

Compte-rendu de l'atelier N°2

Modèles culturels : le choc des autorités.¹

Intervenants :	Farid El Asri est docteur en anthropologie, chargé de recherches en anthropologie au Centre interdisciplinaire d'études de l'Islam dans le monde contemporain (CISMOC-UCL). Il propose à travers ses écrits et ses conférences une réflexion sur la question du vivre ensemble. Dominique Visée-Leporcq est présidente du mouvement ATD Quart Monde Wallonie-Bruxelles. Elle est l'auteur pour cette association d'analyses portant sur les enfants pauvres et leurs familles sous l'angle de l'accès aux droits fondamentaux. Elle aborde ainsi la question de l'accès à l'éducation.
Animateur :	Jean-François Kaisin
Secrétaire :	Christophe Vermonden

1. Interventions

1.1. Farid El Asri

Les chocs culturels sont des chocs de représentation, accentués par la mobilité géographique et la fragmentation sociale.

Nous vivons dans un monde complexe. Dans les écoles, la dimension relationnelle appartient à cette complexité et elle la structure.

La complexité du monde ne se réduit pas à nos représentations. Il est donc nécessaire de développer un décentrage de notre regard. Malheureusement, des questions sensibles sont trop souvent traitées de manière simpliste.

L'autorité est précisément une problématique à la fois complexe et sensible. En effet, elle pose une double question : celle du rôle de l'école dans la transmission des savoirs et celle, d'ordre personnel, du statut de l'enseignant quand son autorité est contestée et qui se voit tenté de basculer soit dans l'autoritarisme, soit dans le laxisme.

L'école et la transmission des savoirs :

Est-ce que l'école remplit son contrat ? Est-elle toujours perçue comme un lieu de transmission de savoirs et comme un lieu d'éducation à la citoyenneté ? La complexité de cette question se densifie,

¹ Ce compte-rendu est un résumé des interventions et débats de l'atelier réalisé par la ou le secrétaire. Afin de permettre une diffusion rapide, il n'a pas été possible de demander aux intervenants de valider ce texte. Si, malgré le soin apporté à ce travail, des propos ont été mal retranscrits, merci de nous en excuser. Dans la mesure où ils nous ont été communiqués, les supports de présentation ou les textes des intervenants sont également publiés pour compléter ce compte-rendu. Les propos n'engagent pas le SeGEC.

Le Service d'étude du SeGEC

d'une part avec la multiculturalité et, d'autre part, avec la fracture générationnelle accélérée qui rend l'exercice de l'autorité toujours plus difficile.

La culture jetable des jeunes, les tendances nouvelles permanentes sont des illustrations de ces phénomènes.

Autre élément de cette complexité : l'éclatement des savoirs. L'école n'a plus le monopole du savoir. La « googélisation », la facilité d'accès à l'information engendrent un déficit de l'autorité dispensatrice du savoir. La légitimité de l'école (et de ses enseignants) comme transmetteur de savoirs se voit remise en cause. Les jeunes viennent avec des conceptions faites ailleurs, car il y a conflit dans cette autorité du savoir délivré par l'école.

Le jeune défend un argumentaire qu'il estime valable, car il est appris à la maison et devient affirmation de son appartenance. Un savoir est ainsi considéré comme la vérité intangible et figée.

Ceci engendre des crispations, comme celles sur le darwinisme, les cours de cuisine « Hallal »...

Le rapport aux valeurs et la dimension relationnelle :

Le rapport aux valeurs est aussi remis en cause : l'école découvre la diversité des classes et l'hétérogénéité des valeurs. Par exemple, à Bruxelles-Ville, l'enseignement catholique est confronté au défi de la « multiculturalité », terme « édulcorant » utilisé pour désigner l'islam.

Les jeunes musulmans dominent la population dans certaines écoles. L'évolution est semblable dans le corps professoral voire à la direction. Cette évolution remet en question le projet pédagogique et exige de s'interroger sur « qui » est cette nouvelle population.

