

SUGGESTIONS D'AMÉLIORATIONS – RECOMMANDATIONS

Michel Romainville

Sommaire

1	Introduction	2
2	L'environnement scolaire	3
2.1	La maîtrise de la langue	3
2.2	La question de la citoyenneté	4
2.3	Le rôle intégrateur de l'institution scolaire.....	5
2.4	La mixité sociale et culturelle.....	6
2.5	L'information des parents.....	6
3	L'institution scolaire	7
3.1	Multiplier le nombre de classes passerelles.....	7
3.2	Apprendre et maîtriser la langue	8
3.3	Passer de la langue au langage	8
3.4	Communiquer l'information concernant le fonctionnement de l'école.....	9
3.5	Garantir les conditions nécessaires au travail scolaire	10
3.6	S'opposer à une « externalisation » du soutien scolaire	11
3.7	Promouvoir l'équité et l'égalité de traitement entre les genres	12
3.8	Positiver les contacts avec l'école	12
3.9	Comprendre les particularités du modèle familial.....	12
3.10	Lutter contre les écoles poubelles.....	13
3.11	Favoriser la mixité sociale et culturelle.....	14
3.12	Revaloriser l'enseignement technique et professionnel	15
3.13	Promouvoir la formation des enseignants à l'altérité	16
3.14	Eviter les rétrogradations arbitraires.....	17
3.15	Questionner le port du voile	17
4	La relation pédagogique	18
4.1	Le professeur comme catalyseur	18
4.2	Un enseignement plus individualisé & un suivi pédagogique intensif.....	19
4.3	Des enseignants expérimentés	19
4.4	Les méthodes pédagogiques	21
4.5	Les matières enseignées	22
4.6	Discrimination & équité de traitement	23
	Conclusion.....	24
	Bibliographie.....	25

Introduction

Après avoir pris connaissance du contenu de ce rapport, la question du « que faire » pour améliorer la situation se pose assez naturellement. Produire des recommandations sur la base d'une recherche qualitative est un exercice périlleux dans la mesure où une telle approche ne tente pas d'objectiver des faits, mais bien de recueillir des éléments tels que des représentations ou sentiments, qui sont par essence subjectifs.

Toutefois, le caractère récurrent des éléments recueillis permet d'identifier des problématiques et d'émettre des suggestions, des propositions qui pourraient permettre d'améliorer les relations entre les élèves, les familles d'origine immigrée et le système scolaire. C'est ce que nous nous attacherons à faire ici avec beaucoup de prudence.

En effet, les représentations qui concernent l'institution scolaire sont souvent chargées d'affects négatifs. L'école est le lieu où se cristallisent les différences économiques, sociales et culturelles. Elle est aussi le lieu où l'on prend conscience des formes d'exclusion, de relégation et de stigmatisation. Pour les répondants, l'école apparaît souvent comme une institution imposante, assez inaccessible et dont on n'imagine pas qu'elle puisse évoluer. Les discours, rarement neutres, sont chargés de cette violence institutionnelle. Toutefois, comme on le verra plus loin, lorsqu'on donne la parole aux différents acteurs sociaux concernés par l'enseignement, les propositions de changement ne manquent pas d'émerger.

Parmi les quatorze items du guide d'entretien sur lesquels nous devions amener les répondants à s'exprimer, celui intitulé « Suggestions d'améliorations & recommandations » les incitait à formuler des propositions pour améliorer le parcours des jeunes issus de l'immigration dans le système scolaire. La question du « que faire pour améliorer la situation ? » était en général posée à la fin des entretiens lorsque le répondant avait témoigné des carences constatées.

Cet exercice de « prospective » a été proposé aux populations cibles de l'enquête ainsi qu'aux acteurs professionnels. Pour ces derniers, la formulation de propositions d'améliorations était assez naturelle, ce qui n'était pas le cas des populations cibles parfois prises au dépourvu par notre question. Ceci est sans doute révélateur du rapport particulier qu'entretiennent ces populations avec l'institution scolaire vis-à-vis de laquelle ils n'imaginent pas avoir une réelle capacité d'action ou de proposition. Quoi qu'il en soit, nous avons recueilli de nombreuses suggestions qui, si elles ne sont pas toujours « opérationnalisables », sont en tout cas révélatrices d'attentes fortes vis-à-vis de l'institution scolaire.

Aux propositions faites par les répondants (usagers et professionnels), nous avons intégré les observations et suggestions envisagées par l'équipe de recherche. Elles sont le fruit, à la fois de l'analyse individuelle que chacun a menée sur les données, mais aussi le résultat d'échanges permanents entre les membres de l'équipe, notamment lors des nombreuses réunions de coordination.

Toutes sources confondues, une première lecture transversale de la section « Suggestions d'améliorations & recommandations » de la base de données fait apparaître une forte convergence des attentes et ceci même si les raisons qui les fondent sont très différentes. L'élève, ses parents et les enseignants ne partagent pas les mêmes représentations de

l'institution scolaire, de son projet, du rôle de chacun, etc., mais leurs demandes, et souhaits, convergent souvent. À titre d'exemple, on peut citer cette phrase : « les profs s'en foutent », entendue dans certains entretiens et qui exprime l'impression qu'ont les élèves de ne pas bénéficier d'un accompagnement suffisant alors que, de leur côté, les enseignants déplorent de n'avoir pas suffisamment de temps ni de moyens pour assurer un suivi de qualité. Cette convergence permet alors d'envisager des propositions visant à satisfaire les attentes des deux protagonistes.

Afin de permettre une lecture aisée, les propositions et suggestions d'améliorations, remarques, réflexions sont organisées en trois catégories distinctes qui recouvrent :

- l'environnement scolaire,
- l'institution scolaire,
- la relation pédagogique.

Il ne s'agit pas, bien entendu, de catégories étanches. Tout au contraire, on y trouvera des éléments qui se renvoient et se réfèrent mutuellement. La différence entre ces trois registres réside principalement dans le fait que les remarques, suggestions et recommandations s'adressent tantôt au niveau sociétal (macro), tantôt au niveau collectif (méso) ou encore, individuel (micro).

Il est important de préciser que les suggestions et propositions qui sont faites ici ne préjugent en rien de l'existence d'actions, ou d'initiatives visant à répondre aux problématiques identifiées par la recherche. En effet, il nous est matériellement impossible dans le cadre de ce travail de vérifier systématiquement si de tels projets existent déjà sur le « terrain ».

1 L'environnement scolaire

L'environnement scolaire est ici entendu au sens large et désigne le contexte dans lequel fonctionne l'institution. Dans une perspective systémique, on peut dire que l'école détermine autant qu'elle est déterminée. Le type de société et les orientations politiques, la géographie socio-économique des quartiers, la dynamique des communautés, les types de modèles familiaux, l'impact des représentations, la qualité de la relation et de la communication interindividuelle, etc. constituent le cadre général dans lequel s'inscrit l'école. L'interrelation des différents éléments de ce cadre induit des effets qui déterminent ou influencent le projet de l'institution scolaire et sa réalisation effective.

Cette dimension sociologique de l'école est largement documentée. En effet, depuis des décennies, de nombreuses études traitent de ces différents aspects. Le présent rapport n'a pas pour objectif d'aborder le contenu de ces travaux, mais bien de rapporter les éléments qui, de façon récurrente, ont été mis en évidence lors de nos analyses.

1.1 La maîtrise de la langue

L'absence d'une maîtrise suffisante de la langue apparaît manifestement comme le principal problème de l'intégration, à la fois dans le système scolaire et plus largement dans la société d'accueil. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, cette carence ne concerne pas la seule population des « primo-arrivants ». En effet, dans certaines

populations cibles de l'enquête, on observe une sorte de reproduction transgénérationnelle de cette difficulté à communiquer en français. Ceci tient au fait que la langue pratiquée dans la famille est souvent celle du pays d'origine. C'est particulièrement vrai pour la communauté turque et dans une moindre mesure pour le groupe marocain.

« Parce que je sais que dans la communauté turque, les élèves turcs ont beaucoup plus de difficultés en français, parce qu'ils sont habitués à parler en turc entre eux, et à la maison aussi. Au niveau de la langue française, il faudrait améliorer le niveau, mais dès le plus jeune âge. Mais pas qu'on fasse ça juste en secondaire. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge : 15 – 19, génération 2)

La question de l'acquisition du français ne concerne pas seulement l'élève, mais aussi sa famille. Comment comprendre le fonctionnement et les exigences du système scolaire, comment accompagner l'apprentissage de ses enfants, comment vivre en société et exercer ses droits citoyens sans cet indispensable sésame ? Il y a là une problématique qui dépasse de loin la question de la scolarité et qui touche à l'intégration à long terme de certaines populations. Être belge implique la connaissance d'au moins une des trois langues nationales, ce qui n'est parfois pas le cas. La naturalisation est assortie d'une clause qui demande au candidat de faire la preuve de ses efforts pour parler et comprendre la langue de sa région. Nous n'entrerons pas ici dans le débat sur l'obligation ou non pour le demandeur de maîtriser une des trois langues nationales, mais insisterons sur le fait que les pouvoirs publics devraient organiser une offre plus conséquente et mieux coordonnée de formation spécialisée et accessible à tous.

