l'Autre, la discrimination aura de beaux jours devant elle

Depuis des années, IRFAM est très présent sur la question de l'intégration scolaire des jeunes issus de l'immigration. Les recherches-actions qu'il a menées et sa présence sur le terrain au travers des formations délivrées au sein des écoles lui ont permis de dégager d'abondantes observations et analyses qui renforcent celles émises par la plupart des chercheurs qui travaillent sur cette problématique. Plus important encore, notre Institut n'a eu cesse de proposer des voies alternatives. Bien que présentées tout au long du chapitre précédent, il nous semble important, en guise de conclusion, d'en rappeler très brièvement quelques-unes des plus significatives.

Les difficultés scolaires rencontrées par les enfants issus de l'immigration ne sont que partiellement différentes de celles vécues par les autres écoliers de souche populaire ; elles prennent aussi leur source dans la crise générale dans laquelle se trouve plongé le système éducatif belge qui tente de redéfinir sa fonction sociale. En particulier à l'école primaire, la formation et le travail des enseignants paraissent ne pas permettre la réussite des enfants « différents ».

Ainsi, d'une part, l'accompagnement sociopédagogique des publics : conscientisation des familles sur les systèmes éducatifs et leurs failles, soutien de l'image de soi par la proposition des modèles positifs, aide au développement de projets scolaires et professionnels réalistes et valorisants en phase avec le marché de l'emploi, lutte contre les tendances à la concentration communautaire, conscientisation pour la diversification des compétences au sein des communautés, identification et soutien des ressources symboliques des communautés immigrées (la témérité des primomigrants ...), diminution des craintes d'assimilation culturelle présentes au sein de ces communautés.

D'autre part, nous proposons des actions avec et sur les systèmes scolaires en lien avec les actions autour des familles : lutter contre les causes et/ou les effets des concentrations communautaires selon les localités, mettre en œuvre des actions spécifiques pour développer les compétences dans les langues de l'enseignement (exemple de la Flandre), « hétérogénéiser » les écoles : publics, personnels, sections, etc., identifier les stratégies de réussite des populations issues de l'immigration, les faire savoir, mettre en place des espaces de dialogues élèves/enseignants, enseignants/enseignants, élèves/parents, enseignants/autres acteurs, ... travailler la perception que l'école a de ses publics et de ses tâches en soulignant toute la richesse que recèle l'hétérogénéité et la diversité tant en processus de formation continue qu'en processus de formation initiale, identifier les bonnes pratiques, les compétences interculturelles et les savoir-faire des acteurs et des systèmes d'enseignement et les faire savoir, développer la culture de l'évaluation formative et de la réussite, lutter contre les tendances normalisatrices des écoles, apaiser les craintes et le sentiment d'invasion des enseignants, soutenir leurs efforts et valoriser les langues et les cultures d'origine des élèves dans les écoles.

En cette matière, nous sommes face à deux évidences empiriques. Les études comme PISA montrent que les Etats qui se reconnaissent comme des pays d'immigration connaissent les écarts les plus petits entre le degré de réussite scolaire des autochtones et des migrants. Cette situation est probablement due au fait que ces pays au rang desquels le Canada, les Etats-Unis, l'Australie, la Grande-Bretagne, la Nouvelle-Zélande, organisent leurs systèmes scolaires et d'insertion professionnelle en fonction de « l'étrangéité » de certains de leurs publics : cours de langue adaptés, etc. Il semble donc nécessaire d'instaurer le « statut de pays d'immigration » et d'organiser en Belgique, et plus largement en Europe continentale, des politiques (de séjour, d'accès au territoire, d'insertion, de scolarité, de régularisation sur le marché de l'emploi, ...) en fonction de cet état de fait. La seconde évidence empirique concerne

la hiérarchisation des « cultures » : ainsi, un enfant qui parle anglais dans sa famille sera considéré comme « avantagé » par le système scolaire et la société en général, alors que celui qui parle kurde sera en revanche considéré comme « handicapé » face à l'école ... Tant que nous ne changerons pas nos représentations stéréotypées sur l'Autre, la discrimination aura de beaux jours devant elle.