Pourtant, l'alternative constatée aujourd'hui, c'est soit un divorce de valeurs entre le jeune et l'enseignant, soit une transformation de l'autorité vers une négociation des valeurs ou vers l'autoritarisme. Cet autoritarisme se traduit par la volonté de « remettre l'église au milieu du village » : « nos valeurs sont celles-là, point ». L'adaptation des règlements d'ordre intérieur de certains établissements montre que cette dérive est bien présente.

Le manque de communication avec ces nouvelles populations constitue un déficit central.

Le corps enseignant ne se risque pas à découvrir cette nouvelle culture, d'autant plus que c'est une réalité non choisie, mais imposée. Dans ce cas, l'autorité joue pour la défense des valeurs. Elle provoque la résistance et la contestation, par les adolescents, de références qu'ils ne comprennent pas.

Dans un tel contexte, toute tentative de communication d'un enseignant avec ses élèves est interprétée comme la négociation de valeurs, perçue comme une dérive par les collègues. La relation qui s'impose est donc celle des limites et des droits.

Autre conséquence de ce déficit : le regard réciproque se construit uniquement sur les représentations de la réalité de l'autre. Les enjeux internationaux interfèrent avec les situations locales et crispent les débats et attitudes. Une certaine forme d'empathie qui consiste à sauver des individus est maladroite, car elle est fondée sur des représentations qui ne sont ni travaillées, ni déconstruites.

Exemples :

« Il m'a insultée. C'est normal, dans leur culture, ils ne respectent pas la femme ». « Quelles sanctions ? » « Il faut intervenir, il ne veut pas prendre sa douche avec les autres », etc.

Par manque de connaissance et de questionnement sur les origines du problème et sur ce qui pose réellement problème, l'enseignant choisit entre autoritarisme et négociation de valeurs. C'est perçu soit comme une opportunité de nouer un premier dialogue, soit comme une porte ouverte à d'autres remises en cause.

Il y a donc nécessité de mieux connaître les apprenants, de mener un travail de compréhension de la complexité, afin d'assurer une meilleure maîtrise des profils de ces apprenants et de leur réalité. À cette condition, on peut obtenir une meilleure autorité et sa plus grande acceptation par l'apprenant qui sait que le professeur comprend sa réalité.

Ma proposition est celle de la fabrication d'un collectif complexe, d'une réalité de notre avenir commun. Osons une réflexion de fond sur les modes de transmission des savoirs et sur nos valeurs communes.

Cela suppose :

- de réactualiser les objectifs que se fixe l'école ;
- de proposer une formation qui soit véritablement au service des enseignants, de leur compréhension de la complexité, une formation qui propose des grilles de lecture de cette complexité ;
- d'ouvrir des espaces de dialogues avec les parents sur les finalités de l'autorité.

1.2. Dominique Visée-Leporcq

Introduction

Je vous demande de m'excuser à l'avance, si je peux heurter certains par mes propos parfois durs et accusateurs pour l'école ; ce n'est pas mon but.

Mais la réalité constatée est une profonde injustice dans l'accès au droit à l'éducation de la plupart des enfants pauvres. Elle compromet leur avenir dans tous les domaines et donc celui de leur future famille. Il faut que cela change. Et l'école a une grande part de responsabilité.

Cette intervention est bâtie sur des travaux réalisés en grande partie dans des groupes de travail avec des familles ayant l'expérience de la grande pauvreté, sur leurs interventions dans les Universités populaires Quart Monde et sur les témoignages de personnes engagées avec elles. Beaucoup de ces constats sont maintenant objectivés par les Indicateurs de l'enseignement qui ont introduit un indice socioéconomique dans leurs statistiques. Je ne m'attarderai pas ici sur les chiffres.

Nous savons que toutes les écoles, tous les enseignants « ne sont pas comme cela ». Il y a beaucoup de différences, entre enseignants, entre écoles, au niveau du règlement, du projet pédagogique, des habitudes et des pratiques.

Dans cet exposé, le terme « enfants » désigne les enfants et les jeunes fréquentant l'enseignement fondamental et secondaire (2 ans 1/2 -18 ans), « école » signifie à la fois l'institution et ses différents acteurs, professionnels, enfants, parents...

