



**Mouvement contre le Racisme,
l'Antisémitisme et la Xénophobie**

Cahier de revendications du MRAX sur les discriminations dans l'enseignement

Avril 2009

MRAX asbl • 37, rue de la Poste • BE-1210 Bruxelles • Tél. : +32
(0)2 209 62 50 • Fax : +32 (0)2 218 23 71
E-mail : mrax@mrax.be • Website : www.mrax.be

60 ans d'immigration, 60 ans d'enseignement, 60 ans d'immobilisme ?

Introduction :

Depuis plus de 60 ans, l'immigration en Belgique est devenue un fait incontournable et structurel dans notre pays. Alors que déjà dans les années 60, l'école était critiquée pour sa reproduction des inégalités sociales, elle était pour certains un des rares lieux d'émancipation sociale. La crise économique des années 70 et les plans d'austérité des années 80 et 90 dans les écoles vont freiner puis arrêter l'ascenseur social. Ce n'est que tardivement, malgré de nombreux projets et expériences pilotes que l'enseignement va prendre conscience qu'aux discriminations dont sont victimes les enfants et jeunes issus « des milieux socio-économiquement défavorisés », s'ajoutent celles liées à l'appartenance à des minorités culturelles, ethniques et/ou philosophiques. Les récentes enquêtes PISA (2003 et 2006) ont notamment démontré qu'en Belgique, l'écart entre les niveaux de compétences des écoles est un des plus importants de l'OCDE. Mais aussi que les niveaux de performance des élèves issus de l'immigration y sont médiocres (comme un peu partout, sauf qu'en Belgique, vu la concentration de ces élèves dans les mêmes écoles et dans certaines filières, la situation y est plus tranchée). Au point même que « les différences entre les résultats des élèves non européens immigrés (donc, personnes dites de « première génération ») et ceux des élèves nés de parents immigrés (personnes dites de « seconde génération ») ne sont pas statistiquement significatifs »¹. Et comme nous savons que les statistiques (francophones) interdisent l'intégration de la variable lieu de naissance des parents et grands-parents ...

1° Qu'est-ce qui a été fait ?²

L'école: une zone d'action politique non prioritaire?

L'école en Belgique a accueilli, dès le début des années 50, les enfants des travailleurs migrants. La politique d'immigration familiale fortement encouragée à l'époque a, par vagues successives, contribué au développement démographique du pays et, par voie de conséquence, à l'expansion et à la transformation parfois radicale (notamment à Bruxelles) de la population scolaire. La qualité de l'enseignement et de la formation professionnelle pour les enfants constituait un des arguments majeurs du Ministère de l'Emploi et du Travail pour convaincre les travailleurs de se déplacer avec leur famille, même si le caractère temporaire de la migration et le retour au pays d'origine restaient la seule perspective pour les immigrés, et ce jusqu'à la fin des années 80.

Des mesures éducatives expérimentales pour une immigration provisoire

Le système éducatif inscrit cette perspective provisoire de la migration en proposant lui-même des mesures temporaires. Ainsi, pour l'année scolaire 1966-1967, le cours de langue italienne dans l'enseignement primaire réclamé par les autorités italiennes dans l'accord de main-d'œuvre. Ce cours visa à conserver l'unité linguistique de la famille et à faciliter l'insertion scolaire, professionnelle et sociale des jeunes qui

¹ Harou & Manço, « Elèves immigrés non-francophones dans le cycle secondaire en Communauté française de Belgique », in Diversité et Citoyennetés, IRFAM, 2008, p. 6

² Texte rédigé à partir d'un article de Nouria OUALI, du Centre de sociologie du Travail, de l'Emploi et de la Formation, Université libre de Bruxelles, écrit pour l'Agenda Interculturel (CBAI), N°199-200, déc.2001-jan.2002

retourneraient en Italie. Cette mesure sera élargie à d'autres nationalités, à partir de 1987, en vertu des accords culturels signés avec le Maroc, le Portugal, la Turquie et la Grèce.

Bien que des chercheurs aient alerté dès 1962 (De Coster S., Derume D., 1962) les responsables éducatifs de la nécessité de mettre en place des mesures pour adapter l'école aux besoins des enfants d'immigrés, c'est à la fin des années 1960 que les autorités éducatives réagissent en créant le cours d'adaptation à la langue d'enseignement au niveau primaire, destiné aux élèves étrangers qui ne connaissent pas suffisamment le français ou le néerlandais. Cette mesure a été mise en œuvre à titre expérimental lors de l'année scolaire 1969-1970 dans l'enseignement francophone, puis reconduite annuellement à partir de 1984. Le mode d'organisation et l'efficacité limitée à lutter contre l'échec scolaire ont régulièrement été soulevés³.

Au cours de l'année scolaire 1973-1974, une nouvelle initiative des autorités éducatives est prise, toujours pour l'enseignement fondamental. Le ministre de l'éducation de l'époque crée, de nouveau à titre expérimental (cinq ans), une classe d'adaptation qui remplace la classe d'enseignement spécial existant antérieurement. Ces classes étaient réservées aux « retardés pédagogiques » qui ne pouvaient pas être orientés vers l'enseignement spécial. Ces élèves disposent d'un « niveau d'aptitudes intellectuelles normal », mais rencontrent des difficultés d'apprentissage en lecture, en écriture et en calcul en raison de déficits sensoriels, de légers troubles neurologiques, de difficultés passagères psychomotrices, affectives ou linguistiques⁴. L'expérience visait à lutter contre l'échec scolaire, à produire et diffuser des outils pédagogiques, et à former les enseignants à une méthodologie adaptée d'apprentissage du français. Ces formations, financées par le fonds d'impulsion à la politique des immigrés (FIPI) jusqu'en 1995-1996, ont moins eu un impact sur les pratiques pédagogiques que sur le climat des écoles (Leunda, 1997).

L'éducation interculturelle pour une immigration installée

C'est le Conseil de l'Europe qui donna naissance au concept d'éducation interculturelle, en 1976. Celle-ci s'inscrit dans l'objectif de paix que cette institution a toujours poursuivi (Crispin J., Keith K., 1989). Dans sa conception première, cette éducation devait toucher l'ensemble des élèves et des matières, et permettre ainsi de reconnaître et d'intégrer la dimension multiculturelle de la société. Cette éducation devait d'abord être « une volonté d'aborder transversalement toutes disciplines par-delà l'ethnocentrisme de chacun » (Leurin, 1995). Les responsables éducatifs des Etats européens ont malheureusement interprété cette éducation dans son sens le plus étroit en la réservant essentiellement aux enfants de migrants⁵.

³ Les enseignants affectés à cette tâche (Maître d'adaptation à la langue d'enseignement - MALE) étaient des chômeurs payés à 72% du salaire de base, non titulaire de classe, également chargés des élèves rencontrant des difficultés en mathématique et en français.

⁴ Circulaire ministérielle du 20 septembre 1973. Lors de l'orientation vers ces classes, les enseignants doivent notamment être attentifs au manque de maturité, au rythme d'apprentissage plus lent, au défaut de dons et à l'origine étrangère de l'élève.

⁵ En 1992, une résolution du Parlement européen propose l'extension de l'éducation interculturelle aux enfants des pays tiers, et le colloque du Conseil de l'Europe sur l'éducation interculturelle en 1995 suggère la généralisation de cette éducation à tous les publics et l'introduction du thème sur la lutte contre le racisme.

C'est probablement un des effets de la directive européenne du 25 juillet 1977 relative à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants⁶. Cette directive impose en effet aux États membres de la Communauté d'organiser un enseignement gratuit comportant notamment un enseignement de la ou d'une des langues officielles de l'État d'accueil, une formation initiale et continue pour les enseignants chargés de cet enseignement et un cours de langue maternelle et de culture d'origine. Elle répond à trois impératifs majeurs: améliorer les conditions de la libre circulation des travailleurs, permettre l'intégration des enfants de travailleurs migrants dans le milieu scolaire de l'État d'accueil et faciliter leur réintégration éventuelle dans leur État membre d'origine. En Belgique, cette forme d'éducation a été très tardivement mise en œuvre dans les écoles et n'a pas reçu le soutien ministériel et administratif qui lui était dû. La marge de manœuvre laissée aux États nationaux est vraisemblablement à l'origine du manque d'entrain et de conviction à appliquer la directive⁷.