L'acquisition de la langue apparaît comme un élément central sur lequel devraient porter tous les efforts. Les recommandations formulées par les répondants oscillent entre la mise à disposition de nombreux dispositifs d'apprentissage (cours d'alphabétisation), l'exercice d'une forte sollicitation ou encore le fait de rendre obligatoire l'apprentissage comme c'est le cas dans certains « parcours d'intégration » en Flandre ou en France.

1.2 La question de la citoyenneté

Un répondant d'origine congolaise ayant développé des activités culturelles extrascolaires avec des adolescents africains rejette l'utilisation du terme « communauté » pour désigner les populations issues de l'immigration et lui préfère le terme de « composante ». Il parle dès lors, de composante congolaise, turque, polonaise, etc. L'usage du terme nous semble intéressant dans la mesure où il désigne à la fois une spécificité, mais aussi le caractère intégré du groupe. Il ne s'agit pas de nier les caractéristiques socioculturelles des individus, mais de les reconnaître comme des composantes de la société belge. Pour appuyer son propos, il prend l'exemple des gangs de jeunes Congolais. Lorsqu'il y a quelques années des jeunes se sont entretués, le problème a été perçu globalement comme étant celui de la communauté congolaise et non comme celui de la société belge. Toujours selon lui, cette attitude mène à ce que certaines populations soient dissociées du reste de la société ce qui renforce le communautarisme. Il est vrai que d'une façon assez systématique on assiste à une forme « d'ethnicisation » plus ou moins ostensible des événements. On peut prendre pour exemple le fait que, dans les médias, il est fréquent que l'origine « ethnique » de fauteurs de troubles soit communiquée. Ceci provoque un déplacement de « l'imputation » des faits vers les groupes désignés et renforce leur stigmatisation. Les responsables sont

alors « des Marocains », « des Turcs », « des Polonais » et cela même si les individus ont la nationalité belge et devraient être considérés comme des concitoyens. Pour lutter contre ce phénomène de discrimination, l'école devrait très tôt organiser l'éducation citoyenne des jeunes en leur permettant de s'exercer au débat démocratique, de mener des réflexions concernant le respect des cultes et des philosophies, de respecter la liberté d'expression, d'appréhender les différences sociales et culturelles, etc. Toutefois, il faut que cette préoccupation soit également soutenue plus largement au niveau sociétal par l'action politique et publique.

1.3 Le rôle intégrateur de l'institution scolaire

L'article 6 du Décret missions¹ définit quatre objectifs qui, sans être hiérarchisés doivent être poursuivis dans l'enseignement fondamental et dans l'enseignement secondaire.

«1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;

2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;

3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures; »

4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »

La question du rôle et de la place de l'école dans la société a souvent été abordée au cours des entretiens. On pourrait synthétiser l'ensemble des propos tenus par une question : l'école de la « réussite » n'a-t-elle pas quelque peu « oublié » son rôle premier qui consiste à favoriser l'épanouissement, la socialisation et l'intégration des individus dans la société ?

Parmi les buts assignés à l'enseignement par le décret mission il semble bien qu'on ait assisté ces dernières années à une focalisation sur le volet « acquisition des compétences » (objectif numéro 2) en délaissant parfois les trois autres objectifs. Une école trop centrée sur le « credo » de la réussite peut générer l'exclusion des « plus faibles » qui sont alors dirigés vers des écoles ou des filières de relégation.

Nous sommes unanimes à considérer l'école comme un vecteur d'intégration dans la société. En effet, la « communauté scolaire » constitue, dans la société, un des rares espaces collectifs où peuvent se rencontrer les différences, s'apprendre et se pratiquer les règles du « vivre ensemble ». Même si le terme « éducation civique » est un peu suranné, il exprime parfaitement ce qui est attendu de l'école. Il y a donc lieu de réinvestir et sans doute d'étendre les missions à caractère plus « psychosociales » et « politiques » qui sont inscrites dans le décret. Former des « citoyens responsables » pourrait être une priorité avant même celle de former des individus capables de trouver une place sur le marché du travail.

¹ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre D. 24-07-1997 M.B. 23-09-1997.

1.4 *La mixité sociale et culturelle*

La question de la « mixité sociale et culturelle » est omniprésente dans les témoignages recueillis, comme elle l'est d'ailleurs dans la littérature et les discours sur l'intégration. Cette mixité est envisagée comme un moyen permettant de combattre les différentes formes d'exclusion et de lutter contre le repli communautaire.

Si l'école est évidemment concernée par cette question, c'est la société dans son ensemble qui l'est avant tout. Il est manifeste que la concentration de populations de même origine, dans certains quartiers, crée une forme de ghettoïsation, véritable obstacle à un processus d'intégration. Un peu partout, des espaces urbains sont devenus la réplique des quartiers d'origine de certaines communautés. La langue pratiquée est vernaculaire, la nourriture est celle du « pays » et cela va parfois jusqu'à la transposition d'une organisation sociale en rupture avec le cadre légal belge (type de mariage, confinement et/ou privation d'autonomie des femmes...).

Cette concentration ethnique de populations dans certains quartiers est manifestement liée à des facteurs socio-économiques, mais également à une dimension culturelle qui se traduit par la recherche et le développement d'un « entre soi » qui renforce les logiques communautaristes.

Il est évident que, par rapport à une question aussi vaste et à ses implications sociétales, nous n'avons pas à formuler de recommandations. Toutefois, plutôt que d'escamoter la problématique du communautarisme (comme c'est souvent le cas), il nous semble utile que le monde politique en prenne conscience, reconnaisse sa dynamique et la traite comme une réalité.

La question de la mixité sociale et culturelle ne peut être abordée que si l'on reconnaît tous les obstacles qui l'entravent. Il ne s'agit pas d'élaborer un discours discriminant ou raciste, mais d'objectiver des faits afin de pouvoir envisager des actions adéquates.

1.5 *L'information des parents*

L'organisation de l'enseignement en Belgique est particulièrement complexe, qu'il s'agisse des différents réseaux, des filières de formation ou encore des différentes organisations publiques ou privées qui agissent dans le domaine.

De façon générale, les parents interrogés attachent une très grande importance à la scolarité de leurs enfants. Or, on constate assez paradoxalement qu'ils n'ont qu'une connaissance très superficielle du système scolaire, de ses règles, de son fonctionnement et des différentes filières de formation. Le choix des écoles et l'orientation se font alors sur base de facteurs liés à la proximité géographique ou encore sur le conseil des proches et du voisinage.

Il semble donc indispensable de rendre disponible de l'information sous différents formats et dans différentes langues. Ce matériel doit être présent et accessible dans tous les lieux susceptibles d'accueillir des parents (maison communale, centre de santé, CPAS, etc.). Cette information passive doit être accompagnée d'une démarche active des pouvoirs publics à l'égard certes des populations issues de l'immigration, mais plus largement à destination de la population générale, souvent mal informée. À l'instar de ce qui est

envisagé dans les « parcours d'intégration », des activités permettant la diffusion de l'information sur le système scolaire pourraient être organisées dans différents « lieux », tels les centres d'alphabétisation, les maisons de quartier, les maisons médicales, les CPAS, les écoles, etc.

Nous insistons ici sur le caractère proactif de cette démarche d'information. Il faut en effet aller au-devant de populations pour qui la rencontre avec les institutions de la « société d'accueil » n'est jamais aisée.

2 L'institution scolaire

Les éléments qui sont rapportés ici concernent plus spécifiquement les remarques et suggestions qui concernent l'institution scolaire, son rôle, son organisation, ainsi que les instances publiques ou privées qui concourent à la réalisation de ses missions.

2.1 Multiplier le nombre de classes-passerelles

Pour rappel, les « classes-passerelles » sont destinées à accueillir les élèves « primo-arrivants », soit des mineurs âgés de plus de deux ans et demi et de moins de dix-huit ans. L'élève doit bénéficier du statut de réfugié, d'apatride ou en être demandeur. Il peut également être accompagnant d'un réfugié ou ressortissant d'un pays en voie de développement ou d'un pays « en transition » tel que défini par l'OCDE².

Les classes passerelles sont donc destinées à des élèves ne disposant pas de bagage scolaire et ne présentant pas une maîtrise suffisante de la langue française. Ils bénéficient d'un encadrement spécifique qui doit leur permettre d'intégrer le système socioculturel et scolaire belge. L'accueil dans les classes passerelles est envisagé pour une période d'une semaine à six mois avec une durée maximum d'un an. Au terme de leur formation, les élèves rejoignent les filières de formation classique.