ATD Quart Monde est un mouvement international de lutte contre la pauvreté, présent sur tous les continents. Il rassemble des personnes vivant dans la grande pauvreté et d'autres, de tous horizons, engagées à construire avec elles un monde plus juste où chacun est utile et jouit de ses droits fondamentaux.

Les personnes vivant dans la grande pauvreté sont sa **population de référence** — pour bâtir ses projets, les réaliser et les évaluer. La grande pauvreté peut se définir comme suit : « *La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales, et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. Elle conduit à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs*

domaines de l'existence, qu'elle devient persistante, qu'elle compromet les chances de réassumer ses responsabilités et de reconquérir ses droits par soi-même dans un avenir prévisible. »²

Parmi ces personnes très pauvres, en Belgique, beaucoup de personnes belges, parfois très marquées par des générations de misère et d'exclusion, mais aussi des personnes étrangères ou d'origine étrangère.

Nous nous attacherons ici non seulement aux différences culturelles entre le milieu de ces enfants et l'école, mais surtout aux différences sociales et de conditions de vie.

Situation et vécu scolaires 3

Quelle expérience de l'école ont les **adultes** qui vivent dans la grande pauvreté ?

Elle est généralement faible et négative.

Certains adultes d'origine étrangère, n'ont pas connu, ou très peu, l'enseignement dans leur pays d'origine. Ils n'ont aucune référence, ou des références tout à fait différentes de celles de notre système d'enseignement, pour aborder la scolarité de leurs enfants.

Par contre, les adultes ayant grandi en Belgique ont tous fréquenté l'école. La plupart n'y ont appris que peu de choses et n'en gardent pas de bons souvenirs. Un grand nombre a été orienté en enseignement spécialisé. Très peu ont fréquenté l'enseignement secondaire ordinaire.

Cette expérience entraîne des sentiments de honte, de méfiance et de peur par rapport à l'école.

Ces parents sont souvent inquiets du bien-être et de la sécurité. Ils trouvent difficilement à faire entendre ces préoccupations et perçoivent peu ce que fait l'école. Leur difficulté à comprendre et répondre aux multiples exigences scolaires, le « regard » qu'ils sentent parfois porté sur eux-mêmes et leurs enfants, les multiples « accrocs » qui surgissent dans la classe, dans la relation avec les enseignants, accentuent les difficultés.

Mais en même temps, les familles ont une grande attente et beaucoup d'espoir dans l'école. Elles savent que l'avenir de leurs enfants en dépend et aspirent à ce que la scolarité se passe bien pour eux. Elles déploient dans ce but des efforts continuels, mais l'école les perçoit et les comprend rarement, parce qu'ils n'aboutissent quand même pas à rendre la scolarité des enfants « normale », à satisfaire aux attentes de tout ordre de l'enseignement.

Les enfants

L'accrochage à l'école est souvent difficile, pour de multiples raisons. La fréquentation et l'intégration posent parfois problème **dès l'école maternelle**. Certains enfants y sont déjà orientés vers l'enseignement spécialisé. Beaucoup redoublent la 3e maternelle.

À cause de la grande pauvreté de leur famille, des conditions de vie difficiles et stressantes, l'enfant pauvre est « différent ». Il vit de grandes précarités dans tous les domaines, qui ont une influence sur sa personnalité, son développement, sa santé, ses compétences, ses références.

² Cette définition a été donnée la première fois dans le Rapport du Conseil Economique et Social français, « Grande pauvreté et précarité économique et sociale », février 1987. Elle a été reprise dans le Rapport Général sur la Pauvreté, ATD Quart Monde, Union des Villes et Communes belges (section CPAS), Fondation Roi Baudouin, décembre 1994.

Alors que la population pauvre représente – selon le seul critère du revenu – 15 à 20% de la population en Belgique, on peut estimer autour de 5% les personnes vivant dans la grande pauvreté, échappant souvent aux statistiques et études.