**Altay Manço,
IRFAM**



Références

- CONSEIL DE L'EUROPE, Jeunesse dans les quartiers populaires. Guide sur les politiques, Strasbourg, 2007.
- CRAHAY M., Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?, Bruxelles : Deboeck, 2007.
- CRUTZEN D. et LUCCHINI S., « Etat des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique », MARTINIELLO M. et coll., Immigration et intégration en Belgique francophone - Etat des savoirs, Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant, 2007.
- FONDATION ROI BAUDOIN, Parents-écoles partenaires dans l'éducation. Les familles issues de l'immigration, Bruxelles, 2005.
- KAYA A. et KENTEL F., Belgian-Turks : A Bridge or a Breach between Turkey and the European Union ?, Center for Migration Research, Bilgi University, Istanbul, Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 2008.
- MANÇO A., « Young people of migrant origin in Europe : how can we make the school an instrument for social mobility and acquisition of intercultural competences », Trends in social cohesion, Strasbourg, Council of Europe, n° 18, p. 155-166 (version française disponible), 2006.
- MANÇO A., Sociographie des Turcs et des personnes d'origine turque. Quarante ans de présence en Belgique. Bruxelles : CRE, 2000.
- MANÇO A., Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques, Paris : L'Harmattan, coll. « Compétences interculturelles », 2002.
- MANÇO A., Processus identitaires et intégration. Approche psychosociale des jeunes issus de l'immigration, Paris : L'Harmattan, coll. « Compétences interculturelles », 2006.
- MANÇO A., Turcs en Europe. L'heure de l'élargissement, Paris : L'Harmattan, coll. « Compétences interculturelles », 2006.
- MANÇO A. et HAROU A., Integration of non-French speaking immigrants in the secondary education system of the French – speaking Community of Belgium: findings of a research-training IRFAM, Belgique et Georgetown University, Washington DC, E-U, 2008.
- OECD, Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in Programme of International Student Assessment (PISA) 2003, Paris, 2006.

Interview : Christophe Parthoens

Créer des liens entre les parents migrants et l'institution scolaire : le projet « Parents-Relais » à Visé

Christophe Parthoens est licencié en Criminologie de l'Université de Liège, ancien responsable d'actions sociales au sein de la Ville de Visé, il dirige le Service d'Aide en Milieu Ouvert (AMO) « Reliance » de la Basse-Meuse : aides individuelles, actions collectives et communautaires pour jeunes ... Interview ...



Diversités et Citoyennetés – « Christophe Parthoens, de quand date l'idée d'un projet de lien entre écoles et parents migrants ? »

Christophe Parthoens – « C'est en septembre 2006 qu'est née l'idée d'un projet d'action impliquant les parents et qu'un protocole a été créé. Ce protocole est toujours actuellement mis en œuvre. »

Diversités et Citoyennetés – « Qu'est ce qui a occasionné la création du projet ? »

Christophe Parthoens – « On assiste à Cheratte, dans notre région, depuis les années 60, à un constant renouvellement de la communauté turque par le biais de l'immigration matrimoniale/formation de famille. Le turc est souvent la langue principale parlée, que ce soit dans les familles de nouveaux arrivants ou dans les familles « mixtes » dans lesquelles l'un des parents vit depuis longtemps en Belgique et l'autre s'y est récemment installé. Les parents nouvellement arrivés ont eu leur propre expérience de l'école dans leur pays d'origine, un système scolaire souvent très différent du système scolaire belge. Ceci représente un problème particulier quand c'est la mère qui est nouvellement arrivée puisque ce sont principalement les mères qui sont chargées de l'éducation et la scolarisation des enfants. Lors d'un précédent projet nommé 'Cultures et cohésion' et impliquant des élèves de plusieurs écoles de Visé, nous avons remarqué qu'il y a peu ou pas de contacts entre les enseignants et les parents. En outre, quand ils sont en contact, il peut exister des climats de tensions entre les équipes éducatives et les parents, du fait d'une importante confusion des rôles. Chacune des parties nourrit des attentes précises envers l'autre sans toutefois oser ou juger nécessaire de les exprimer. De nombreux parents ont une profonde confiance en l'institution scolaire, et ne cherchent donc pas à s'immiscer dans un domaine que les enseignants maîtrisent, alors que les enseignants vont prendre ce comportement pour du désintérêt. Certains parents considèrent qu'il est du ressort des enseignants d'intervenir dans certains domaines, qui, pour les professeurs, relèvent du rôle des parents. Ces nombreux malentendus et incompréhensions dans la relation parents nouvellement arrivés/enseignants empêchent le dialogue et ce, au détriment du bien-être des enfants/adolescents alors déchirés entre l'institution scolaire et la famille. Chacun a en effet tendance à responsabiliser l'autre des difficultés scolaires vécues par les enfants. De nombreux parents et des instituteurs ont déploré cette situation et ont souhaité changer la nature de leur relation. C'est sur cette base qu'il a été décidé de venir en aide aux parents nouvellement arrivés, par le biais de la mise sur pied d'un réseau parents-relais en partenariat avec les écoles de Visé, dans le but d'améliorer les conditions d'accueil des enfants.