Le principe et l'efficacité des classes-passerelles sont unanimement reconnus par l'ensemble des répondants. Ces derniers relèvent cependant l'insuffisance du nombre de dispositifs mis en place.

Une première proposition vise donc à multiplier ce type de classes. La seconde suggestion propose d'ouvrir le dispositif à d'autres populations que celle des « primo-arrivants ». En effet, la question de l'acquisition de la langue, de même que celle de la connaissance du contexte socioculturel et scolaire belge, concerne une population bien plus large. Sur le plan pédagogique, l'encadrement spécifique pensé en termes de soutien ciblé qui est proposé dans les classes passerelles correspond à une demande récurrente exprimée par les répondants.

² Date de promulgation et intitulé : 14/06/2001 - Décret visant à l'insertion des élèves primoarrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française Date et page Moniteur belge : 17/07/2001 p.24355 Niveau de pouvoir : Communauté française

2.2 *Apprendre et maîtriser la langue*

Comme cela a été évoqué précédemment, le manque de maîtrise de la langue française est un problème central, à la fois pour les élèves, mais également pour les parents. Certains établissements se sont attaqués à cette problématique en proposant aux parents des cours de langue à raison d'une ou deux demi-journées par semaine. Outre l'apprentissage de la langue, ces cours permettent aux enseignants de rencontrer les familles et d'établir des liens sur la base d'une activité constructive. Pour les parents, l'école devient aussi un lieu qu'ils peuvent en quelque sorte s'approprier. Il semble donc souhaitable de multiplier ce type d'expérience qui s'inscrit plus globalement dans une proactivité de l'école à l'égard des familles.

En ce qui concerne les élèves rencontrant une difficulté dans la maîtrise de la langue il serait donc opportun d'organiser des cours de langue spécifiques dès le niveau primaire comme le suggère le témoignage suivant :

« La directrice de l'école était « volontariste », elle a fait venir un professeur de diction pendant deux ans pour aider les élèves à améliorer la qualité de leur français. »

(Femme d'origine congolaise, classe d'âge 45-49, génération 0)

L'acquisition de la langue du pays d'accueil ne doit pas exclure la connaissance de la langue d'origine. Plutôt que d'être combattu, comme c'est parfois le cas, cet apprentissage devrait être valorisé au sein de l'institution scolaire.

« Je ne sais pas si c'est en termes d'intégration, mais si j'étais ministre de l'Enseignement je valoriserais les cultures en fait. Comme dans les pays scandinaves... Donc, avoir des cours de polonais effectivement à l'école. »

(Femme d'origine polonaise, classe d'âge : 30-34, génération 1)

« D'un point de vue psycho je ne sais quoi...c'est prouvé que pour apprendre bien le français, c'est bien de connaître également bien la langue d'origine. »

(Femme d'origine polonaise, classe d'âge : 30-34, génération 1)

2.3 *Passer de la langue au langage*

Bien qu'exprimée de façon implicite lors des entretiens, la question de la « capacité langagière », entendue comme la capacité à utiliser la langue dans des contextes communicationnels différents³, est apparue à maintes reprises. Sans toutefois nous engager dans l'analyse d'une thématique déjà largement documentée, il nous semble utile de rappeler ici cette question essentielle. En effet, le langage utilisé dans l'apprentissage scolaire exige d'autres compétences que celles de la diction ou de la connaissance lexicale. Les travaux de Bernard Lahire⁴, notamment, mettent en évidence cet hiatus entre langue et langage.

En opposant le « scriptural-scolaire » à l' « oral pratique », il met en évidence le fait que dans les milieux populaires, on apprend et on utilise la langue dans le mode oral du

³ Cette définition est inspirée de celle proposée par ALTE (Association of Language Testers in Europe) <http://www.alte.org/>

⁴ Culture écrite et inégalités scolaires.

quotidien alors que l'école utilise un langage différent, à la fois pour construire les apprentissages, mais également pour les évaluer. Le langage « scriptural-scolaire » est un savoir objectivé et donc détaché du réel.

« Il s'agit de faire intérioriser par des élèves des savoirs qui ont conquis leur cohérence dans/par l'écriture (à travers un travail de classification, de découpage, d'articulation, de mise en relation, de comparaison, de hiérarchisation, etc. »⁵

Un nombre important d'élèves issus de l'immigration sont moins familiarisés avec cette forme de langage parce que leurs parents lisent et écrivent peu. Les enfants rencontrent donc plus de difficultés à intégrer les schèmes cognitifs nécessaires à l'usage du langage scriptural. Ce phénomène est encore renforcé lorsque les parents sont issus de culture privilégiant la transmission orale ou encore s'ils sont analphabètes ou illettrés.

Les élèves issus de ces milieux présentent donc un déficit important en termes de préacquis qui se traduit notamment par une moindre capacité d'abstraction. Celle-ci est souvent interprétée par les enseignants comme une moindre capacité cognitive.

« Ces usages différents de la langue ne sont pas toujours perçus par les enseignants en tant qu'usages d'une même langue, mais trop souvent comme opposition entre langue correcte/langue fautive, obstacle aux apprentissages. Les problématiques de travail fertiles avec les élèves seraient donc : comment faire entrer tous les élèves dans la langue des apprentissages ? Comment les amener à entrer dans l'écrit ? Avant même d'aborder la correction de la langue scripturale. Faute de ces façons d'envisager la question dans la classe, les hiatus demeurent et sont source de malentendus dans l'aide apportée aux élèves en difficulté. »⁶

Le problème qui est soulevé ici devrait faire l'objet d'une attention particulière de la part du corps enseignant afin que les situations problématiques soient rapidement détectées. Les professeurs devraient également être formés aux méthodes qui permettent aux élèves de rattraper leur retard et d'acquérir les fondamentaux du langage scriptural.

2.4 Communiquer l'information concernant le fonctionnement de l'école

Comme cela a été évoqué précédemment, les entretiens mettent en évidence que de très nombreuses familles ignorent le fonctionnement de l'institution scolaire. Elles méconnaissent les diverses filières de formation, les recours envisageables dans l'école en cas de difficultés ou encore les organismes publics ou privés qui peuvent leur apporter une aide pour le suivi de la scolarité des enfants. Cette ignorance a évidemment un impact déterminant sur l'orientation et l'accompagnement des parcours scolaires.

L'école doit donc mettre tout en œuvre pour informer au mieux les familles en mettant à leur disposition une information claire et disponible en plusieurs langues. L'écrit n'étant pas accessible à tous, il y a lieu d'envisager d'autres formes de communication notamment, au moment des inscriptions où les mineurs sont obligatoirement accompagnés d'un parent.

« Si j'étais directrice d'une école, sachant que je suis face à un tel public, j'ajouterais des journées supplémentaires d'inscription, pour bien sûr arriver à mon quota, mais je

⁵ Ibid., 37.

⁶ Portelette, « Maîtrise de la langue / maîtrise des usages de la langue ».

prendrais le temps avec le parent pour lui expliquer ses droits et pas seulement ses devoirs. »

(Éducatrice)

La présence de personnes capables de traduire les informations est tout aussi indispensable. Dans certains établissements, des professeurs issus de l'immigration assurent cette tâche. D'autres écoles font parfois appel à des interprètes.

« On a des interprètes qui viennent aux réunions de parents. On fait des tableaux explicatifs pour les parents. On a un coordinateur à temps plein sur cet aspect-là. Il va suivre des formations, etc. Il connaît bien certains milieux de l'immigration. Par contre, le problème est le manque de communication entre les écoles à ce niveau-là. »

(Femme d'origine polonaise, classe d'âge : 30 -34, génération 1)

Le CPMS apparaît d'emblée comme un acteur idéal pour répondre aux attentes exprimées par les répondants. En effet, cette instance a notamment pour missions : l'information, la sensibilisation et l'orientation scolaire et professionnelle des élèves de l'enseignement obligatoire⁷. La loi de 1960 (révisée en 1986) qui organise l'action des CPMS prévoit une équipe de six agents pour l'encadrement de trois mille élèves. Arithmétiquement, cela donne approximativement cinq cents élèves par agent. Dans les faits, il arrive bien souvent qu'un intervenant ait largement plus d'élèves à accompagner puisque les interventions sont envisagées en tridisciplinarité. Les CPMS apparaissent donc fort démunis devant l'énormité de la tâche qui leur est confiée et cela même s'ils bénéficient de l'apport d'agents D+ (discrimination positive).

Peut-être faut-il aussi envisager un changement dans la stratégie d'intervention des CPMS. En effet, ceux-ci interviennent principalement à la « demande » de l'élève, des parents ou de l'enseignant. Il y aurait peut-être lieu d'envisager une attitude plus proactive du CPMS vis-à-vis notamment des familles. Des projets innovants sont actuellement développés dans cette perspective par le CPMS de Bruxelles 2⁸.