³ Pour plus de détails, voir la bibliographie. [Les indicateurs de l'enseignement](#), Ministère de la Communauté française de Belgique / ETNIC Commission de pilotage de l'enseignement, www.enseignement.be

À cause de la distance culturelle qui sépare leur famille et le monde de l'école, y compris une majorité des autres élèves, ces enfants doivent faire des efforts inimaginables pour s'intégrer. Ils doivent les faire seuls le plus souvent. En effet, souvent, l'école n'est pas consciente des difficultés qu'ils rencontrent et ne met rien en place pour les aider. Leur famille n'a aucune maîtrise de ce qui se passe dans l'école.

Quand ils franchissent la porte de l'école, ces enfants entrent dans **un monde inconnu**, qui peut leur faire très peur et même paraître menaçant pour eux et leur famille. Tout est différent de ce qu'ils connaissent : la langue ou le langage, le matériel, les activités, les attentes et les consignes, les rythmes... Ils ressentent aussi souvent un regard négatif porté sur eux, sur les leurs et leur milieu, parfois dès le premier contact. Ce qu'ils savent, ce qu'ils apportent de chez eux est rarement valorisé. Ils ont très vite l'impression que l'école, « ce n'est pas pour eux », ne s'y sentant pas bienvenus et n'en maîtrisant pas les codes.

Ce monde inconnu et parfois hostile amène certains de ces enfants à développer des comportements, « sains » à notre sens, de protection et de défense : repli sur soi, mutisme, non-participation ou, au contraire, hypersusceptibilité, agressivité, turbulence, « hyperactivité ». Ces comportements – qui pourraient dans de nombreux cas être améliorés par un accueil personnalisé et respectueux de l'enfant et sa famille — entraînent à notre avis beaucoup trop d'orientations abusives vers l'enseignement spécialisé.

Ainsi certains de ces enfants sont déjà considérés en maternelle comme difficiles ou en difficulté. Des doutes sur leurs capacités à réussir sont émis et des orientations sont décidées, souvent sans qu'un soutien spécifique n'ait été mis en place dans l'école et sans concertation avec la famille, souvent incapable de déceler elle-même les difficultés scolaires de l'enfant.

Dès le début de la scolarité, les familles sont souvent dans l'impossibilité de comprendre ou de faire face aux multiples exigences de l'école, ce qui entraîne des malentendus, des tensions, des craintes pouvant décourager la fréquentation régulière. Il n'est pas rare que des petits enfants ne soient pas amenés à l'école, parce qu'ils n'ont pas de collation ou la collation demandée, de vêtements propres, l'argent pour une activité ou parce qu'ils ont des poux... Les familles pauvres craignent les réactions de l'enseignant et — in fine — « le signalement » qui pourrait aboutir à un placement, vécu comme une véritable « épée de Damoclès » par les familles très pauvres. La communication, le plus souvent écrite, passe très mal.

La situation se confirme et s'accroît à **l'école primaire**. Les difficultés, échecs, redoublements sont fréquents, ainsi que l'envoi en enseignement spécialisé. Il apparaît aussi que des élèves de l'enseignement primaire et même maternel sont déjà en décrochage.

L'enseignement secondaire est souvent une catastrophe ! C'est pour ces enfants et ces familles un monde complètement inconnu et incompréhensible, avec lequel les relations sont encore plus difficiles qu'en primaire ! Même les rares enfants ayant eu une scolarité sans gros problèmes en primaire, qui y ont obtenu le CEB (Certificat d'Études de Base), se sentent vite largués. L'incompréhension, le regard sur leurs « différences », les difficultés scolaires s'accroissent, sans qu'ils puissent trouver de soutien adéquat. Le découragement et le dégoût s'installent. Il est rare actuellement que les jeunes issus de familles très défavorisées fréquentent encore régulièrement l'enseignement secondaire après le premier degré.

Peut-on parler de décrochage ? Pour un grand nombre, il n'y a pas eu accrochage.

Les réalités vécues à l'école par ces enfants sont révélatrices des limites et des dysfonctionnements du système actuel pour tous. Elles sont bien éloignées des missions de l'enseignement et apparaissent parfois comme l'échec ou même la négation de ses objectifs : les élèves pauvres y expérimentent surtout l'échec, le rejet, la honte, la peur et l'ignorance, l'impuissance, le manque d'amitié et de solidarité... qui risquent d'être leur lot toute leur vie.