Les initiatives du Ministère de l'enseignement

Les autorités éducatives traduisent cette directive par trois mesures: l'apprentissage de la langue d'enseignement, les cours de langue et de culture d'origine et la formation à la pédagogie interculturelle des enseignants. L'apprentissage de la langue d'enseignement, organisé en 1982, prévoit l'engagement dans le fondamental d'enseignants supplémentaires chargés de la scolarisation des enfants de migrants ne possédant pas cette langue, dans les classes fréquentées par au moins 30% de ces enfants. Cette norme de calcul sera revue à la baisse dans le cadre des économies budgétaires du secteur de l'enseignement en 1985. Les cours de langue et de culture d'origine (LCO) sont organisés avec les pays d'origine depuis 1966 (Italie). Pour des raisons budgétaires, ces cours ont été suspendus pendant l'année scolaire 1986-1987, puis, à partir de 1987, les accords culturels leurs attribuent un nouvel objectif: mieux intégrer les enfants dans le tissu social et à accroître le taux de réussite scolaire. Le retour des migrants étant jugé de plus en plus improbable, les ministres successifs de l'éducation considéraient davantage le « caractère plus psychologique et culturel que véritablement fonctionnel » de ces cours dans le processus d'apprentissage des enfants⁸. Les accords de partenariat 1997-2000⁹ introduisent trois nouveautés dans les finalités et l'organisation des LCO. Premièrement, ils incluent l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté belge et européenne. Deuxièmement, ils marquent une préférence pour le recrutement des diplômés issus de la migration, considérés comme un "modèle positif d'intégration et de réussite personnelle". Troisièmement, ils affirment vouloir incorporer les LCO dans l'horaire des cours si ces derniers font l'objet d'un accord de partenariat conclu par le gouvernement de la Communauté française. Dans le cas contraire, ils ne seront pas intégrés dans la grille-horaire. Ces nouveautés montrent que la Communauté française a tenu partiellement compte des critiques formulées à l'encontre de ces cours (voir infra).

⁶ Directive du Conseil du 25 juillet 1977, JOCE n° T. 199/32, 6/8/77. Entrée en vigueur le 25 juillet 1981 mais qui a été précédé d'un préavis de quatre ans pour permettre aux États de prévoir les mesures nécessaires.

⁷ L'article 2 de la directive stipule en effet que les autorités nationales décident des moyens et du mode d'application « conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques ».

⁸ Voir l'accord avec le Maroc (1987), le Portugal (1989). L'accord avec la Grèce et la Turquie fait référence à la nécessité d'adapter l'enseignement aux enfants vivant en Communauté française de Belgique.

⁹ Communauté française de Belgique, Scolarisation en milieu multiculturel, Programme LCO, charte du partenariat 1997-2000 (Italie, Portugal, Turquie), entrée en vigueur le 1er septembre 1997.

Par ailleurs, la Communauté française réaffirme les objectifs d'intégration des enfants issus de la migration et l'amélioration du taux de réussite scolaire, qui impliquent une nécessaire maîtrise du français à la fin de l'école primaire. Celle-ci devient la priorité des autorités éducatives, c'est pourquoi la Communauté française estime que « l'action des enseignants LCO pourra être diverse suivant les réalités et nécessités de chacune des écoles ». Autrement dit, l'enseignant LCO pourrait être affecté à des tâches pédagogiques autres que l'apprentissage de la langue d'origine pour atteindre l'objectif de réussite scolaire. Situation paradoxale et inacceptable tant pour les enseignants que pour les États, le Portugal a d'ailleurs clairement dénoncé ce « chantage ».

La formation des enseignants, organisée depuis 1985, prévoyait des cycles de formations complémentaires pour les enseignants du primaire, du secondaire et des écoles normales en situation interculturelle. Les cours étaient prioritairement destinés aux enseignants travaillant dans les établissements scolaires fréquentés par au moins 10% d'élèves étrangers. L'évaluation de ces formations a notamment révélé les résistances de certains enseignants à la démarche interculturelle en raison des changements qu'elle impose du point de vue de la pédagogie (centrée sur l'apprenant) et du rapport aux cultures étrangères (vision ethnocentrée) (Ben Lamine, Sensi, 1995).

Par ailleurs, la décision de la ministre de l'enseignement d'intégrer l'approche théorique et pratique (15 + 24h) de la diversité culturelle dans les nouvelles matières et compétences que les futurs instituteurs et régents doivent acquérir au cours de la formation initiale supérieur (décret du 12 décembre 2000), constitue néanmoins une réponse historique à un besoin fondamental du corps enseignant.

Les initiatives soutenues par la Commission européenne

La Commission européenne sur base de la directive 1977 a également soutenu et subventionné les initiatives prises dans certains États, susceptibles d'être généralisées et de servir de modèle pour les autres États membres. En 1982, le ministère de l'éducation transforme l'initiative de Marcel Leurin en une expérience pilote d'éducation interculturelle, financée par la Commission européenne. L'expérience avait pour objectif de diffuser de la pédagogie interculturelle, d'aider à une meilleure réussite scolaire des élèves d'origine étrangère, de permettre l'accès aux cours de langue et de culture d'origine et de contribuer à l'intégration de ces élèves et de leurs familles dans le tissu social belge.

Cette expérience s'est déroulée en deux phases: la première, de 1983 à 1987, a impliqué une dizaine d'écoles de la Communauté française; la seconde, de 1988 à 1992, a concerné trois établissements secondaires de la Région bruxelloise. En 1993, la Commission européenne a suspendu le financement de ces expériences car elles n'ont pas rencontré les objectifs de généralisation à l'ensemble des élèves et de pérennisation (Berwart, 1993). Pour d'autres, c'est l'attitude des autorités éducatives qui est en cause. L'expérience a été très tardivement mise en œuvre dans les écoles et de nombreuses entraves administratives ont été constatées: refus de la commission d'homologation d'autoriser les cours d'histoire, de géographie et de langues d'origine comme 2e langue au nom du respect du programme, déplacement des cours dans les activités extrascolaires, refus de l'inspection que l'expérience

dépasse de plus de 4 heures le volume horaire prévu par le règlement (Leunda, 1997).

Le bilan des expériences pilotes menées dans différentes écoles bruxelloises (Anciaux et al, 1992) a confirmé ces difficultés. Le nombre d'heures enseignées (2h semaine) est en deçà du nombre recommandé (3h semaine) par la directive européenne. L'organisation des cours de langue en dehors des horaires occasionnait une surcharge de travail pour les élèves et la privation d'activités sportives ou ludiques. L'absence de perspective interculturelle dans le projet éducatif, d'objectifs fonctionnels, le manque de formation et d'outils pédagogiques des enseignants. De plus, cette pédagogie a principalement été conçue comme une pédagogie compensatoire répondant à l'échec scolaire des enfants de migrants alors qu'elle aurait dû définir les compétences à transmettre à tous les enfants pour vivre une situation multiculturelle (Berwaert, 1992). Tous ces éléments ont contribué à discréditer cette pédagogie qualifiée de "pédagogie de loisir" (CRPI, 1990), et ont incontestablement pesé sur l'arrêt de son financement par la Commission européenne.

Des discriminations positives pour des jeunes immigrés à « intégrer »

Après 1989, l'évolution de la politique éducative à l'égard des élèves d'origine étrangère se traduit par trois changements importants: premièrement, les mesures mises en place ne sont plus conçues dans une perspective de retour au pays d'origine mais bien dans un souci d'intégration. Deuxièmement, l'échec scolaire des enfants de migrant n'est plus essentiellement attribué au manque de maîtrise de leur langue et de leur culture d'origine. Troisièmement, la politique éducative se localise, et la nationalité étrangère ou l'origine étrangère des élèves constitue un des critères parmi d'autres (situation socio-économique, caractéristiques des établissements scolaires, taux de délinquance...) pour obtenir le financement des actions. Au cours de cette période, les zones d'éducation prioritaire (ZEP) et les zones d'action prioritaire (ZAP) sont mises en place dans un contexte où la discrimination, le racisme et la violence scolaire marquent les rapports sociaux dans l'espace scolaire. Le décret sur les discriminations positives tentera de donner une cohérence à ces expériences pilotes éparses, tout en proposant un certain type de réponses à ces problématiques qui ont investi l'école.

Les zones d'éducation prioritaire

Prolongeant une expérience menée à Bruxelles en 1985 par des associations préoccupées par la lutte contre l'échec scolaire dans certains quartiers défavorisés de la capitale, le Ministère de l'éducation crée en 1988 six zones pilotes d'éducation prioritaire identifiées sur base de critères socio-économiques et scolaires. Ces dernières sont construites autour d'une double caractéristique. D'une part, le *principe compensatoire* considère qu'il faut « donner plus à ceux qui ont moins » et suggère d'octroyer davantage de moyens aux établissements qui regroupent en grand nombre des élèves issus de milieux défavorisés. D'autre part, un *principe de différenciation* invite les établissements à adapter leur projet pédagogique aux caractéristiques de leur public. Les politiques de « discrimination positive » (positive action) relèvent de cette logique.