Pour que l'action des CPMS soit efficiente dans les écoles où les élèves sont confrontés à de grandes difficultés, il semble évident qu'il faille envisager un renforcement des moyens matériels et humains. Il faudrait également stabiliser le personnel non statutaire dont le « turn-over » nuit aux actions à long terme qui sont indispensables si l'on veut agir sur les problématiques rencontrées par les populations.⁹

2.5 Garantir les conditions nécessaires au travail scolaire

De nombreux témoignages mettent en évidence les difficultés rencontrées par les élèves pour effectuer leur travail scolaire à la maison. En effet, même si les parents sont préoccupés par la réussite de leurs enfants, ceux-ci sont parfois placés dans des conditions telles qu'il leur est difficile de faire leurs devoirs ou d'apprendre leurs leçons. Chargé de la

⁷ 8 axes de travail potentiels, constituant le programme de base commun aux Centres PMS de l'ensemble des réseaux (Communauté française, officiel subventionné, libre subventionné) : 1. offre de services aux consultants, 2. réponse aux demandes des consultants, 3. actions de prévention, 4. repérage des difficultés, 5. diagnostic et guidance, 6. orientation scolaire et professionnelle, 7. soutien à la parentalité, 8. éducation à la santé.

⁸ Entretien téléphonique du 15 octobre 2012 avec un agent du CPMS Bruxelles 2.

⁹ Entretien téléphonique du 15 octobre 2012 avec un agent du CPMS Bruxelles 2.

surveillance des cadets, de tâches ménagères ou encore installé dans une pièce bruyante où trône la télévision allumée, l'enfant est incapable de se concentrer et d'effectuer correctement son travail scolaire.

Même si souvent l'exiguïté des logements modestes ne permet pas aux élèves de disposer d'un espace propre, il faut que la famille prenne conscience de la nécessité de garantir une ambiance calme lorsque l'enfant est au travail. Ceci peut apparaître comme un truisme, mais dans des familles dont les membres ont été peu, voire pas scolarisés, il y a une méconnaissance à la fois du contenu du travail scolaire et des conditions de son exercice. Au travers notamment des réunions de parents, l'école devrait pouvoir « former » les familles pour qu'elles puissent garantir à leurs enfants l'environnement nécessaire à un bon apprentissage.

Il est par ailleurs indispensable que les établissements mettent en place des « études » ou mieux des « études dirigées ». Ces dispositifs permettent de garantir un cadre et une ambiance de travail favorable à l'étude et à la réalisation des devoirs. Ils offrent également des possibilités d'agir au niveau du soutien scolaire. Ces activités doivent être présentées et expliquées aux parents afin qu'ils puissent accepter, par exemple un retour plus tardif de leurs enfants dans le foyer familial.

2.6 S'opposer à une « externalisation » du soutien scolaire

On observe de plus en plus souvent dans les milieux aisés le recours à un soutien scolaire de nature privée. Lorsque les enfants sont en difficulté, les parents font appel à des écoles privées, à des professeurs particuliers ou encore à des coaches dont la rétribution est très souvent substantielle¹⁰.

La généralisation de ces pratiques interroge la capacité de l'école publique à répondre à ses missions premières, qui visent à assurer, sans discrimination, la formation et la réussite de tous. Le recours à une aide extérieure payante pose la question de l'égalité des chances en matière de réussite. En effet, les familles défavorisées qui auraient le plus besoin d'aide ne peuvent accéder à ce type de soutien scolaire. De plus, cette forme de privatisation de l'aide peut avoir pour effet d'atténuer la responsabilité de l'école et des professeurs vis-à-vis des situations d'échec.

Il nous semble donc indispensable que l'école publique réinvestisse ses missions premières. Pour ce faire, l'école doit disposer des moyens lui permettant d'encadrer, dans les meilleures conditions, la formation des élèves. En outre, elle doit organiser elle-même les dispositifs concourant au soutien scolaire ; ce dernier étant intrinsèquement lié à sa mission. Une réflexion devrait également avoir lieu en ce qui concerne la place et le rôle des « écoles de devoirs ». En effet, celles-ci ne peuvent représenter une forme d'externalisation du soutien scolaire pour « démunis ». Il faut donc définir leur cadre d'intervention et envisager une coordination étroite de leur action avec celle des établissements d'enseignement.

¹⁰ La FAPEO a constaté des prix allant jusqu'à 60 euros par heure de cours.
<http://www.fapeo.be/thematiques-2/immersion/externalisation-du-soutien-scolaire/>

2.7 *Promouvoir l'équité et l'égalité de traitement entre les genres*

À plusieurs reprises, nous avons constaté que le traitement réservé aux filles en matière de scolarité était sensiblement différent de celui des garçons. En effet, il arrive souvent qu'on leur assigne les tâches ménagères ou qu'elles soient amenées à s'occuper de l'éducation des plus jeunes. Selon les informations recueillies, dans certains milieux turc ou marocain et de façon plus sensible chez les primo-arrivants, l'avenir des filles est envisagé principalement du point de vue du mariage. On les prépare à devenir de bonnes épouses et on attache, dès lors, moins d'importance à ce qu'elles réussissent sur le plan scolaire.

De plus, pour certaines familles, la mixité de l'école publique représente un problème pour les filles et ceci principalement à partir de l'âge de la puberté. Il y a donc une tendance à les soustraire à l'obligation scolaire. Pour rappel, on nous a rapporté que des certificats médicaux de complaisance étaient utilisés pour justifier des absences de très longue durée et ceci parfois sur une période de plusieurs années.

La discrimination basée sur le genre intervient également dans la problématique des mariages contraints ou semi-contraints, souvent liés à des arrangements familiaux.

Les différents acteurs professionnels devraient être particulièrement attentifs à ce que les familles soient sensibilisées à la nécessité de soutenir la scolarité des filles de façon identique à celle des garçons. Il faut également informer les familles et principalement les filles du contexte légal belge concernant le mariage. Ces démarches informatives devraient être proactives lors des différents moments de contact avec les familles (inscriptions, réunions de parents, etc.). Par ailleurs, les filles devraient être très tôt informées (enseignement primaire) de leurs droits en tant que futures femmes, ainsi que des perspectives de métiers et d'autonomisation que leur offre l'enseignement en Belgique.

2.8 *Positiver les contacts avec l'école*

Bien souvent, les parents viennent à l'école lorsqu'ils sont convoqués pour des situations problématiques. Leur rapport à l'institution est donc souvent assez négatif. Afin d'éviter cette situation, on peut envisager que l'école favorise les contacts au travers d'activités festives de type fancy-fair, repas régionaux, brocantes, bourses diverses, expositions thématiques concernant les pays d'origine, etc. Les élèves devraient être impliqués dans la préparation de ces moments de rencontre de façon à ce qu'ils sollicitent directement la participation de leurs parents. Une fois de plus, cette dynamique de rencontre des parents doit être initiée et stimulée par l'institution scolaire.

2.9 *Comprendre les particularités du modèle familial*

Lorsque les parents sont convoqués par l'école, il peut arriver qu'une autre personne, membre de la famille proche, se présente en leur nom. Cette situation est souvent perçue comme problématique par le personnel ou les responsables des établissements. Plusieurs raisons peuvent être à l'origine de cette situation.

La raison principale est souvent la mauvaise maîtrise de la langue par les parents. Ils demandent alors à un membre de la famille qui peut-être un parent proche, un frère ou une soeur de l'élève souvent plus âgé, d'être présent durant l'entretien. Dans certaines circonstances il se peut même qu'il s'agisse d'un voisin.

Une autre cause peut être liée au type de modèle familial. En effet dans certaines cultures, l'éducation de l'enfant n'est pas confiée aux parents biologiques, mais à des parents tels que, par exemple l'oncle ou la tante.

Il se peut également que l'élève soit hébergé par des proches alors que ses parents biologiques sont restés « au pays ».

Il n'y a donc pas lieu de s'étonner de rencontrer des personnes étrangères à la famille de l'élève ou n'ayant pas un lien direct avec lui. Il faut bien entendu s'enquérir des raisons de la présence des accompagnants. Quoi qu'il en soit, dans la mesure où ils sont présents sur le territoire, les parents (seuls responsables légaux) doivent être convoqués et être présents aux rencontres avec l'école.

Dans certaines situations et ceci peut s'avérer fort utile, un enfant peut être amené à servir d'interprète pour la famille. Toutefois, pour des raisons liées notamment au risque de contournement de l'autorité parentale, il est souhaitable qu'il n'ait pas à traduire des éléments se rapportant à des situations ou des questions le concernant.