Globalement, l'école de tous, obligatoire, paraît ne pas être faite pour ces enfants. Elle ne s'est pas construite, n'a pas évolué avec les populations qu'elle a à instruire. On a l'impression que c'est toujours à l'élève, aux parents de s'adapter ; tant pis s'ils n'en ont pas les moyens ! Pourtant, l'acquisition par tous et chacun d'une « éducation de base » ne devrait-elle pas être la contrepartie garantie de l'obligation scolaire ?

Et l'autorité ?

1. L'absentéisme et la déscolarisation.

Ils représentent le non-respect de la règle fondamentale de la scolarisation obligatoire⁴. Une grande difficulté dans la scolarité de certains enfants défavorisés est leur irrégularité, l'absentéisme et le décrochage. Quand les tensions sont trop fortes avec l'école, la difficulté ou l'impossibilité de répondre à ses exigences entraînent un comportement d'évitement, pour échapper aux jugements, reproches, punitions, moqueries... Quand cela va mal dans la famille (parents malades, menace d'expulsion... par exemple), quand un écartement pour pédiculose se prolonge, quand la famille est obligée de déménager..., certains enfants peuvent être absents, parfois à répétition ou pendant de longues périodes. « Reprendre » l'école, se mettre à jour dans ses apprentissages, renouer avec la classe s'avère très difficile. C'est presque impossible lorsque la période d'absence est longue, sans un soutien personnel fort, très rarement mis en place.

On sait aussi que les parents vivant dans la pauvreté répondent peu aux invitations/convocations de l'école, qu'elles y vont difficilement, ou alors parfois sous le coup de la colère et « mal à propos »... Les familles **ont peur** d'aller à l'école et y sont mal à l'aise ; elles ne se sentent pas accueillies, comprennent peu ce qui se dit, se sentent peu écoutées quand elles osent s'exprimer. Il y a parfois un réel problème d'accès, notamment financier et géographique.

Cependant, la participation irrégulière ne signifie pas « désintérêt » et « infidélité ». Vu leurs conditions de vie, les familles (et leurs enfants) ont parfois des urgences, des priorités, des obligations liées à la survie qui empêchent la participation à des activités qu'ils apprécient ou estiment importantes.

2. Le respect des règles de l'école.

Pour reconnaître et respecter l'autorité, il faut d'abord connaître et comprendre les règles, puis y adhérer. Pour cela, il faut leur donner sens et les accepter comme « justes ». Il faut aussi reconnaître la légitimité des personnes qui exercent l'autorité. Enfin, il faut avoir les moyens et ressources personnelles et matérielles pour la respecter.

Pour les enfants et les parents vivant dans la pauvreté, comme nous l'avons vu, des difficultés — souvent non reconnues — existent pour l'ensemble de ces conditions... Impossible dès lors de

⁴ L'absentéisme a été travaillé dans un groupe de travail d'ATD Quart Monde, voir le document « Communiquer avec l'école... »

« respecter l'autorité », même avec la meilleure volonté de monde, souvent présente, au moins à chaque départ, avec l'espoir de réussir sa scolarité et de se sentir bien avec les autres à l'école !

Ainsi, beaucoup de codes et d'attentes de l'école sont implicites, « évidents » pour les milieux assez proches du monde scolaire. Celui qui les ignore est très vite confronté à des réactions négatives.

Les règles « codifiées » sont généralement écrites — comme le règlement, le projet pédagogique, bon nombre de consignes, les communications aux parents. Elles sont rarement élaborées avec les personnes concernées et ces « papiers » sont souvent illisibles et incompréhensibles pour les familles pauvres.

Les règles de l'école ne tiennent pas compte de la vie des familles et des difficultés qu'elles rencontrent (ponctualité, devoirs, frais...). Une certaine latitude et une compréhension existent, mais quand les difficultés sont trop nombreuses, aiguës ou récurrentes, elles entraînent des sanctions de l'école. De facto, l'enfant et sa famille, se trouvent souvent « en défaut » et sanctionnés, parfois sans comprendre pourquoi, en tout cas pour des problèmes sur lesquels ils n'ont pas prise, avec le sentiment de ne pas être « entendus ».