Il s'agit de mesures de prévention de l'échec pour des publics défavorisés qui permet l'octroi de moyens supplémentaires (personnel, financier, matériel) aux écoles, non

plus sur la base stricte de la nationalité étrangère des élèves, mais sur l'appartenance à un quartier défavorisé. Les actions visaient à agir sur l'environnement scolaire de l'élève (implication des familles et la collaboration des équipes éducatives avec des partenaires extérieurs), et sur les mécanismes qui génèrent l'échec au sein de l'institution scolaire. Si l'expérience ZEP a permis le développement du goût de la lecture, une meilleure maîtrise de la langue française et une motivation scolaire accrue chez certains élèves, la stigmatisation des écoles et des élevés de ces zones (elle) a par ailleurs produit des effets de dévalorisation et de ségrégation scolaire, voire de décrochage et d'exclusion scolaire (Yander Gucht, 1998).

Les zones d'action prioritaire

Sans qu'elles ne soient véritablement des mesures initiées par les autorités éducatives, les zones d'action prioritaire, créées à la suite des violences urbaines de Forest en mai 1991, ont permis le financement ponctuel d'actions dans le domaine scolaire. Après les événements, plusieurs conférences interministérielles à la politique des immigrés¹⁰ ont identifié l'enseignement comme domaine d'actions prioritaires, et la lutte contre l'absentéisme scolaire et le contrôle de l'obligation scolaire comme thématiques cibles.

A Bruxelles et en Wallonie, les projets mettent principalement l'accent sur, d'une part, les écoles de devoirs et la remédiation scolaire et, d'autre part, le décrochage, la violence et la médiation scolaire. Le fonds a également permis le soutien financier de formations pour les enseignants à la pédagogie interculturelle. Dans la foulée un dispositif « accrochage scolaire » est également mis en place à Bruxelles en septembre 1991 puis en Wallonie en septembre 1995. Dans ce cadre, des médiateurs scolaires encadrent les jeunes en décrochage, gèrent les conflits scolaires et les contacts avec les familles, et contrôlent le respect de l'obligation scolaire. La pratique a révélé que les actions du dispositif accentuent les aspects judiciaire et répressif au détriment du partenariat et du volet préventif.

Le décret sur les discriminations positives

Après avoir financé, en 1994¹¹, une nouvelle mesure de lutte contre l'échec scolaire pour les écoles de l'enseignement fondamental qui ont un nombre important d'élèves étrangers et d'élèves en situation socio-économique défavorable, les autorités éducatives proposent des actions de discrimination positive¹² pour l'enseignement secondaire et de promotion sociale.

Elles visent à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, dès lors, la nationalité et l'origine étrangère des élèves ne constituent pas, comme par le passé, le critère principal de financement des écoles, même si elles entrent encore en ligne de compte.

¹⁰ 24 mai, 13 juin 1991 et 29 avril 1992. Le Fonds d'impulsion à la politique des immigrés (FIPI) créé à cette occasion finançait les actions.

¹¹ Décret de la Communauté française du 14 mars 1995 sur la promotion de l'école de la réussite, Moniteur belge, 17-08-95.

¹² Décret du Gouvernement de la Communauté française visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, Moniteur belge, 22-08-1998.

Au-delà de la cohérence qu'il cherche à donner à la politique éducative menée depuis la fin des années 1980, le décret témoigne avant tout de l'abandon d'un modèle éducatif (le rénové) jugé inefficace et coûteux, et des nouvelles options éducatives prises. Ainsi, l'égalité des chances et l'émancipation sociale des élèves sont appréhendées sous l'angle de la prévention du décrochage, de l'absentéisme et de la violence scolaire et à travers le rôle de contrôle social du médiateur scolaire. Le décret génère par ailleurs des amalgames entre décrochage, absentéisme, violence, toxicomanie, délinquance et les populations défavorisées, étrangère ou d'origine étrangère. Dès lors, le caractère « sécuritaire » de ces mesures « positives » sape les objectifs de réussite scolaire et d'égalité de chances en faveur des publics défavorisés en raison de la stigmatisation qu'elles engendrent. En 2005-06, 378 implantations de l'enseignement fondamental et 127 du secondaire étaient visées par la mise en œuvre de discriminations positives en Communauté française (= un élève sur quatre en Région bruxelloise).

Le beau décret missions¹³ et l'exigeant contrat stratégique pour l'éducation¹⁴

Les objectifs assignés à l'enseignement par le décret missions (promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ; 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; 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; assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, sont sous-tendus par des valeurs –humanisme, responsabilité, démocratie, solidarité, pluralisme, justice sociale. Le Contrat Stratégique comporte, lui aussi, des objectifs ambitieux : « atteindre un niveau de performance plus élevé pour chaque élève », « tous les établissements doivent garantir un niveau d'enseignement élevé », « chaque filière d'enseignement doit conduire à un haut niveau de compétence », etc...

Des mesures d'insertion scolaire pour illégaux et primo-arrivants

Les enfants séjournant illégalement en Belgique avec ou sans leurs parents étaient depuis des années dans l'impossibilité de suivre une scolarité normale. De ce point de vue, la Belgique était en contradiction avec ses obligations internationales découlant de la convention des droits de l'enfant ratifiée en 1991, et dans laquelle les États reconnaissent à l'enfant le droit à l'éducation et s'engagent notamment à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme. Dès 1994, un accord signé entre le ministre de l'intérieur et les ministres de l'enseignement autorise l'inscription scolaire des mineurs étrangers en séjour illégal pour leur permettre d'obtenir un diplôme reconnu. Ces élèves étaient considérés comme réguliers sur le plan pédagogique mais ne bénéficiaient pas d'un financement, à la grande déception des établissements qui les prenaient en charge. En 1998, le décret sur la discrimination positive régularise la situation de ces élèves qui, s'ils ont suivi un enseignement depuis au moins quatre mois, sont pris en charge financièrement. Plus récemment, un nouveau décret de la Communauté française¹⁵ prévoit l'intégration scolaire des élèves primo-arrivants dont

¹³ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, Moniteur belge, 23-09-97.

¹⁴ Gouvernement de la Communauté française, Projet de Contrat Stratégique pour l'Éducation, 21.1/2005, p.15

¹⁵ Décret du 14 juin 2001 visant l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, Moniteur belge, 17-07-01.

la qualité de réfugié ou d'apatride a été reconnue ou est en voie de reconnaissance. Il s'agit de les insérer pour une période d'une semaine à un an dans une classe-passerelle afin qu'ils suivent un apprentissage intensif de la langue française et une remise à niveau. Au grand dam des établissements scolaires, le décret ne permet toujours pas le financement des élèves arrivés en cours d'année puisqu'ils doivent être présents sur le territoire national depuis moins d'un an. Peu de classes-passerelles sont disponibles, leur existence étant conditionnée par la présence dans la localité d'un centre d'accueil de réfugiés. L'enseignement du français n'est pas envisagé comme « une langue étrangère ou seconde ». Les méthodes d'accueil et d'intégration sont laissées à la discrétion des équipes scolaires concernées.

Former les futurs enseignants à l'éducation à la diversité

En décembre 2000 est entré en vigueur le nouveau décret sur l'Enseignement supérieur qui réforme la formation initiale des instituteurs et des régents, un cours de 15 heures est créé en 1^o année, intitulé « Approche théorique de la diversité culturelle » (notions d'anthropologie et histoire de l'immigration) et un cours de 24 heures en 2^o année, intitulé « Education à la diversité culturelle ». Un moment historique car cela implique la reconnaissance explicite du caractère ethnocentrique de notre enseignement et la nécessité de travailler sur les réflexes identitaires des uns et des autres (dépasser les stéréotypes, les préjugés et attitudes discriminatoires). Néanmoins, les formations à la gestion de la multiculturalité et à l'éducation à la diversité, données par le CBAI et le CIFUL de l'Université de Liège n'ont pas permis d'installer durablement et profondément un changement de cap. L'histoire de l'immigration et des racismes, l'apport de l'immigration à la construction de la Belgique, la place de la Belgique dans la politique coloniale, etc... ne sont toujours pas intégrés au cursus scolaire officiel, a part lors d'initiative personnelle de certains enseignants.