Diversités et Citoyennetés – « *Quels furent vos objectifs ?* »

Christophe Parthoens – « Ils furent nombreux : - Elaborer et expérimenter un protocole d'accueil pour enfants nouveaux migrants dans lequel des représentants des parents (les parents-relais) seraient impliqués. - Favoriser les interactions entre enseignants et parents anciens migrants par le biais de formations. - Analyser la gestion et le partage des différents territoires de l'établissement scolaire avec les familles lors de formations. - Travailler sur les représentations et sur les valeurs des parents et instituteurs. - Transformer les peurs en partenariat éducatif avec les parents. - Former les parents anciens migrants à servir d'interface entre le milieu scolaire et les familles de nouveaux arrivants et assurer une meilleure communication entre ces deux mondes »

Diversités et Citoyennetés – « *Qui a été à l'initiative du projet ?* »

Christophe Parthoens – « C'est l'AMO Reliance qui a été à l'initiative du projet, sur la base d'observations et d'interpellations par certains parents et enseignants. »

Diversités et Citoyennetés – « Des partenaires ? »

Christophe Parthoens – « Bien sûr, ce projet est effectué en collaboration avec l'IRFAM ; nous avons créé ensemble le protocole d'accueil pour enfants nouvellement arrivés dans les écoles de Visé. C'est également l'IRFAM qui forme les parents-relais et les enseignantes. »

Diversités et Citoyennetés – « Pourquoi, précisément ce public ? »

Christophe Parthoens – « Le projet s'adresse en premier lieu aux enfants nouvellement arrivés dans les classes de Cheratte, afin d'améliorer l'environnement scolaire et social de ces jeunes. Pour obtenir ce résultat, les responsables du projet interviennent auprès de parents anciens migrants et des instituteurs des écoles, ce qui doit en retour permettre d'améliorer la situation des parents nouvellement arrivés et donc des enfants. »

Diversités et Citoyennetés – « Où s'est localisée l'action ? »

Christophe Parthoens – « Ce projet se déroule dans deux écoles se situant dans le même quartier où plus de 90 % de la population est d'origine turque. Mais les formations se sont déroulées dans les locaux de l'AMO, à Visé. »