Les règlements, les décisions, les demandes ou exigences de l'école sont alors ressentis parfois comme arbitraires et injustes... ce qui accroît le ressentiment et la méfiance.

Plaidoyer pour la rencontre

1. La méconnaissance et les préjugés réciproques entraînent la méfiance et de nombreux malentendus.

Les enfants et les familles, nous l'avons vu, ont une expérience souvent négative de l'école. Des préjugés de mauvaise volonté, de discrimination, de rejet dans le chef de l'ensemble des enseignants par rapport aux enfants pauvres existent aussi.

Les enseignants, parce qu'ils sont issus de milieux plus favorisés, connaissent peu la vie des enfants défavorisés et de leurs familles :

- les conditions de vie très difficiles, engendrant des problèmes de survie et beaucoup d'angoisse ; les difficultés à répondre aux exigences de l'école qu'elles engendrent ;
- les obstacles permanents (pouvant être de tous ordres) que rencontrent ces enfants dans leur scolarité ;
- mais aussi les aspirations, les démarches, les efforts, les ressources de ces enfants et des familles...

L'ignorance de ces obstacles, la non-reconnaissance des aspects positifs des personnes entraînent fréquemment des heurts avec les professionnels de l'école et avec les autres enfants et parfois les autres parents. Elles privent les enfants pauvres du soutien nécessaire.

En effet, les professionnels ont tendance à juger les comportements qu'ils ne comprennent pas, en fonction de leurs propres cadres de références et interprètent les « différences » comme de la négligence, du désintérêt, de la mauvaise volonté, voire du non-respect.

Souvent aussi, les enseignants se sentent mal à l'aise face à ces publics, aux manières et profils parfois si différents des leurs.

Alors, très vite, les contacts se passent mal ; enseignants et parents s'évitent ou s'affrontent.

2. Importance de la rencontre des familles.

Beaucoup de choses doivent être améliorées dans l'enseignement : la formation, la gratuité, les méthodes pédagogiques, l'introduction d'une véritable culture du droit...

Mais les relations entre familles et écoles, les ponts et les collaborations à bâtir entre deux « mondes » différents qui ne se connaissent pas nous semblent essentiels.

En effet, sans le soutien à la fois de l'école et de sa famille, il est impossible à l'enfant pauvre de venir à bout des multiples obstacles qu'il rencontre. Il est important qu'il voie et sente que sa famille s'intéresse à l'école et la respecte et, vice versa, que l'école s'intéresse à sa famille, son milieu et les respecte.

Cela demande une formation et une réflexion collective — insuffisantes actuellement — et passe inévitablement par la rencontre — à la fois personnelle et collective — avec les familles.

Cette rencontre doit avoir lieu dans de bonnes conditions, dans une certaine durée, régularité et profondeur pour se connaître et s'informer mutuellement, pour mieux se comprendre, pour développer la confiance et enfin, se concerter, se coordonner, chercher ensemble des solutions adaptées et accessibles (à l'enfant, à la famille, à l'école), améliorer la vie à l'école et l'enseignement.

La rencontre avec ces enfants et ces familles demande du temps et est parfois inconfortable. Il faut être capable de s'adapter à la situation du moment.

Il nous semble indispensable de prévoir dans les écoles des moments, des lieux, des personnes et des moyens pour cette rencontre, qui passe nécessairement, avec les personnes les plus éloignées du monde scolaire, par un **accueil personnalisé et chaleureux**. Seule cette rencontre permettra de remettre en question les préjugés mutuels, de lever les malentendus et d'aboutir à une véritable concertation de tous les acteurs, pour construire un enseignement réellement digne d'une société démocratique.

Les parents et les élèves les plus pauvres ont des choses à nous apprendre.