Du décret « Inscriptions » d'Arena à celui « Mixité » de Dupont

Le décret Inscriptions de 2007 avait pour intention d'interdire aux directions d'écoles secondaires de discriminer les élèves, sur quelque critère que ce soit, en imposant une seule règle simple et irréprochable dans son principe : les premiers candidats à l'inscription étant les premiers inscrits sur une liste d'attente. Mais il a été mal vécu, car il provoqua des files devant les quelques établissements les plus prisés (18 sur plus de 600). Le nouveau décret, qui entra en fonction en septembre 2008, prévoit qu'un quota de 15 % minimum des places disponibles, serait réservé en priorité à des élèves issus des écoles les plus défavorisées. Suite aux remarques formulées par le Conseil d'Etat, le nouveau dispositif prévoit comme unique critère de départage un système amélioré de tirage au sort (au moyen de la date de naissance ou des premières lettres du nom de famille). Il permettra également l'efficacité des contrôles.

2° Quel est la situation actuelle ?

a) L'instruction à Bruxelles¹⁶ :

Le niveau d'instruction n'a pas uniquement une influence sur l'accès à des fonctions socialement enrichissantes et valorisées sur le marché du travail. Il influence

¹⁶ Chris Kesteloot et Katrien Slegers : « Niveau d'instruction » dans Atlas de la santé et du social de Bruxelles-Capitale, Observatoire de la santé et du social Bruxelles (Cocom), 2006, page 83

également la capacité de gestion des problèmes de la vie quotidienne comme, par exemple, les décisions en matière de soins de santé (Vranken et al., 2003). En outre, le niveau d'instruction occupe une place importante dans les mécanismes de reproduction des inégalités sociales face à l'école, et ce sur plusieurs générations. Un faible niveau d'instruction a tout d'abord des répercussions sur l'individu qui rencontrera plus de difficultés pour accéder au marché du travail. Il aura un risque plus élevé de se trouver au chômage, d'avoir un emploi instable ou à faible revenu et sans grand prestige social. Ce manque d'intégration sur le marché du travail peut avoir des répercussions sur les générations suivantes : les perspectives d'avenir de ses enfants peuvent se voir limitées. S'ils font une mauvaise expérience scolaire, qu'ils ont des difficultés à s'intégrer dans le monde du travail et qu'ils sont amenés à vivre dans la pauvreté, il y a de grandes chances que le schéma se reproduise. Lorsqu'ils fonderont une famille, ils ne seront pas en mesure d'offrir à leurs enfants un climat familial structurant et stimulant (Vercaigne et al., 2000).

Le niveau d'instruction des parents influence l'encadrement scolaire qu'ils assurent à leurs enfants. Mais ce n'est pas le seul facteur à prendre en compte pour expliquer le parcours scolaire des enfants. La situation familiale joue aussi dans le choix de la filière et de l'école. Dans les secteurs statistiques où le niveau d'instruction de la population active est plutôt faible, on retrouve généralement une forte proportion de jeunes dans les filières courtes. La surconcentration d'enfants socialement défavorisés dans certaines écoles contribue fortement à limiter les possibilités de formation dans ces dernières. Cette surconcentration est causée par des mécanismes de ségrégation au sein du marché du logement et est renforcée au niveau des écoles par divers mécanismes plus ou moins conscients de répartition et d'exclusion. Ainsi, le risque que des élèves faiblement instruits se retrouvent exclus du système scolaire est positivement lié à la concentration des difficultés sociales d'un quartier (Vercaigne et al., 2000).

Le fait de suivre un enseignement technique ou professionnel ou de se limiter à une formation courte ne conduit toutefois pas systématiquement à des situations de pauvreté ou d'exclusion. Les possibilités de valorisation de ces formations peuvent fortement varier avec les caractéristiques locales du marché du travail. Néanmoins, ces programmes d'études restent souvent associés à une image négative d'un individu aux capacités limitées.

b) Les recherches¹⁷ :

Dans le courant des années 70, la sociologie critique de l'éducation interprétera d'abord

cet échec à partir d'une mise en cause de l'égalité de traitement : sous le couvert de neutralité et d'universalité, l'école ne fait en fin de compte qu'entériner les codes culturels de la classe dominante, « transformant » alors les inégalités sociales de départ en inégalités scolaires ou de « mérite » (Bourdieu et Passeron, 1970). Autrement dit, l'égalité de traitement est loin d'être réalisée. Deux sources supplémentaires d'inégalité vont parallèlement être pointées, en

¹⁷ Cahiers de la recherche en Education et Formation 05/47: « Vers des politiques d'éducation « culpabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation » ; Marie Verhoeven, Jean-François Oriante et Vincent Dupriez

« amont » et en « aval » de l'égalité de traitement : en amont, c'est la question de la formation sociale des individus et de leurs « capitaux », également amenée par la sociologie critique ; en aval, on souligne l'inégalité des stratégies des usagers face aux opportunités offertes par le système éducatif. Pour l'école de la reproduction, les individus sont socialement inégaux face au système scolaire dans la mesure où leur socialisation familiale ne les a pas dotés des mêmes « capitaux » de départ ; l'écart entre ces « systèmes de dispositions acquises » et les attentes scolaires permet de comprendre la persistance d'inégalités scolaires qui « résistent » à l'égalité de traitement. Autrement dit, une fois égalisées les conditions scolaires, ce sont les inégalités sociales de départ qui feront la différence, et non les « talents et mérites » individuels. Un second courant, inscrit dans le paradigme de l'individualisme méthodologique (Boudon, 1973 ; Berthelot, 1983), met l'accent sur l'inégalité des stratégies des usagers (élèves et familles), disposant de ressources inégales pour décoder les « pièges » du système (Berthelot, 1983) et pour opérer les « bons choix » dans un système scolaire fortement différencié.

En Belgique francophone, les travaux d'une série de chercheurs en éducation (Vandenberghe, 2002 ; Dupriez et Maroy, 2003 ; Maroy, 2004 ; Delvaux 2005) ont mis en évidence les effets sur la (re)production des inégalités sociales et scolaires d'une régulation par le «quasi marché» (défini comme la combinaison d'un principe de libre choix scolaire et du financement des établissements au nombre d'inscrits).

L'hypothèse centrale de ces travaux est que cette régulation par le quasi-marché induit une logique *d'interdépendance compétitive* (compétition pour les élèves « à forte valeur ajoutée » scolaire ou sociale et déploiement de stratégies réciproques de maintien des privilèges ou des « créneaux »), qui contribue à maintenir, voire à renforcer, les inégalités entre établissements.

Dans ce système fortement différencié, les établissements n'offrent pas tous les mêmes opportunités d'apprentissage, non seulement en termes de « schoolmix », mais aussi au niveau de la « logique d'action interne » (niveau d'exigence dans les apprentissages, type de rapport à la discipline ...) qui s'y développe, étroitement liée à la position sur le quasi marché. Cette inégalité des possibles, renforcée dans un contexte de régulation par le quasi marché, vient borner la liberté réelle des élèves.

Les résultats des récentes études PiSA pointent la Belgique comme un des plus mauvais élèves européens en matière d'égalité des chances : en termes de connaissances dans des domaines simples comme la lecture et les mathématiques, les élèves issus de familles migrantes accusent un retard moyen de deux ans par rapport aux familles qui ne le sont pas.

A Bruxelles, 19% des jeunes suivent l'enseignement professionnel en secondaire, 17% l'enseignement technique et artistique et 64% la filière générale. Ces chiffres sont respectivement de 34%, 18% et 48% pour ceux qui habitent dans la ceinture du 19° S.(centre), les quartiers d'habitations sociales et quelques quartiers à l'Ouest de Bruxelles de classe moyenne¹⁸. Chaque année, 40.000 élèves redoublent en Communauté française. A Bruxelles, 60 % des élèves bruxellois (44% en Wallonie) du secondaire ont au moins un an de retard, 29 % (16 % en Wallonie) connaissent

¹⁸ Atlas de la santé et du social de Bruxelles-Capitale, page 85

même un retard de deux ans¹⁹. 34 % des élèves quittent l'enseignement avant la fin du secondaire, sans diplôme, hypothéquant leur intégration sociale et influençant leur vie entière mais aussi la vie de leurs propres enfants²⁰.

3° Quelle école voulons-nous ?

Pour des écoles publiques pluralistes : lieu d'apprentissage du vivre ensemble²¹

L'école a longtemps été réservée à une élite. En Belgique, ce n'est que dans l'entre-deux-guerres, que la fréquentation de l'enseignement primaire s'est généralisée. Et il a fallu attendre la deuxième moitié du XXe siècle pour que la majorité des jeunes bénéficie également d'un enseignement secondaire. Cette massification de la fréquentation scolaire a rendu les écoles de plus en plus socialement hétérogènes, malgré le développement concomitant de filières de seconde zone et d'écoles de relégation.