2.10 Lutter contre les écoles poubelles

« Ne pas créer des écoles ghettos, des écoles poubelles ou des écoles super élitistes, mais de les mélanger. Et après de donner le même genre d'enseignement à tout le monde et ne pas faire un nivellement par le bas. (...) L'enseignement doit rester de qualité pour tout le monde. »

(Homme d'origine polonaise, classe d'âge : 25 – 29, génération 2)

« Déjà, ne pas faire des écoles poubelles, dans le sens qu'il faut brasser les enfants et ne pas se focaliser sur le fait que l'enfant est issu d'une communauté immigrée et qu'il ne va jamais pouvoir accéder à des connaissances meilleures que dans ces écoles où il y a 99,9 % d'étrangers. »

(Femme d'origine polonaise, classe d'âge : 60 – 64, génération 0)

De l'avis de nombreux répondants, les « écoles poubelles » sont celles dans lesquelles il y a une majorité des jeunes issus de l'immigration. Ce confinement de population a pour effet de disqualifier les établissements et les élèves qui les fréquentent. Ces écoles sont situées, pour la plupart, dans les quartiers accueillant une forte proportion de population immigrée. Elles constituent souvent, pour les élèves, le point d'aboutissement d'un parcours de relégation entamé dans d'autres établissements.

La question de la mixité sociale et culturelle dans l'enseignement revient ici avec force tant il est évident que la concentration de situations problématiques ne peut générer qu'un climat délétère dans lequel les élèves ont peu de chance d'acquérir les savoirs être et savoirs faire utiles à une intégration dans la société.

À défaut de pouvoir agir sur les causes d'un manque de mixité sociale et culturelle dans ces écoles, il est nécessaire que ces établissements bénéficient de moyens humains et matériels supplémentaires comme cela a été notamment prévu dans le décret du 30 juin 1998 qui instaure les dispositifs de la « discrimination positive ».

Les « écoles poubelles » sont donc bien souvent des écoles à discrimination positive. Or ceci est vécu par les élèves comme une véritable stigmatisation. Cette situation est

paradoxe, puisque ces écoles bénéficient de moyens supplémentaires en vue de répondre à des problèmes spécifiques liés aux difficultés scolaires plus importantes de leur public. Mais, en instaurant de façon ciblée une aide, quelle qu'elle soit, on stigmatise les populations qui en bénéficient puisqu'elles font l'objet d'actions différenciées. Il est sans doute nécessaire de mener une réflexion sur la nécessité de donner publicité aux aides spécifiques allouées à certains établissements. En admettant que la publicité de telles actions ait un sens, on pourrait recourir à des termes ayant une meilleure connotation. La proposition d'Édouard Delruelle¹¹ de substituer « action positive » à « discrimination positive » nous semble sémantiquement plus heureuse, mais reste malgré tout stigmatisante pour les écoles qui sont ainsi désignées.

« Y a pas longtemps, on a appris qu'on était une école à discrimination positive et on ne savait pas ce que c'était [...] un prof nous a dit que comme on est une école comme ça, on doit plus nous expliquer les choses. Je trouve que c'est nous cataloguer à fond. »

(Femme d'origine congolaise, classe d'âge : 15 – 19, génération 1)

2.11 Favoriser la mixité sociale et culturelle

La question de la mixité sociale et culturelle est omniprésente dans le discours des répondants.

« C'est important qu'il y ait une mixité sociale, car dans la mixité sociale entre autres, il y a des gens pour qui apprendre est normal et, par ailleurs, il y a des gens pour qui apprendre n'est pas normal parce que ça ne fait pas partie du cadre de référence familial. »

(Femme Turque, classe d'âge : 35 – 39, génération 1)

« Il y a certaines écoles dont j'entends parler à St Josse ou Schaarbeek, où il y a vraiment un regroupement de la population maghrébine ou musulmane, Turque et je trouve que ce n'est pas trop bon. Je préfère vraiment qu'il y ait un mélange parce que je pense que c'est positif pour tout le monde, pour toutes les cultures, ça c'est clair, cet échange-là. Au niveau supérieur, je ne sais pas. (Rires). »

(Homme d'origine turque, classe d'âge : 35 – 39, génération 1)

La mixité sociale et culturelle apparaît à l'évidence comme un contexte sociologique à développer et à entretenir dans l'institution scolaire, afin notamment d'éviter les phénomènes de ghettoïsation. La rencontre avec « l'autre » et ses différences constitue incontestablement un élément formateur non seulement dans le cadre de l'acquisition des connaissances, mais également dans l'élaboration d'un « vivre ensemble » citoyen.

Or, les conditions qui favoriseraient une telle mixité sont aujourd'hui pratiquement inexistantes. L'accentuation de la crise économique, le creusement des inégalités sociales, la concentration des populations les plus démunies dans des quartiers « ghettos », les stratégies d'évitement de populations jugées culturellement et socialement trop différentes, l'individualisme exacerbé qui engendre le phénomène NIMBY¹², le repli identitaire et le communautarisme, etc. fractionnent et hiérarchisent l'espace, les collectifs et les individus.

¹¹ Directeur adjoint du Centre pour l'égalité des chances.

¹² L'expression « Not in my back yard » qui signifie « pas derrière chez moi » caractérise une forme de comportement tournée uniquement vers la satisfaction de ses propres besoins.

Comme le précisent les auteurs d'un livre blanc sur la mixité sociale¹³, celle-ci n'est pas un phénomène naturel et c'est donc d'une volonté politique et d'une action publique que doivent venir les solutions. Les différents « décrets inscription » promulgués depuis 2007 s'inscrivent dans cette volonté politique d'instaurer la mixité dans les établissements scolaires. Toutefois il semble bien que ces dispositifs, confrontés à diverses stratégies de contournement, n'atteignent pas leurs objectifs.

D'autres pratiques qui s'opposent à la mixité consistent à « filtrer » les inscriptions sur base de critères « ethniques » ou encore en fonction du pourcentage obtenu par l'élève durant l'année scolaire précédente. Cette façon de procéder est bien entendu illégale et n'est jamais affichée comme telle par les écoles, mais face à une population peu informée de ses droits, il est facile de décourager les candidats et leurs familles.

En matière de recommandation, on ne peut que suggérer la poursuite des politiques visant à favoriser la mixité sociale et culturelle. Il faut également mieux contrôler les procédures d'inscription pratiquées par certains établissements. Les parents doivent également être informés de leurs droits et soutenus lorsqu'ils introduisent des recours contre des décisions iniques.

2.12 Revaloriser l'enseignement technique et professionnel

Nombreux sont les répondants qui souhaitent que leurs enfants fassent des études dans l'enseignement général. Ils considèrent que seule cette filière de formation est prestigieuse et susceptible de mener leurs enfants à la réussite sociale. A contrario, les filières techniques et professionnelles sont extrêmement déconsidérées. Elles sont envisagées comme des formations accueillant les « rebuts » de l'enseignement général. Cette hiérarchisation n'est pas un phénomène neuf ; elle date des années 60, mais n'a fait que s'accroître au cours du temps en constituant un véritable système de relégation. Les élèves en échec dans le « général » sont systématiquement envoyés dans le « technique ». En cas de nouvel échec dans la section technique, ils sont poussés vers le « professionnel ». L'entrée dans une filière de formation ne résulte que rarement d'un choix de l'élève, mais d'une orientation par défaut. Remarquons également le paradoxe qui consiste aujourd'hui à maintenir à toute force les élèves dans l'enseignement général alors que le marché du travail est en demande de techniciens dans divers domaines.

La revalorisation de l'enseignement technique et professionnel est un leitmotiv ancien qui date d'une quarantaine d'années. Cette question est évidemment essentielle si l'on veut lutter contre le système de la relégation. Plusieurs répondants estiment qu'il serait nécessaire de maintenir un tronc commun¹⁴ au niveau de l'enseignement secondaire inférieur. Ceci permettrait d'éviter toute discrimination et de reporter le moment d'une orientation à caractère plus professionnel, lorsque les élèves sont plus âgés.

La revalorisation des filières techniques passe par un changement profond des mentalités. Il faut renoncer à la dichotomie absurde qui prévaut aujourd'hui entre les activités manuelles et intellectuelles. Une société qui serait composée uniquement de « cols blancs » ne pourrait survivre longtemps. La réintroduction de cours de technologie et d'activités

¹³ Guerrant, Kettab, et Roy, *La mixité sociale: pour une république qui tient ses promesses*.

¹⁴ À l'instar de ce qui est envisagé dans le système éducatif finlandais.

« manuelles ancrées »¹⁵ dans un « tronc commun », permettrait aux élèves de se familiariser avec l'univers technique et d'être en mesure d'opérer un choix plus éclairé vers les différentes filières de formation qui seraient alors organisées dans l'enseignement secondaire supérieur.

2.13 Promouvoir la formation des enseignants à l'altérité

La formation du personnel enseignant aux questions culturelles est souvent décrite comme largement insuffisante. Le manque de compréhension des traits et dynamiques culturels propres aux différents groupes entraîne des méprises souvent à l'origine de tensions.

De façon récurrente, il est proposé que le personnel des écoles puisse bénéficier de formations dans ce domaine.