Christophe Parthoens – « Je dois vous présenter le film de l'initiative. Le projet a eu plusieurs phases. Lors de la phase de préparation collective, des rencontres avec les institutrices ont eu lieu afin de connaître et prendre en compte leurs attentes pour cette action visant à créer un protocole d'accueil pour enfants nouvellement arrivés. Les travailleurs sociaux de l'AMO ont également rencontré des parents des deux écoles pour leur expliquer le projet et proposer à ceux que cela intéressait de s'y impliquer et même d'y jouer un rôle important. Nous jugeons essentiel de faire des parents des véritables partenaires du protocole afin qu'ils puissent à terme être de véritables multiplicateurs et servir d'interfaces entre le milieu scolaire et familial et assurer une meilleure communication entre ces deux mondes. D'autre part, consulter les parents, c'est déjà créer un projet tranchant avec le cadre scolaire où les décisions pédagogiques sont généralement prises sans consultation des parents. Cet engagement des parents et des enseignants à porter le projet dans le futur faisait partie du contrat de base sous-tendant l'accès à la formation délivrée par l'IRFAM. Ceci démontre une certaine formalisation du travail de partenariat entre l'AMO, l'IRFAM, les enseignants et les parents. C'est l'IRFAM qui a délivré les formations pour instituteurs et parents-relais. Il s'agissait, par le biais de ces formations de réfléchir en commun sur les principales difficultés auxquelles enseignants et parents nouvellement arrivés font face dans leur relation au quotidien. Des réunions ont tout d'abord eu lieu seulement en présence des parents pour leur permettre d'exprimer leur pensée. Ensuite, des réunions communes ont pris place. La première réunion a servi à établir une forme nouvelle de communication entre parents et enseignants rassemblés dans une démarche de partenariat et non dans le cadre de l'école. Sur la base d'un modèle de formation préalablement défini par notre partenaire, la formatrice, parents et enseignants se sont attachés à analyser les peurs et a priori de chacune des parties face à la diversité (culturelle, de genre, d'âge...). Puis, les parents ont pu s'exprimer sur leurs attentes vis-à-vis de l'institution. De même, les enseignants ont pu présenter leur vision de ce qu'est leur rôle dans

l'éducation des enfants et celui des parents. Cette analyse du rôle des établissements d'éducation vis-à-vis des familles et des enfants, tel que vu par chacune des parties, a permis aux parents et enseignants de mieux cerner les raisons des malentendus qui ont pu avoir lieu par le passé. Ces réunions ont donné l'occasion à l'ensemble des acteurs d'analyser et 'décortiquer' les malentendus et incompréhensions passés sur la base des connaissances acquises lors des formations. Enfin, durant ces formations, l'ensemble des acteurs a pu commencer à élaborer un protocole d'accueil commun, dans lequel les parents-relais sont appelés à jouer un rôle pilier. L'objectif est qu'à terme, les parents formés puissent faire le relais entre les parents nouvellement arrivés et les enseignants. L'application de ce protocole va être spécifique à chaque école. C'est une démarche de projet dans laquelle parents et enseignants se sentent impliqués sur un pied d'égalité et qu'ils ont envie de mettre en œuvre puisqu'ils ont été consultés en amont. Ces protocoles sont actuellement en cours d'application dans les écoles. »

Diversités et Citoyennetés – « Quels sont les facteurs de réussite de cette initiative ? »

Christophe Parthoens – « Je dirais sans hésiter : l'implication des enseignants et des parents-relais ! Ce projet dépend fortement si pas exclusivement de l'implication des enseignantes et des parents-relais. L'AMO Reliance n'étant pas dans les écoles au quotidien comme eux le sont, il lui est impossible de s'assurer de l'application au quotidien du protocole d'accueil. Une interaction entre enseignants et parents est aussi au nombre des facteurs facilitateurs. Toutefois, il est certain que les formations ont d'ores et déjà créé des réflexions communes entre enseignants et parents. Cette approche leur a permis de mieux se connaître et a eu un 'effet déclic' du côté des enseignants, comme du côté des parents. On abouti à une responsabilisation des parents dans le cadre d'un projet ; ce qui est un autre facteur positif. Par le biais de la formation, les parents ont apprécié être considérés comme de véritables porteurs, au même titre que les enseignants. Ces formations ont représenté un profond changement pour les parents. En effet, ils ne se trouvaient pas en situation d'infantilisation, comme ce peut être le cas lors de cours d'alphabétisation ou d'apprentissage de la langue. Au contraire, on leur proposait des outils pour analyser les difficultés auxquelles eux-mêmes et d'autres personnes peuvent être confrontés. Le fait que ces formations s'adressent en même temps aux parents et aux enseignants, personnes 'reconnues' au sein de leur famille et de la communauté, étaient également une source de satisfaction pour les 'parents-relais' ».