Dans le même temps a crû le nombre des « immigrés » et la diversité de leurs origines géographiques. Ce qui a encore augmenté l'hétérogénéité de la population scolaire puisque aux différences culturelles liées à l'appartenance à différentes classes sociales s'est ajoutée une diversité ethnique et philosophico-religieuse de plus en plus grande, particulièrement prononcée dans les villes.

Cette évolution rapide et fondamentale a été, jusqu'ici, très insuffisamment prise en compte par le système scolaire. C'est ainsi, par exemple, que, quel que soit le niveau d'enseignement où ils fonctionnent, les enseignants sont, encore aujourd'hui, fort peu formés à gérer cette diversité. La recherche en sociologie de l'éducation a pourtant, depuis longtemps, largement démontré que les principales victimes de ce manque d'outillage professionnel des enseignants sont les élèves issus de milieux culturellement les plus éloignés de la culture dominante de l'Ecole, à savoir ceux qui sont issus de familles pauvres²² d'origine étrangère²³.

L'enjeu est de taille car l'école, devenue pour la quasi-totalité de la population un passage obligé, du préscolaire au secondaire, n'est pas un service au public comme un autre. Elle est devenue une institution-clé de toute société démocratique. En effet, contrairement à ce qui se passe dans le monde associatif où les personnes se trouvent réunies en fonction de leurs affinités (communauté de centres d'intérêts ou

¹⁹ « La dualisation des résultats scolaires à Bruxelles », Donat Carlier dans Agenda Interculturel n°271, mars 2009, page 5 et 6

²⁰ Communiqué de presse de la plate-forme associative de lutte contre l'échec scolaire, « L'échec scolaire : bilan du Gouvernement de la Communauté française »

²¹ L'existence des deux grands réseaux scolaires ce justifie-t-elle encore aujourd'hui ?

²² Les différences culturelles entre personnes issues de classes sociales différentes ont un impact au moins aussi important sur les conditions d'apprentissage que celles qui proviennent de différences ethniques. Mais dans le cas des élèves issus de classes sociales défavorisées et de cultures minoritaires, ces différences se cumulent.

²³ Cf., entre autres, BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C., La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Ed. de Minuit, Paris, 1970 / CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y., Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs, Armand Colin, Paris, 1992 / LAHIRE, B., Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires, Gallimard - Le Seuil, Paris, 1995.

d'opinions, mêmes origines géographiques, groupes d'entraide réunissant des personnes affrontant le même type de difficultés,...), les écoles, au moins celles qui pratiquent la mixité sociale et culturelle, font se fréquenter sur le long terme des enfants et des jeunes qui ne sont pas réunis sur base de leurs goûts, leurs opinions ou leurs appartenances culturelles. Elles constituent par conséquent des mini-sociétés où peut s'expérimenter le vivre ensemble. Si cette expérience se passe mal, c'est-à-dire si les élèves vivent comme une épreuve désagréable, voire douloureuse la fréquentation quotidienne d'autres élèves - et de professeurs - issus de «mondes» différents, cela laisse mal augurer de la manière dont ils appréhenderont ensuite le monde «du dehors». Le combat pour développer la «mixité sociale» dans les écoles est donc primordial, non seulement pour garantir l'accès de tous à un enseignement de qualité mais également pour favoriser « le vivre ensemble », dans une société qui est devenue largement multiculturelle.

Neutralité / laïcité /pluralisme

Dans ce contexte, nous sommes convaincus que ce « vivre ensemble » ne peut qu'être favorisée si la reconnaissance du fait multiculturel passe par des actes concrets posés par l'institution scolaire. Et, les symboles ayant leur importance, nous considérerons comme un signe indéniable d'ouverture, l'acceptation et la présence de pratiques culturelles minoritaires mais aussi du port de signes politiques, religieux ou philosophiques, hormis bien sûr ceux qui relèveraient d'idéologies fascistes ou racistes, manifestement contraire aux valeurs démocratiques qui sont au fondement de l'Ecole publique.

Car la neutralité de l'enseignement public est un mythe. Personne n'est «neutre» idéologiquement parlant. Les programmes scolaires ne le sont pas non plus. Les décrets concernant la «neutralité» dans les écoles publiques²⁴ n'enjoignent d'ailleurs pas aux enseignants d'être neutres mais leur interdit, dans le cadre de leur fonction, toute forme de prosélytisme religieux ou philosophique ainsi que de militantisme en faveur de quelque idéologie que ce soit. Les enseignants des écoles publiques ont pour mission commune de contribuer à outiller intellectuellement les élèves pour les amener à penser de manière autonome et donc critique. La déontologie de leur métier interdit aux enseignants de profiter de leur position institutionnelle pour chercher à influencer les opinions des élèves qui leurs sont confiés. Cela implique-t-il que les enseignants doivent cacher leurs opinions personnelles, de manière à apparaître «neutres» ou «objectifs» aux yeux des élèves? Nous ne le pensons pas. Au contraire, nous sommes convaincus qu'il est pédagogiquement intéressant que les élèves prennent conscience que leurs enseignants ont des opinions personnelles et que celles-ci ont, qu'ils le veuillent ou non, une influence sur leur enseignement.

Quant aux élèves, les deux décrets stipulent qu'ils ont la liberté de manifester leur religion ou d'autres convictions et d'en débattre «à condition que soient sauvegardés les droits de l'homme, la réputation d'autrui, la sécurité nationale, l'ordre public, la santé et la moralité publiques». Conditions auxquelles a été ajoutée, dans le décret de 1994, celle du «respect du règlement d'ordre intérieur de l'établissement». C'est cet ajout, porte

²⁴ Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté (31/03/1994) et Décret organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné (17/12/2003).

ouverte à l'arbitraire, qui a permis l'introduction dans ces règlements d'articles interdisant le «port de tout couvre-chef» ou le «port de signes religieux»²⁵.

Une Ecole publique ouverte à tous ne peut pas non plus être «laïque» au sens philosophique du terme. C'est-à-dire qu'elle ne peut exiger, ni des élèves, ni des enseignants qui la fréquentent d'adhérer à une vision du monde et une philosophie de vie dégagée de toute référence à une vérité révélée ou à l'existence d'entités surnaturelles. Mais l'Ecole publique, dont les valeurs de base sont celles de la démocratie, doit être «laïque» au sens politique du terme: elle ne doit prendre parti pour ou contre aucun système philosophique, culturel ou religieux²⁶. Cependant, vu l'ambiguïté que recèle le mot «laïque», nous préférons qualifier de «pluraliste» l'Ecole publique de nos rêves. Cette dénomination permet d'affirmer à la fois une volonté de ne pas prendre parti mais aussi celle d'accueillir les jeunes sans a priori vis-à-vis de leurs choix philosophiques ou religieux.

Le religieux (et les cultures minoritaires) hors de l'Ecole?

Dans un article intitulé *Pour l'interdiction du port du voile islamique à l'école*²⁷, Pascal Piraux, professeur de morale, affirme que «*La religion est une affaire privée qui n'a rien à faire à l'école*». Plus loin, il ajoute: «*Notre combat pour la laïcité de l'école proscriit le religieux hors des enceintes scolaires*». Ainsi s'expriment certains «militants laïcs».

Nous défendons, le principe d'une Ecole publique ouverte à tous sans discrimination, ni sociale, ni culturel, ni idéologique. Or, la majorité des élèves dans les grandes villes qui sont actuellement confiés aux écoles sont de cultures minoritaires ou croyants, le plus souvent pratiquants, de diverses religions. De plus, force est de constater que ces aspects de leur identité sont généralement vécus par eux comme très important. Nous nous demandons dès lors comment on peut affirmer comme le fait Pascal Piraux que «*la religion ne concerne plus l'école*».

Si elle veut vraiment s'occuper de l'éducation de TOUS les jeunes qui lui sont confiés, l'Ecole publique doit AUSSI se montrer accueillante vis-à-vis des cultures minoritaires et des croyants pratiquants.

Encourager la réflexion critique, refuser le prosélytisme

Que cela implique-t-il sur le plan pédagogique? Est-il défendable d'exiger des élèves, comme le fait Nadia Geerts²⁸, de «*laisser leurs particularismes au vestiaire*»²⁹? Nous pensons au contraire que les enseignants doivent tenir compte de ce que sont leurs élèves sur le plan identitaire. S'il est techniquement possible de «laisser son foulard

²⁵ Nuance intéressante, dans le décret de 2003 (c'est moi qui souligne): «Le règlement d'ordre intérieur de chaque établissement peut prévoir les modalités selon lesquels les droits et libertés précités sont exercés.»