La formation du personnel doit permettre de comprendre le concept de culture dans une perspective à la fois :

- **Multiculturelle** : qui vise à reconnaître la valeur et l'héritage culturel des différents groupes.
- **Interculturelle** : qui cherche à favoriser les échanges entre les groupes.
- **Transculturelle** : qui démontre la créativité et la dynamique de changement que peuvent favoriser les contacts culturels.

« Mais pas seulement d'être dans l'interculturalité, dans l'échange, dans la compréhension, mais aussi d'expliquer, de prendre le temps d'expliquer les valeurs qui sont en vigueur ici, les philosophies qui sont en vigueur ici. Je crois que ce serait bien pour les personnes qui viennent, mais c'est aussi bien pour la personne qui donne parce que je pense que ça doit être aussi structurant pour elle que pour la personne qui reçoit. »

(Homme d'origine turque, classe d'âge : 35 – 39, génération 1)

Au-delà de ces « fondamentaux », il faut former les enseignants à une connaissance fine des situations spécifiques des individus et à l'incidence que celles-ci peuvent avoir sur la relation pédagogique.

Quelques exemples permettent d'illustrer cette nécessaire compréhension :

Être conscient de la division sexuelle des rôles parentaux. Le père est bien souvent la figure d'autorité, mais c'est la mère qui suit la scolarité, du moins dans le cycle primaire.

Bien que de façon générale, le père dispose de l'autorité dans le ménage, il arrive qu'il en soit dépossédé au profit de la mère. Ceci arrive quand c'est l'activité de la mère qui fait vivre la famille. Le père est alors considéré « à la remorque » et perd souvent une part de son autorité sur les enfants.

Dans certains groupes, à partir d'un certain âge, l'enfant est considéré comme adulte et donc sa scolarité le concerne principalement. Dès lors, les parents s'en préoccupent moins, à la fois parce qu'ils ne sont pas capables de le faire, mais aussi parce qu'ils considèrent qu'ils n'ont plus à le faire.

¹⁵ Par « ancrées » nous entendons que les activités soient inscrites dans la réalité quotidienne des élèves (électricité, plomberie, mécanique, etc.).

Contrairement à ce que nous connaissons en Occident, les aînés jouent un rôle important dans les familles et exercent une autorité sur les cadets.

À l'exemple de la famille élargie, le modèle familial peut être très différent de celui de la famille nucléaire. La place, le rôle et la responsabilité des membres du foyer peuvent également être très différents de ceux auxquels nous sommes habitués.

Les éléments perçus ou interprétés comme étant discriminants peuvent aussi être étroitement liés à la façon dont la communication « non verbale » s'exprime dans une culture (intonation, soutien ou non du regard, etc.).

Afin d'éviter les amalgames discriminants, les enseignants devraient également être formés à une compréhension fine du caractère singulier des différents parcours migratoires des populations auxquels ils sont confrontés. Il s'agit de comprendre les particularités et spécificités de ces parcours ainsi que l'impact qu'elles exercent sur la trajectoire scolaire de l'élève.

2.14 Éviter les rétrogradations arbitraires

« Je pense que dans un premier temps il faut juger des capacités de l'enfant en lui laissant le temps de s'enraciner dans son nouveau contexte. »

(Homme d'origine turque, classe d'âge : 35 – 39, génération 1)

De nombreux témoignages font état de « rétrogradations » et ceci principalement en ce qui concerne les primo-arrivants. Cette pratique consiste à placer l'élève dans une classe qui se trouve en dessous du niveau qu'il avait atteint dans son pays d'origine. Dans certaines situations, il est même conseillé de mettre l'élève dans l'enseignement spécialisé. D'après les témoignages des migrants, cette « orientation » n'est fondée sur aucune évaluation objective du niveau de l'élève ou de ses capacités cognitives.

Les raisons invoquées pour la rétrogradation sont, soit le manque de maîtrise de la langue, soit que la formation dans le pays d'origine est considérée comme de moindre niveau. Cette rétrogradation est souvent vécue comme une discrimination et certains parents, parmi les mieux informés, s'opposent à ces mesures.

Si la rétrogradation ou l'orientation vers l'enseignement spécialisé doivent être envisagées pour le bénéfice de l'élève, il faut absolument qu'elles soient fondées sur des évaluations objectives et non pas, comme le disent certains répondants, sur des a priori concernant les capacités de l'élève ou encore sur une impression approximative de son niveau de formation. Il nous semble indispensable d'insister sur le fait qu'il ne faut pas confondre « évaluation » et « orientation ». Une décision aussi importante doit impérativement se fonder sur une procédure adaptée et transparente menée en toute indépendance par des personnes compétentes.

2.15 Questionner le port du voile

La question du port du voile est une question extrêmement complexe, source de débats dans les pays européens. De nombreux citoyens, et parmi eux des enseignants, voient souvent dans le port du voile un signe de soumission des femmes à un ordre social machiste, ou encore une marque de l'avancée de l'islam intégriste dans les sociétés

occidentales. Il ne nous appartient pas de prendre position dans ce débat ni de formuler un avis concernant l'autorisation ou non du voile à l'école. Nous nous contenterons ici de rapporter un fait qui permet d'élargir la réflexion concernant cette question sensible. Des jeunes femmes portant le voile nous ont déclaré qu'il s'agit d'un choix personnel et qu'il n'y a aucune soumission de leur part. Des témoignages font également état du fait que les parents s'opposent à ce que leur fille le porte. Ils estiment en effet que ce signe est un facteur favorisant la discrimination alors qu'ils souhaitent que leurs enfants s'intègrent dans la société. Ceci constitue un élément de réflexion important dont il serait utile de comprendre la dynamique. En première analyse, on peut penser que le port du voile est un geste réactionnel et constitue une revendication identitaire face à la discrimination vécue ou ressentie. C'est alors un acte d'affirmation autonome de la personne. Toutefois, on ne peut exclure que dans d'autres contextes, le voile soit porté sous la contrainte.

3 La relation pédagogique

Les éléments abordés ici concernent plus particulièrement la « relation pédagogique » qu'il nous semble cependant utile de définir préalablement.

R. Hess et G. Weigand¹⁶ définissent la relation pédagogique « comme un ensemble de phénomènes d'échanges, d'influences réciproques, d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés ». Les auteurs décrivent cette « relation pédagogique » comme une interaction sociale qui, dans un contexte institutionnel déterminé, fait se rencontrer des adultes et des jeunes.

La relation pédagogique dépasse donc la simple transmission du savoir pour mettre en jeu des éléments subtils de la relation interindividuelle. Depuis la publication du livre « Pygmalion à l'école »¹⁷, on connaît l'importance de l'interaction entre le professeur et ses élèves et cela tant au niveau de la communication verbale que non verbale. Toutefois, il semble que ce phénomène ne soit pas suffisamment pris en compte par le personnel enseignant et qu'il fasse trop rarement partie de sa formation.

3.1 Le professeur comme catalyseur

De très nombreux témoignages rapportent l'influence positive qu'ont eue certains professeurs sur l'éveil des élèves.

« J'ai eu deux professeurs qui m'ont donné le plaisir de lire l'histoire et qui m'ont donné encore plus de plaisir à lire des romans, des livres, c'est tout. [...] Ouais j'écoutais leurs cours parce qu'ils me motivaient et qu'ils me faisaient rêver. Ils me donnaient envie de travailler. Ils me donnaient envie de faire quelque chose de ma vie. »

(Homme d'origine marocaine, classe d'âge 20 – 24, génération 1)

Le « déclic » dont parlent les répondants est souvent provoqué par un contact plus individualisé avec le professeur. Il s'agit bien souvent d'un échange qui se déroule à la fin d'un cours ou lors d'activités extrascolaires. Les répondants se souviennent parfaitement du moment et du contenu de cette interaction. Elle a souvent permis un (ré)accrochage plus

¹⁶ *La relation pédagogique.*

¹⁷ Rosenthal et Jacobson, *Pygmalion à l'école.*

large aux activités scolaires, ou une prise de conscience que le savoir pouvait être associé au plaisir.

Le personnel enseignant devrait être conscient de l'influence favorable qu'il peut exercer dans un contact plus informel avec le jeune. Il est donc nécessaire de pouvoir disposer d'un temps consacré à cette rencontre plus individuelle des élèves.

3.2 Un enseignement plus individualisé & un suivi pédagogique intensif

« On s'occupe plutôt du groupe que de l'individu lui-même »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge : 30 – 34, génération 1)

Les élèves interrogés expriment souvent le souhait de bénéficier d'un enseignement plus individualisé ainsi que d'un meilleur suivi de leur apprentissage. Ils ont l'impression d'être « largués » ou d'être renvoyés à eux-mêmes en cas de difficultés. Ils ont également le sentiment de ne pas intéresser les professeurs. L'expression « les profs s'en foutent » caractérise ce sentiment d'abandon. Les élèves expriment un besoin de plus d'attention et de plus d'intérêt de la part des enseignants par rapport à leur évolution scolaire.