Bibliographie

L'enseignement fondamental et secondaire n'est pas gratuit !... Réseau enseignement, ATD Quart Monde-Belgique, nov. 99

Communiquer avec l'école, c'est important, parce que c'est l'avenir des enfants qui est en jeu,

Document réalisé par le groupe « enseignement » du Mouvement ATD Quart Monde, nov. 2003

Analyse « Grande Pauvreté et Droits de l'Enfant », ATD Quart Monde Wallonie-Bruxelles, dans le cadre de l'Éducation permanente, avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de 2007 à 2010, téléchargeable sur le site www.atd-quartmonde.be

Particulièrement les analyses :

2. Connaître la grande pauvreté (des enfants) dans les pays riches

3. Atteindre les enfants vivant dans la grande pauvreté et leur famille

8. Droit à l'éducation : l'enseignement en Communauté française, une situation profondément inégalitaire

9. Droit à l'éducation : la situation des enfants précarisés dans l'enseignement fondamental

10. Droit à l'éducation : La situation des jeunes en situation de précarité dans l'enseignement secondaire

11. Droit à l'éducation : orientation massive d'enfants précarisés en enseignement spécialisé

12. Le droit à l'éducation. Les principes : l'obligation et la gratuité de l'enseignement,

13. Les principes du droit à l'éducation. Lutter contre l'absentéisme et l'abandon scolaires. La situation en Communauté française : encore mal connue

14. Décrochage scolaire et pauvreté

15. Les principes du droit à l'éducation : Précarité, fraternité, éducatibilité.

Manifeste Pauvreté et école, quelles priorités ? Délégué général de la Communauté française aux droits de l'enfant, août 2010.

Les Indicateurs de l'enseignement, Ministère de la Communauté française de Belgique / *ETNIC Commission de pilotage de l'enseignement*, www.enseignement.be.

L'extrascolaire sans barrière, rapport d'activité du projet de BADJE, subventionné par le Fonds Houtman, réalisé en collaboration avec ATD Quart Monde, 2011.

2. ÉCHANGES

Pour construire des rencontres avec les parents, il faut rendre les représentations malléables. Comment faire quand deux milieux se rencontrent avec des représentations figées ?

Farid El Asri :

Pour certains, le dialogue est perçu comme une tentative de manipulation ou de conviction en vue de changer les valeurs de l'interlocuteur.

Il existe des expériences où les interactions ont fonctionné. Il existe aussi des partenaires extérieurs pour construire un dialogue interne à l'école. C'est ainsi qu'on peut saisir des éléments d'apaisement de la réalité, même si c'est difficile, même si, au départ, des situations sont tendues, même si ce n'est jamais gagné.

Dominique Visée-Leporcq :

Un groupe de travail constitué de familles a émis des suggestions. Par exemple, ces familles souhaiteraient assister à la vie de la classe et ainsi découvrir ce que font les enfants, leurs capacités. Les familles veulent s'intéresser à ce que leur enfant apprend à l'école.

Le fait de se rencontrer sur ces moments positifs, sur des expériences heureuses, permet de se revoir aussi sur des éléments négatifs ou sensibles.

Ces familles ont vécu tellement d'humiliations qu'elles ont besoin d'un accueil personnalisé et chaleureux. La place du directeur, sa posture à l'entrée de l'école sont aussi des facteurs de réussite du dialogue.

Sommes-nous encore des êtres vivants, avec tous nos outils de communication ? Nous sommes dans une ère de l'information, de la surinformation, de la désinformation. Quelles informations faisons-nous transiter aux parents via le bulletin, le journal de classe, les réunions de parents ? Est-ce que cette communication change la perception des parents vis-à-vis de l'école et de son autorité ?

Farid El Asri :

Certains parents issus de l'immigration ont la perception que l'enseignant est toujours le MAITRE, image figée de référence de l'autorité du savoir. C'est pourquoi ils n'osent pas venir rencontrer les enseignants et ils ne comprennent pas que ces derniers ne jouent pas ce rôle avec leur enfant.

D'autre part, le problème du temps rend le travail individualisé très difficile. Des écoles sont ainsi bloquées et surtendues ; elles s'enferment dans le cercle vicieux sanctions-punitions-contestations. La première nécessité est d'apaiser les tensions.