²⁶ Lire à ce sujet JACQUEMAIN, M. et ROSA-ROSSO, N. (dir.), *Du bon usage de la laïcité*, Aden, Bruxelles, 2008 et, en particulier l'article *Les deux laïcités*, pp. 5 à 9.

²⁷ Article paru dans *L'Ancre rouge* (n° 9, avril 2008, pp. 14 à 16), publication de la Régionale de Bruxelles de la CGSP Enseignement.

²⁸ Autre professeur de morale, auteure de *L'Ecole à l'épreuve du voile* (Ed. Labor, Loverval, 2006).

²⁹ *Tribune - CGSP enseignement*, du 26-11-2007, p. 12.

au vestiaire», il n'en est pas de même pour ses convictions intimes et ses conceptions culturelles: e.a. l'interdiction du port du voile par les élèves ne peut avoir pour effet que de «voiler» les convictions de celles-ci, pas de les leur ôter.

C'est pourquoi nous jugeons important que l'Ecole pluraliste accorde une place significative à l'étude critique des principales options philosophiques, anthropologiques et religieuses. Ce qui n'est pas le cas actuellement : l'état des choses instauré par le «pacte scolaire» tel qu'il est appliqué depuis 1959 ne favorise nullement les échanges et donc la réflexion personnelle des enfants et des jeunes à propos des questions existentielles et éthiques (le sens de la vie, l'amour, la mort, les notions de bien et de mal, ...). **Il serait intéressant en primaire et en secondaire d'offrir des cours d'étude critique des principales options philosophiques, anthropologiques et religieuses** dont le but serait de chercher leur commune humanité, de combattre l'ethnocentrisme, de donner des outils d'analyse (rigoureuse, plurielle et critique) et de compréhension de la diversité culturelle, tout en nourrissant la quête identitaire de tous les jeunes par l'examen comparé des réponses que les différents systèmes philosophiques, religieux ou non, apportent aux questions existentielles qu'ils se posent forcément.

Pour des pratiques (ou mesures) d'harmonisation interculturelle : accommodements raisonnables et ajustements concertés³⁰

Une démocratie digne de ce nom doit prendre soin de ses minorités. Dans cet esprit, depuis le milieu des années 1980, le Canada a intégré dans son droit du travail le principe des «accommodements raisonnables» et des «ajustements concertés». Celui-ci permet de prendre en compte (via un processus judiciaire ou de médiation) des revendications particulières de personnes appartenant à des minorités (religieuses, culturelles, ou présentant des différences ou des handicaps physiques), dans la mesure où la satisfaction de ces demandes est finançable, où elle n'empêche pas l'institution de fonctionner et où elle ne porte pas préjudice à un autre groupe.

Dans cet esprit et ces limites, des demandes liées à des conceptions particulières de la pudeur ou portant sur des possibilités de choix alimentaires dans les cantines scolaires ou sur l'autorisation de s'absenter exceptionnellement pour des raisons religieuses devraient pouvoir être prises en compte. Des «ajustements concertés» se pratiquent d'ailleurs déjà dans beaucoup d'établissements scolaires en Belgique, où ils contribuent grandement à ce que les jeunes issus des minorités concernées par ces mesures se sentent les bienvenus dans leur école.

La question du foulard islamique – au même titre que, par exemple, celle de la kippa juive ou du turban sikh - devrait, à notre sens, être abordée dans le même esprit. Son port par les élèves à l'école nous semble tout à fait acceptable à condition qu'il

³⁰ Un **accommodement raisonnable** désigne une forme d'arrangement ou d'assouplissement qui vise à faire respecter par un juge (ou la jurisprudence) le droit à l'égalité, et notamment à combattre la discrimination dite « indirecte » (celle qui, par suite de l'application stricte d'une norme institutionnelle, porte atteinte au droit à l'égalité d'un(e) citoyen(ne)). Sauf exception, nous préférons d'abord donné une chance à l'**ajustement concerté** qui valorise l'action citoyenne et la responsabilité des acteurs individuels et collectifs afin d'encourager la délibération, la libre initiative, le consentement et la créativité dans l'analyse des situations, plutôt qu'à sa judiciarisation et à sa centralisation du processus de traitement des demandes d'ajustement.

n'empêche pas la bonne marche des établissements. Il faut donc encadrer ce droit en définissant clairement ce qui est admissible (par exemple un foulard se limitant à couvrir les cheveux et le cou) et ce qui ne l'est pas (par exemple un voile couvrant la moitié du corps ou le port de gants noirs parce que cela constituerait un signe d'appartenance religieuse trop ostensible).

Des problèmes particuliers tels que celui du port du foulard durant les cours d'éducation physique, -dans les laboratoires- ou la réticence de certaines jeunes filles à participer à des séances de natation devraient pouvoir se résoudre par le dialogue des directions d'école et des enseignants avec les élèves concernées ainsi qu'avec leurs familles, en utilisant des médiateurs si nécessaire. A condition qu'il s'agisse de dialogues véritables entre partenaires respectueux les uns des autres, ce qui implique que les différents points de vue soient réellement pris en compte.

Pour conclure

Penser l'Ecole publique comme un lieu privilégié de l'apprentissage du vivre ensemble dans une société pluri-ethnique et pluri-philosophique est un défi crucial. C'est la viabilité d'une démocratie digne de ce nom qui est en jeu : celle qui prend soin de ses minorités et refuse d'intimer à ceux qui en font partie de renier leurs particularismes. C'est compliqué ? Oui. L'organisation de la vie en commun dans une démocratie est beaucoup plus complexe que celle d'une dictature. Mais le jeu en vaut la chandelle.

4° Quelles revendications³¹ ?

Les propositions qui suivent ont pour but de lutter contre toutes les discriminations ethniques et culturelles. Elles englobent (et unifient) les discriminations sociales et culturelles, ce qui permet de construire des alliances avec d'autres réseaux de lutte contre l'échec et le décrochage scolaire, tout en lançant une campagne du MRAX uniquement sur les discriminations raciales. Certaines de ces propositions concernent tous les élèves, d'autres ceux issus de milieux populaires et d'autres encore sont plus spécifiques aux minorités culturelles et /ou philosophiques.

A) Pour une école pluraliste (cf. ci-dessus) :

1) pour un **enseignement anti-raciste** permettant de lutter contre les préjugés et les stéréotypes, ainsi qu'un **enseignement interculturel** permettant l'apprentissage à vivre sereinement la diversité en classe, aussi bien au niveau communicationnel que relationnel. L'enseignement de l'histoire et de l'apport des migrations, de l'esclavagisme, de la colonisation, des génocides,...devrait recevoir plus de place dans le programme obligatoire.

³¹ Les buts du MRAX sont la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie. Elle appelle à l'union et à l'action tous ceux qui entendent s'opposer aux discriminations, aux haines, aux préjugés fondés sur une prétendue race, la nationalité, la langue, la culture, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la confession ou les convictions philosophiques. Elle veut faire triompher l'amitié et la paix entre les peuples et promouvoir l'égalité et la fraternité entre les êtres humains. Elle contribue à la défense de la mémoire des victimes de persécutions racistes, commises notamment sous le nazisme. Le MRAX n'a pas pour objet de lutter contre les discriminations liées au genre, à l'handicap ou à l'orientation sexuelle.

Cette pratique éducative³² devrait développer les savoirs-faire (aptitudes), - être (attitudes) et -apprendre de tous les élèves sur tous les sujets même controversés. A l'école on apprend des choses avec lesquelles on n'est pas forcément d'accord. Les enseignants évaluent les élèves sur leurs connaissances pas sur leur approbation des matières. Dans ce cadre, il serait extrêmement important de stimuler les échanges virtuels et concrets entre des classes du Nord et du Sud du pays afin de déconstruire les préjugés des uns sur les autres. D'autre part, de nombreuses associations (éducation non-formelle³³) sont prêtes à soutenir les enseignants dans cette tâche ;

2) pour des cours, des copies et des livres scolaires non-ethnocentristes et promouvant la diversité et le pluralisme des points de vue, des publics et des familles. Il existe des penseurs et inventeurs dans toutes les civilisations ;

3) pour le droit aux élèves d'exprimer leurs identités politiques, culturelles, philosophiques et religieuses à travers le port d'insignes, de vêtements, d'habitudes et interdiction alimentaire ;

4) pour la révision du calendrier scolaire d'une façon non ethnocentrique, en tenant compte de la diversité de notre société (exemples : fêtes locales ou religieuses) ;

5) pour valoriser et favoriser les échanges et les projets entre classes de morale et de religions ;

6) pour officialiser les pratiques d'ajustements concertés dans les écoles (des directives claires et des formations adéquates des directions d'écoles), ce qui permettra de négocier plus facilement les revendications identitaires des élèves et des familles.