De leur côté, plusieurs enseignants expriment le besoin de disposer de plus de temps et de moyens, à la fois pour mieux accompagner les élèves, mais aussi pour se concerter et réfléchir à leur pratique pédagogique.

« Rassurer... ça veut dire être aux petits soins avec ce genre de jeune homme, ça veut dire ne pas les juger, au contraire essayer de... s'il est bruyant, essayer de le calmer, essayer de leur faire faire des activités tout le temps. Tout le temps, il faut faire ça. On n'avait pas assez de journées pédagogiques je trouve. Quand on tombe dans une école ghetto, moi je dis qu'il faut une journée pédagogique par mois minimum. »

(Homme d'origine marocaine, classe d'âge : 30 – 34, génération 1)

Le nombre important d'élèves dans les classes notamment des « écoles poubelles », est un obstacle évident à un travail scolaire plus individualisé dont auraient besoin les enfants en difficulté. Le chahut, les comportements agressifs sont favorisés par cette promiscuité. Afin d'augmenter le niveau d'interaction entre professeurs et élèves et de créer les conditions propices à l'apprentissage, il faudrait veiller à augmenter l'encadrement et à diminuer de façon drastique le nombre d'élèves par classe.

3.3 Des enseignants expérimentés

« ...non, moi je dis que des jeunes diplômés, il ne faut pas les engager. Il faut les mettre ailleurs, il faut les mettre au secrétariat. [...] Il faut des gens d'expérience, il faut des gens d'expérience ou des gens qui ont fait des cours de pédagogie en plus ou il faut... Moi, pour moi, un professeur, s'il a pas fait des cours de pédagogie, il doit même pas faire professeur. Pour moi, un professeur il doit avoir un diplôme de pédagogie... »

(Homme d'origine marocaine, classe d'âge 30-34, génération 1)

Quel que soit le niveau d'enseignement et principalement dans les écoles difficiles, il existe une demande des élèves pour que les enseignants soient détenteurs d'une bonne expérience. Cette expérience concerne à la fois la maîtrise des matières qu'ils ont à

enseigner (demande plus affirmée dans les filières technique et professionnelle), mais aussi de leur expérience de pédagogue. Cette demande se traduit par le souhait d'avoir des professeurs plus âgés qui ont, du point de vue des répondants, plus d'autorité.

« ...les professeurs n'étaient pas assez motivés pour travailler avec ce genre d'élèves je ne sais pas. Peut être qu'on était trop bruyant, c'est possible hein ça, c'est possible qu'on était bruyant. Mais allez, je ne sais pas, pour moi, les professeurs étaient trop jeunes ou pas assez expérimentés ou pas assez patients ou voilà quoi. »

(Homme d'origine marocaine, classe d'âge 30-34, génération 1)

On peut effectivement penser que le fait de confronter de jeunes professeurs inexpérimentés avec des élèves ayant parfois le même âge qu'eux ne génère pas un contexte d'apprentissage suffisamment structuré.

De leur côté, les parents expriment le souhait que leurs enfants soient confiés à des enseignants mieux formés.

« La formation des professeurs, moi je suis vraiment pour que les professeurs soient des universitaires. Parce qu'ils ont nos enfants en mains, donc l'avenir de la société. Donc je trouve que c'est très important qu'ils soient eux-mêmes très outillés au niveau intellectuel, mais pas seulement intellectuel, mais aussi au niveau créatif. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge : 35 – 39, génération 1)

Cette demande concerne plus précisément l'amélioration de la qualité de la relation pédagogique. Elle suppose que l'enseignant puisse maîtriser des aptitudes lui permettant de comprendre, d'analyser et d'adapter son action aux particularités de l'élève et de son environnement social et familial.

La réforme de la formation initiale des enseignants et son éventuel passage à cinq ans, au niveau Master¹⁸, pour certaines formations, devrait favoriser l'acquisition d'outils permettant d'avoir une action plus efficace contre les inégalités et discriminations vécues dans le système scolaire.

Dans un document intitulé « La formation initiale des enseignants - Regard parental » la FAPEO¹⁹ identifie huit axes communs à tous les enseignants (tous niveaux confondus) qui devraient être renforcés dans le cadre de l'allongement de la formation initiale des enseignants.

- La maîtrise du français et l'apprentissage du français, langue étrangère pour les élèves pratiquant une autre langue à la maison.
- La détection des difficultés d'apprentissage et la mise en oeuvre d'un soutien adapté (stratégies d'accompagnement).
- La dynamique des groupes et la gestion des conflits.
- La connaissance et l'estime de soi.
- Les questions liées au genre.

¹⁸ Comme c'est le cas dans d'autres pays européens

¹⁹ Linard et Mathy, « FAPEO ».

- La communication famille-école et la participation parentale.
- Les approches spécifiques en milieu très défavorisé.
- L'expression créative sous diverses formes et la culture.

Au regard des résultats de notre enquête, le choix de ces « axes communs » de formation nous semble particulièrement judicieux. Il nous semble évident que pour agir adéquatement dans un environnement aussi complexe que celui de l'école, l'enseignant doit maîtriser des connaissances lui permettant une analyse et une compréhension fines des situations. Dans cette optique, il nous semble que la réforme de la formation initiale des enseignants est une priorité.

3.4 *Les méthodes pédagogiques*

« J'espérais qu'on ait des cours où l'on peut utiliser le français autrement que de manière stricte, où l'on peut utiliser les mathématiques autrement que de manière figée, avec des formules de mathématique qui ne sont pas du tout ancrées dans la réalité alors que les mathématiques sont la réalité. Donc, on ne nous a pas appris à aimer apprendre. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 35-39, génération 1)

Les méthodes d'enseignement restent encore fortement influencées par une conception transmissive de l'apprentissage. Dans cette perspective, on considère souvent l'élève comme un récipient qu'il faut remplir de connaissances.

« Pour apprendre, l'élève doit être attentif, écouter, suivre, imiter, répéter et appliquer »²⁰

Le savoir qui doit être « ingéré » est un savoir réifié et objectivé, dont l'acquisition suppose la maîtrise d'un langage scriptural particulier. Or, précisément, comme nous l'avons vu précédemment, ce langage n'est pas toujours maîtrisé par les élèves issus de l'immigration.

Depuis longtemps, le modèle transmissif est remis en question par de nombreux pédagogues qui y voient la source principale des échecs scolaires. D'une façon générale, ils proposent de développer des « pédagogies actives » sortant l'apprenant de son rôle passif pour en faire l'acteur même de son apprentissage. Ce modèle vise à donner du sens aux matières enseignées en créant un lien fort entre les concepts abstraits et les éléments concrets, ce qui permet un ancrage et une transposition des savoirs dans la réalité.

Ces approches pédagogiques actives devraient être développées à l'image du socioconstructivisme qui se base sur des formes d'élaboration et d'appropriation collectives du savoir et qui génèrent également du « lien social ».

« L'apprentissage doit être socialement et non seulement individuellement significatif. Il doit prendre appui sur des activités « authentiques », c'est-à-dire intégrées à un contexte social et culturel qui les rend signifiantes. Par ailleurs, au lieu d'exposer les savoirs de manière statique et décontextualisée, on les abordera de façon dynamique, en les situant dans un contexte vivant et évolutif. L'école et la classe sont conçues comme une communauté d'apprenants où l'apprentissage se déroule dans un climat d'entraide grâce

²⁰ Gagnebin, Guignard, et Jaquet, *Apprentissage et enseignement des mathématiques*, 36.

à la coopération, au dialogue et à la mise en commun des compétences diverses de chacun. »²¹

L'utilisation des pédagogies actives semble être une orientation susceptible de répondre plus adéquatement aux objectifs fixés à l'enseignement par le Décret-missions et ceci, non seulement dans le cadre des écoles jugées difficiles, mais de façon générale, pour tout l'enseignement.

Cela suppose que les enseignants soient formés à ces méthodes, ce qui est encore assez peu fréquent aujourd'hui. Cette formation aux « pédagogies actives » pourrait notamment s'inscrire dans le cadre de la réforme de la formation initiale.

3.5 Les matières enseignées

« Il faut cultiver un esprit d'appartenance à cette collectivité belge. Ce serait intéressant de donner un cours sur l'histoire de l'immigration et des régimes politiques pour les personnes d'origine marocaine, mais aussi pour les Belges. »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 30-34, génération 1)

Qu'il s'agisse des jeunes issus de l'immigration ou des jeunes « belgo-belges », la connaissance des phénomènes migratoires, de leurs fondements économiques, culturels et sociaux est un élément essentiel qui devrait trouver place dans les programmes de cours. De même, l'étude de l'histoire et des traits socioculturels des différents pays d'origine devrait faire partie d'activités pédagogiques qui permettraient de comprendre et de valoriser les différentes cultures. Ces activités d'enseignement doivent s'inscrire dans une perspective à la fois multiculturelle, interculturelle et transculturelle.