Diversités et Citoyennetés – « Et les difficultés ? »

Christophe Parthoens – « Obtenir la confiance des acteurs impliqués ... ça, ça a été dur ! Oui, il a été compliqué d'obtenir la confiance de certaines institutrices. En effet certaines enseignantes sont dans ces écoles depuis plus de 15 ans et ont déjà connu des essais, des ébauches de projets qui sont tombés à l'eau ou qui n'ont pas fonctionné. Dans un tel contexte, il est possible de comprendre leur réticence à s'impliquer à nouveau dans un projet. Mais on y est arrivé ! »

Diversités et Citoyennetés – « Merci Christophe Parthoens. »

Avis de parution

Kévin Haddad

L'intégration des musulmans en Suède. Un défi singulier pour une société multiculturelle ?

Préface de Dominique Maliesky



Kévin HADDAD, *L'intégration des musulmans en Suède. Un défi singulier pour une société multiculturelle ?*
Paris : L'Harmattan, Compétences Interculturelles, 2008, 126 pages, ISBN : 978-2-296-05986-3.

L'islam est aujourd'hui la deuxième religion de Suède après le christianisme. L'arrivée relativement récente d'une importante population musulmane en Suède soulève des problèmes spécifiques, souvent liés à la façon dont le pays prend en charge la diversité culturelle et religieuse. Nation historiquement construite sur une singulière homogénéité socioculturelle, la Suède n'avait pris aucune réelle disposition pour intégrer les immigrants jusqu'à récemment. La mise en place tardive d'une politique d'intégration multiculturelle entre a priori en contradiction avec le creuset particulier que constitue le modèle suédois, censé offrir des solutions uniformes à tous les citoyens.

Avant tout état des lieux du cas suédois dans le champ de l'intégration des musulmans en Europe, ce livre s'interroge sur la politique d'intégration choisie par la Suède. L'option du multiculturalisme se justifie-t-elle pour un tel pays ? Les revendications culturelles des musulmans constituent-elles un défi singulier pour le modèle d'intégration suédois ? Comment dépasser les points de friction et s'acheminer vers de bonnes pratiques ?

Kévin Haddad est chargé de l'éducation à la diversité pour 4motion a.s.b.l. (Luxembourg). Diplômé de l'Institut d'Études Politiques de Rennes (France), il a également étudié en Suède à l'université de Växjö et suivi un Master de management interculturel et médiation religieuse à l'Institut d'Études Politiques d'Aix-en-Provence. Ses travaux portent sur l'intégration des minorités et le dialogue interculturel en Europe.

Sommaire

Préface, Dominique Maliesky

Introduction et cadre théorique

1. Le multiculturalisme suédois en question

- 1.1. Un examen critique de la politique d'intégration suédoise
- 1.1.1. Un bref aperçu historique de l'immigration en Suède
- 1.1.2. D'une politique d'immigration à une politique d'intégration
- 1.1.3. Citoyenneté suédoise et implication politique des immigrants
- 1.2. Les acteurs impliqués dans le processus d'intégration
- 1.2.1. « Suédois de souche » et « musulmans de Suède »
- 1.2.2. Un processus d'intégration mutuel

2. Les obstacles à l'intégration des musulmans dans la société suédoise

- 2.1. Le poids de la discrimination et de l'islamophobie en Suède

2.1.1. Définitions et typologie

2.1.2. Tendances générales

2.1.3. La discrimination structurelle en Suède : « le plafond de verre bleu et jaune »

2.1.4. Le phénomène de l'islamophobie en Suède

2.1.5. Le rôle actif des médias suédois

2.2. Les problèmes spécifiques soulevés par les revendications culturelles des musulmans dans la société suédoise

2.2.1. Les explications culturalistes imputées aux crimes d'honneur

2.2.2. Le processus d'intégration des musulmans dans le système scolaire suédois

2.2.3. La question controversée de l'abattage rituel

Conclusion, Vers un islam bleu et jaune ?



Commander ce livre en ligne :

<http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=26777>



Collection « Compétences Interculturelles » dirigée par Altay A. Manço
www.editions-harmattan.fr



Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM)
www.irfam.org