B) Pour une école qui prépare mieux les enseignants à de meilleurs résultats :

7) pour une meilleure formation initiale (y compris pour ceux issus des universités) et continuée des enseignants (les enseignants qui exercent déjà ont également besoin de formation et de soutien). Le plus grand manque est qu'il n'y a aucun accompagnement pédagogique organisé pour les enseignants débutants. Les enseignants devraient participer régulièrement à des activités de formation et des moments d'intervision entre collègues pendant leur temps de travail. Il faudrait favoriser les collaborations entre les praticiens et les chercheurs. Ces moments de réflexion leur donneraient l'occasion de réfléchir à leur métier et d'être sensibilisés à la diversité en étant spécialement attentifs aux quatre éléments suivants: remise en question, reconnaissance, différenciation et communication. Il faut réformer en profondeur la formation des enseignants : développer la sociologie de l'éducation³⁴, renforcer la pédagogie interculturelle³⁵ et socio-constructiviste³⁶,

³² Aptitude à communiquer de manière constructive dans différents contextes, à faire preuve de respect envers les autres, à exprimer et comprendre des points de vue différents, à négocier en inspirant confiance et à susciter l'empathie. Attitude de collaboration, de confiance en soi et d'intégrité.

³³ Education non-formelle : démarche pédagogique basée sur les centres d'intérêts et la motivation des participants, sans cadre évaluatif et dont les contenus ne sont pas limitatifs mais ouverts.

³⁴ Cela leur permettrait de mieux comprendre l'origine des difficultés qu'ont un grand nombre d'élèves issus des milieux populaires pour comprendre les attentes de leurs enseignants.

³⁵ La pédagogie interculturelle est une pédagogie de la construction collective des savoirs et des connaissances dans laquelle les enseignants et les élèves ne sont pas seulement les acteurs mais également les auteurs de la production de nouveaux sens et de nouvelles pratiques. Pour cela, il est nécessaire d'intégrer une approche

augmenter les cours de psychologie de l'enfance et/ou de l'adolescence, l'apprentissage de la gestion de classes hétérogènes (psychologie sociale-dynamique de groupe), pratiquer la pédagogie différenciée³⁷.

Trente heures de cours pour la pédagogie à la diversité dans les Hautes Ecoles pédagogique ne suffisent pas. De plus une approche transversale est nécessaire³⁸, de manière à faire comprendre aux futurs enseignants que leurs valeurs et normes diffèrent souvent de celles de leurs élèves mais ne sont pas meilleures pour autant. Des formations de ce type existent déjà mais elles sont souvent trop brèves. Durant la formation, il convient d'apprendre aux enseignants à³⁹ :

- s'interroger systématiquement sur leur rôle, particulièrement lorsque certains de leurs élèves échouent ;
- être attentif aux enfants vivant dans la pauvreté car leurs difficultés scolaires sont souvent liées à la situation sociale de leur famille ;
- adapter leur enseignement à l'individualité et aux besoins pédagogiques de chaque élève. C'est ce qu'on appelle un « enseignement différencié » ;
- éviter, dans leur communication avec les parents, les jugements à l'égard de familles qui fonctionnent différemment de la leur. Ne pas prendre assez en compte ce décalage fausse souvent les relations.

Outre la formation théorique nécessaire, des projets spécifiques inclus dans la formation des futurs enseignants peuvent jouer un rôle important pour atteindre les objectifs mentionnés ci-dessus. Une approche personnalisée, confrontant les futurs enseignants à des familles défavorisées, permet d'éliminer beaucoup de préjugés par une prise de conscience des raisons pour lesquelles la scolarité des enfants issus de milieux défavorisés/ de

pluridisciplinaire, une méthodologie groupale, une pédagogie «expérientielle» qui puisse permettre de lutter contre les peurs, les crispations, les discriminations, les intolérances et les multiples formes de racisme qui sont souvent déguisées derrière des arguments «pseudo-culturels». Elle doit aider à «déconstruire» les visions essentialistes de l'identité et de la culture; lutter contre l'«ethnisation forcée» de l'autre qui l'enferme dans une vision caricaturale. Elle doit faciliter le passage de l'ethnocentrisme vers l'ethnorelativisme et l'ouverture en promouvant le respect, la recherche et l'intégration des différences dans son projet pédagogique (Costanzo S. et Vignac L., «La pédagogie interculturelle : revoir nos approches et définir les objectifs essentiels», actes du VIIIe Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), Université de Genève, 24-28/9/01).

³⁶ Selon les pédagogues constructivistes, apprendre, implique une réorganisation mentale de ces connaissances. On apprend à partir et contre ce que l'on sait déjà. Pour apprendre du neuf, il faut déconstruire de l'acquis faux ou trop simpliste. Un moyen puissant de favoriser les « conflits cognitifs » est la confrontation intellectuelle entre plusieurs individus ayant des représentations mentales différentes en rapport avec le savoir à apprendre. D'où l'importance accordée aux activités organisées en sous-groupes de pairs à tâches. L'enseignant jouant le rôle de garant des règles et de personne-ressource et non plus d'expert « voulant gagner du temps en donnant d'emblée l'explication ou en montrant comment faire ».

³⁷ Cette différenciation consiste à varier les méthodes d'apprentissage (des langues e.a.), les rythmes et les degrés de difficulté en fonction de chacun.

³⁸ Les compétences transversales se travaillent dans toutes les disciplines et concernent tous les publics scolaires, sont interdépendantes, forment un tout : la décentration culturelle, la relativisation des points de vue ou la gestion des incertitudes, le maniement des paradoxes de la complexité ainsi que celui de l'analogie (discerner les similitudes et les différences) tout en pratiquant le transfert de l'apprentissage dans la vie de tous les jours.

³⁹ Revendications de la concertation des associations qui travaillent avec les familles en précarité et qui luttent contre la pauvreté (www.luttepauvrete.be/publication/rapport4/rap4_Enseignement2_FR.pdf)

migrants est plus difficile. Il faut donc trouver des méthodes permettant aux futurs enseignants d'être confrontés concrètement à la diversité et donc à la pauvreté. On peut par exemple prévoir, dans leur formation, des stages de remédiation pour les élèves en difficultés. Outre les enseignants, il faudrait également augmenter le professionnalisme dans ces domaines de nombreux chefs d'établissement, conseillers pédagogiques et inspecteurs.

C) Pour une école qui lutte contre les discriminations à l'entrée de l'école et favorise la mixité sociale et culturelle :

8) pour le traitement collectif des préférences en matière d'inscription, de la maternelle jusqu'en secondaire (cf. le Collectif « Pour une école ouverte à tous » souligne également que le décret « mixité » ne peut être qu'une mesure parmi d'autres et appelle à une démocratisation de l'école dans son ensemble). Il ne faut absolument plus que l'inscription des élèves soit du ressort des écoles elles-mêmes. Cette responsabilité devrait être assumée par les pouvoirs publics, sur base des desiderata exprimés par les parents (par ordre de préférence entre plusieurs écoles dans n'importe quel réseau, priorité aux frères et sœurs, handicapés, internes), de places vacantes, de proximité avec l'école (voire d'autres critères : revenus des parents, diplôme de la mère, langue maternelle à la maison, durée du séjour en Belgique), après qu'ils se seraient renseignés auprès des écoles pressenties par eux. A la fin de la procédure, les parents devront confirmer l'inscription de leur enfant dans l'école qui leur aura été proposée (il faudrait s'inspirer du modèle gantois). Aujourd'hui (et malgré que cela est interdit), des écoles continuent de décourager l'inscription d'élèves, en prétextant le nombre de voyages et d'excursions scolaires payables par les parents ou en influençant les parents négativement par rapport aux points du bulletin (ou de comportement) obtenus dans l'école précédente. Ou en oubliant de dire aux parents que des cours de telle ou telle religion sont bien organisés dans l'école ;

9) pour un tronc commun jusqu'à au moins 16 ans⁴⁰, mélangeant les élèves de différentes origines sociales et culturelles à travers toutes les écoles⁴¹, ce qui implique de supprimer ou retarder les filières (au minimum, l'entrée dans l'enseignement technique et professionnel devrait devenir un choix plus positif) et de supprimer les orientations vers l'enseignement spécial des enfants qui ne doivent pas s'y trouver. Il faut revaloriser les métiers manuels. Il n'est pas normal que dans de nombreuses écoles le nombre de classes de sixième année générale soit drastiquement inférieur à celles de première année ;

10) dans certaines écoles, des parents ne peuvent payer les frais scolaires, de sorties ou de voyages scolaires, ce qui empêche d'arriver au 90 % de

⁴⁰ Mesure institutionnelle radicale qui empêcherait la relégation systématique qui frappe spécialement les élèves issus de familles de milieux populaires et/ou de l'immigration. Elle obligerait le système scolaire à prodiguer à tous les élèves une formation « généraliste » (initiant à la fois aux sciences exactes, expérimentales et humaines, aux domaines technologiques, à l'apprentissage des langues, à la formation artistique et à l'éducation physique), susceptible de ne fermer aucune porte professionnelle.