Dominique Visée-Leporcq :

Le gros de la communication passe par l'écrit. Or, de nombreuses personnes issues des publics précarisés et en grande pauvreté sont très mal à l'aise avec l'écrit. Ceci a souvent des conséquences graves, telles que des absences aux examens dont le motif n'est pas retenu.

La communication se joue aussi sur le mode injonctif : « vous devez... » Comment les parents pourraient-ils entrer en communication avec l'école ? Les enseignants devraient réfléchir aux modes d'entrée en communication avec les familles.

Des parents ne parlent pas le français et c'est leur enfant qui traduit. Cela engendre un malaise dans la communication.

Farid El Asri :

On assiste à de nouvelles générations qui maîtrisent la langue, même si la première génération ne la maîtrise pas. Un traducteur, c'est aussi un problème, car l'enseignant ne sait pas ce qui est dit aux parents.

Les pistes que je propose sont :

- la médiation. Dans certaines écoles, des enseignants maîtrisent la langue d'origine ;
- la formation à la reconnaissance de l'autre.

Ne serait-il pas temps que la Communauté française gère et tranche des questions telles que le port du foulard, la nourriture, la piscine ou la gratuité, avec les représentants de l'islam ? Le local serait ainsi moins parasité par des problèmes qui le dépassent en complexité et en temps ?

Farid El Asri :

Oui. Le politique évacue ces questions et renvoie la balle au local. Cela a pour effet de personnaliser les débats et de rendre ces questions problématiques. La question, c'est : « reconnaissons-nous ces publics comme les Belges d'aujourd'hui et de demain ? »

Ces questions se fixent sur les valeurs de l'école ; elles doivent donc être réglées au niveau de la Communauté française qui doit aussi fournir les outils de gestion pour le niveau local.

Des enseignants de trois classes passerelles ont développé un projet comprenant une explicitation des règles implicites de l'école et des apprentissages, un traducteur, un apprentissage du français pour les familles. Ce projet a permis la réussite de tous les élèves. Or, il n'y a aucune reconnaissance du politique et le manque ou la réduction de moyens met ce projet en péril.

Dominique Visée-Leporcq :

Il existe des initiatives, mais il manque de temps et de formation pour la rencontre des parents, alors que c'est le cas en Flandre.

Vous insistez sur la nécessité d'instaurer un dialogue. Cela comporte deux éléments :

- l'explicitation du cadre ;
- la négociation du cadre, question qui se pose par rapport à l'immigration qui est présente depuis plusieurs générations.

L'enjeu est donc d'identifier la part du négociable pour être au clair soi-même.

Farid El Asri :

Quatre éléments de réponse :

1/ sommes-nous d'accord de dire que la réalité qui s'impose nous oblige à réactualiser le projet scolaire et la transmission du savoir, ou sommes-nous nostalgiques ?

Que voulons-nous développer pour l'avenir ? Une citoyenneté responsable ?

Il s'agit d'abord d'être d'accord sur ces questions, de part et d'autre.

2/ je reviens sur quelques exemples : le refus de se doucher, le port du foulard, la prière dans un dortoir entre jeunes musulmans...

La question « Est-ce négociable ? » devient : « Quel est le problème, sa forme, sa source ? »

3/ est-ce que l'étudiant est soumis à la neutralité comme l'enseignant ?

4/ quand le négociable est identifié par les professeurs, l'autorité peut s'exercer dans les limites reconnues par les élèves. Sinon, il y a une crispation due à la peur de l'avenir et cette peur se traduit en autoritarisme.

Dans notre organisme de formation, les enseignants ne s'inscrivent pas à des modules de formation au dialogue avec les familles alors que ces modules sont demandés par des acteurs externes et par les pouvoirs subsidiaires.

Farid El Asri :

Souvent, ces formations ne se font pas au départ des préoccupations quotidiennes de l'enseignant. Elles sont aussi, parfois, généralistes et portent des discours de grands principes ou moralisateurs. Partir de la problématique locale, des préoccupations de chacun, des expériences du terrain est un préalable. Ces formations doivent aussi apporter des solutions pragmatiques, que l'enseignant peut mettre en œuvre, parce que cela touche à son identité.

Réaction : Ces formations doivent aussi être faites en école pour clarifier la part de négociable.