Il s'agit en quelque sorte, de permettre l'appropriation d'une « histoire commune » en confrontant les mémoires collectives, en reconnaissant et en expliquant les faits passés et présents (colonialisme, disparités économiques, phénomène migratoire, etc.). Ceci afin que chacun puisse construire des représentations positives de sa place et de son rôle dans la société.

« Je reviens dans ce que je disais par rapport au Congo : on n'ose pas parler, on n'ose pas regarder et passer outre cette histoire. Il faut qu'on la regarde, l'assume, qu'on la partage et qu'on passe outre. »

(Homme d'origine congolaise, classe d'âge 30 – 34, génération 0)

Les cours doivent également être des espaces dans lesquels s'enseignent et se pratiquent les principes et valeurs démocratiques fondées sur les droits de l'homme. Des élèves ou anciens élèves déclarent avoir parfois ressenti de la « duplicité » ou de « l'hypocrisie » dans le discours égalitaire de l'école. En effet, ils constataient un écart sensible entre ce qui était dit et ce qui se passait vraiment dans la relation avec certains professeurs. Il est important qu'il y ait dans ce domaine une grande cohérence entre le discours et la pratique. À défaut de cela, c'est l'ensemble des valeurs transmises par l'école qui pourrait être remis en cause par les élèves.

²¹ Carbonneau et Legendre, « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels », 16.

« C'est pour ça que moi, je suis vraiment pour l'installation des cours de philosophie dès le plus jeune âge. C'est primordial, pas simplement pour ceux qui viennent d'arriver, pour essayer d'avoir des valeurs communes, une compréhension commune du monde, mais c'est aussi pour installer, pour structurer des enfants. Des enfants, des adultes aussi, mais comme on parle d'enfants... »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 35-39, génération 1)

3.6 Discrimination & équité de traitement

« Pour améliorer la situation, les professeurs ne doivent pas avoir de parti pris. Pas seulement s'occuper des enfants qui sont belges. Ils doivent s'occuper de tous les enfants »

(Femme d'origine congolaise, classe d'âge : 60 – 64, génération 0)

La relation pédagogique est souvent perçue comme discriminante à l'égard des élèves issus de l'immigration.

« Il y a une tolérance vis-à-vis de leurs enfants, mais ils ne rigolent pas avec les enfants étrangers. Ils sont plus pénalisés à tous points de vue, même pour les retards, pour les ceci... Mais la règle doit être la même chez tout le monde. »

(Femme d'origine congolaise, classe d'âge : 60 – 64, génération 0)

Les élèves interrogés disent également qu'ils ont le sentiment de devoir toujours en faire plus que les élèves belges pour obtenir des notes d'évaluation similaires.

Certains parents relèvent également une inégalité dans la façon dont leurs enfants sont traités lorsqu'ils présentent des difficultés.

« S'il y a un enfant, que ce soit Belge-Belge ou Belge et étranger qui a des difficultés, l'encadrement doit être la même chose. Mais pas dire : que aah, si l'enfant veut ? Non, pas question de si l'enfant veut. Si c'est comme ça pour un enfant belge, il faut faire ça aussi pour l'autre enfant, mais pas : ah oui, mais s'il veut ! Non, non, non, la règle dit qu'il y a possibilité d'avoir un professeur qui peut donner par exemple des explications à tel endroit, alors vous obligez à tous les enfants de faire la même chose. »

(Femme d'origine congolaise, classe d'âge : 60 – 64, génération 0)

Certains élèves perçoivent une différence entre le discours des professeurs et leurs actes. On leur parle de l'égalité de tous et du respect des différences, mais des attitudes et pratiques auxquelles ils sont effectivement confrontés invalident ce discours d'ouverture.

Comme cela a été dit à maintes reprises, il ne nous appartient pas de juger du bien-fondé ou non des éléments qui sont rapportés. Il s'agit de faire état de remarques, de sentiments, de représentations émises par les répondants. C'est donc de perceptions de la réalité dont il s'agit, mais qui n'en sont pas moins « vraies » pour les individus.

Quoi qu'il en soit, la prise en compte de ce sentiment de discrimination perçu par les élèves issus de l'immigration est importante. Elle doit mener chacun à entreprendre une réflexion approfondie sur ses propres représentations et attitudes. Plutôt que de faire l'impasse sur cette question de la discrimination, les élèves et les enseignants devraient idéalement l'aborder de façon ouverte dans des échanges favorisant un réel dialogue et l'expression des ressentis respectifs.

Conclusion

Les propositions, suggestions ou recommandations développées dans cette section du rapport sont loin d'épuiser la richesse du matériau collecté dans les deux cent trente-trois entretiens analysés. Il est toutefois impossible, dans le temps qui nous est imparti, de produire un recueil détaillé de ce qui nous a été confié par les répondants. Nous avons donc choisi de restituer les éléments les plus saillants.

La plupart des propositions qui sont faites dans cette section convergent et sont en adéquation avec les quatre objectifs définis par le « Décret-missions ». Qu'il s'agisse de la place et du rôle de l'école dans la société, du fonctionnement de l'institution ou encore de la relation pédagogique, les attentes exprimées par les répondants sont fortes. Pour les populations interrogées, malgré les difficultés, les incompréhensions, les déceptions, l'école reste manifestement une institution très investie symboliquement. On attend d'elle : qu'elle soit égalitaire, qu'elle soit émancipatrice, qu'elle favorise l'intégration, qu'elle permette l'ascension sociale et plus globalement qu'elle donne accès à une vie et un monde meilleur.

L'institution est donc perçue comme une instance dont on espère qu'elle délivrera le blanc-seing qui permettra d'accéder au statut d'acteur social pleinement accepté, reconnu et intégré. L'école porte en creux tous ces espoirs. Elle est aussi ce rempart que l'on peut mentalement édifier contre les avanies quotidiennes lorsqu'on est « l'étranger ». « Certes je souffre, mais mes enfants ne connaîtront pas cela, car ils auront reçu l'éducation que je n'ai pas eue ». On comprend mieux les rancoeurs ou la violence qui naissent quand l'école n'est pas ou n'est plus apte à répondre à cet espoir. On comprend mieux aussi le désarroi des populations fragilisées quand l'école n'est plus garante de l'égalité des chances, mais devient trop souvent un lieu de relégation et de discrimination.

Finalement, les répondants ne demandent rien d'autre que l'application des objectifs que l'école s'est elle-même fixés par décret et qu'elle a peine à atteindre en ces temps de « crise ». Mais de quelle crise s'agit-il ? Sans doute de la crise économique, mais aussi d'une crise qui remet en question des valeurs telles que l'égalité, la solidarité, etc. au profit de comportements individualistes et élitistes et d'un risque de privatisation progressive de l'enseignement.

Face à cette tendance, seule l'école publique semble être en mesure de garantir et de maintenir une démocratisation de l'enseignement visant à favoriser l'accès du plus grand nombre au savoir avec pour objectifs l'épanouissement personnel, la promotion de l'égalité et de la justice sociale.

Redonner à l'école la place centrale que cette institution doit occuper dans une société démocratique signifie qu'elle puisse disposer des moyens humains et matériels nécessaires à la réalisation de ses objectifs. Cela signifie, en clair, de pourvoir au refinancement de l'enseignement afin de lui permettre de déployer tous les dispositifs qui permettront de lutter efficacement contre l'exclusion, la ségrégation, la stigmatisation, la relégation, etc.

Il s'agit finalement d'un choix de société qui dépasse, et de loin, le propos de cette section, mais il faudra sans doute un jour choisir entre investir dans le système scolaire ou investir dans le système pénitentiaire.

Bibliographie

- Carbonneau, M., et M.-F. Legendre. « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels ». *Vie pédagogique* 123 (2002): 12-17.
- Gagnebin, Alain, Ninon Guignard, et François Jaquet. *Apprentissage et enseignement des mathématiques: commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire*. COROME, Commission romande des moyens d'enseignement, 1997.
- Guerrant, Vincent, Djalil Kettab, et Agathe Roy. *La mixité sociale: pour une république qui tient ses promesses*. leslivresblancs.fr, 2011.
http://www.leslivresblancs.fr/download/livre_blanc_mixite_sociale.pdf.
- Lahire, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon, 2000.
- Linard, Marie Christine, et Jessica Mathy. « La formation initiale des enseignants Regard parental ». *Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel*, 2011. http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses_2011/formation_initiale_parentale.pdf.
- Portelette, Annie. « Maîtrise de la langue / maîtrise des usages de la langue ». CRDP de Créteil - site CARMaL, 2007. http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions_reflexion/intervention_edape.pdf.
- Rosenthal, Robert, et Lenore Jacobson. *Pygmalion à l'école: l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Tournai]: Casterman, 1971.
- Weigand, Gabriele, et Remi Hess. *La relation pédagogique*. Economica, 2007.