⁴¹ Les classes doivent être plus hétérogènes, c'est-à-dire mélanger les élèves faibles et forts. L'avantage de telles classes est que par l'émulation, les élèves plus faibles se hissent au niveau des autres. En outre, les élèves plus forts, en expliquant la matière aux autres, l'approfondissent eux-mêmes.

participants exigés pour permettre ces activités. Cela provoque du racisme car se sont souvent les parents d'origine étrangère qui ne parviennent pas à payer ces frais.

D) Pour une école qui lutte contre les discriminations dans l'école :

11) pour tendre vers l'égalité des résultats, il faut un véritable refinancement de l'enseignement de la maternelle au secondaire et un renforcement de l'encadrement différencié (et pas seulement financier) pour les écoles qui en ont le plus besoin : de plus petites classes (moins de 20 élèves par classe), plus d'encadrement, des enseignants plus expérimentés pour de meilleurs salaires. Certaines écoles tentent d'attirer un maximum de bons élèves issus des milieux sociaux les plus favorisés, ce qui contraint les autres écoles à accueillir les élèves en difficulté. C'est le jeu de la loi du marché (en vigueur dans le secteur de l'enseignement), qui en est en grande partie responsable. C'est pourquoi, il doit être supprimé. Traiter des enfants inégaux de façon égalitaire est catastrophique pour leurs résultats scolaires ;

12) pour supprimer la composition des classes en fonction de la fréquentation au cours de morale non-confessionnelle ou de religion ou du niveau des élèves.

13) pour une amélioration des relations entre les parents et l'institution scolaire, il faut que les enseignants prennent conscience du fossé qui sépare souvent la culture scolaire des cultures familiales⁴², particulièrement de celles des familles socialement défavorisées et de celles des familles d'origine étrangère. Mais peu d'enseignants ont reçu la formation nécessaire pour prendre conscience de ces écarts culturels. De sorte qu'ils ont tendance à attribuer les difficultés des élèves qui leur sont confiés, soit à un manque de soutien familial soit à de la mauvaise volonté de la part des élèves. Ici encore, c'est d'un plus grand professionnalisme, rendu possible par une meilleure formation initiale et continuée, que viendra une amélioration de l'action éducative des enseignants. Celle-ci passera par une modification de leur perception des familles des classes populaires et d'origine étrangère : une meilleure connaissance de leurs cultures familiales permettra une plus grande empathie avec les élèves et leurs parents et fera disparaître des attitudes condescendantes voire méprisantes ou humiliantes. Beaucoup de parents veulent s'investir dans l'école de leur enfant mais beaucoup d'enseignants ont peur d'eux (et de devoir gérer des attentes et intérêts divergents) ;

14) pour que les enseignants ne stigmatisent, n'essentialisent⁴³ (ni ne culturalisent) les comportements de leurs élèves lors des évaluations en conseil de classe ;

⁴² Par ex. le caractère abstrait et le recours systématique à l'écrit, caractéristiques de la culture scolaire, sont en contradiction avec le milieu familial qui met l'accent sur le concret et l'oralité. L'évaluation scolaire devrait viser in fine à fournir aux élèves des outils et des aptitudes leur permettant de s'émanciper (cf. par ex., les travaux de Bernard Lahire, « Culture écrite et inégalités scolaires » (1993) et « Tableaux de famille » (1995).

⁴³ L'essentialisme philosophique vise à accorder le primat à l'essence sur l'existence, ce qui a pour effet de nier le libre-arbitre de l'individu, alors réduit au produit de déterminismes qui le définissent et dont il ne peut s'extraire. L'essentialisme tend à réactualiser un débat opposant la nature et la culture.

15) pour que les enseignants qui discriminent, insultent ou tiennent des propos racistes ou xénophobes soient sanctionnés ;

16) pour des cours de remédiation à l'intérieur de l'école par du personnel qualifié mais il faudrait aussi faire attention aux travaux à domicile. En effet, les enfants issus de familles pauvres et / ou de l'immigration obtiennent souvent de moins bons résultats que leurs condisciples car ils ne bénéficient pas nécessairement de conditions idéales pour faire ces travaux et leurs parents ne peuvent pas toujours leur apporter l'aide adéquate. Chaque école devrait mener une politique de travaux à domicile bien pensée, qui n'engendre pas l'exclusion sociale et surtout qui ne sont pas notés de manière certificative (en général se sont souvent les parents qui obtiennent ainsi des points). Les écoles et les enseignants doivent garder cette préoccupation à l'esprit lorsqu'ils déterminent le contenu et la quantité de travaux et recherches (y compris de documentation) à effectuer à domicile. Néanmoins, en attendant, pour contrer la privatisation de l'aide scolaire, la Communauté française devrait plus soutenir les projets gratuits d'accompagnement scolaire (tutorat, logopédie, écoles de devoirs, etc....) ;

17) pour distinguer la question de la langue parlée dans le milieu familial de la maîtrise du français et du langage utilisé à l'école. Le fait de parler plusieurs langues est positif (pour une école et un enseignement plurilingue). Il s'agit là d'une richesse et non d'un problème. Nous rejetons les mesures obligeant les élèves à parler la langue de l'école dans la cour de récréation. Pédagogiquement, il est judicieux d'apprendre aux élèves d'origine belge que d'autres langues existent en dehors de leur langue maternelle. A côté des langues traditionnellement enseignées dans nos écoles, il faudrait intégrer les langues de l'immigration dans le cursus scolaire, particulièrement dans une société belge tourner vers l'étranger et l'exportation. En outre, certains éléments montrent que les chances de réussite sont accrues pour les élèves qui suivent aussi des cours dans leur langue maternelle au début de leur scolarité. L'école devrait avoir un plus grand respect envers les parents (et les élèves) ne parlant pas la langue de l'école. En ce moment, certains responsables politiques et acteurs de l'enseignement ont tendance à adopter une attitude très stigmatisante envers eux. Nombreux sont les parents qui sont prêts à apprendre la langue de l'école (tous les cours d'alpha et de Français Langue Etrangère sont remplis) mais, comme ils n'ont pas toujours été scolarisés dans leur pays d'origine, ce n'est pas chose aisée ;

18) pour une meilleure équivalence des diplômes provenant des Etats hors-Union européenne (pour des formations courtes supplémentaires qui permettent soit d'actualiser des contenus de cours, soit d'apprendre des pratiques et des législations belges).

5° Quelles campagnes ?

- a) Le MRAX adhère à la « Plateforme de lutte contre l'échec scolaire » et tentera de convaincre le collectif « Pour une école ouverte à tous » de rejoindre celle-ci, ce qui permettra au MRAX d'opérationnaliser ces revendications sociales touchant à l'enseignement. Ce qui nous permettra de nous concentrer sur notre propre campagne spécifique sur le racisme et les discriminations culturelles et religieuses dans les écoles.
- b) En terme de processus, nous proposons que le texte approuvé par le CA ce 10 février 2009, soit débattu et voté à l'AG du 7 mars prochain puis rendu public lors des Assises contre le racisme et les discriminations dans l'enseignement (SACR- 21 mars 2009). Notre cahier de revendications deviendrait le mémorandum que nous enverrons aux différents partis politiques ; leurs réponses seraient mises en ligne sur le site du MRAX dans une rubrique de campagne (cahier de revendications, réactions des partis, textes de vulgarisation, recherches, état des lieux et chiffres, témoignages, questions des citoyen(ne)s, liens avec partenaires, etc.).
- c) En terme d'activités, nous proposons d'organiser deux conférences publiques (une en avril et une autre en mai): la première mettra en valeur une des revendications de notre campagne (cf. ci-dessous) et l'autre servira à interpellier les partis politiques en campagne.
- d) En terme de campagne, nous proposons de lancer une campagne autour de trois revendications :
 - **1) pour des livres et photocopies scolaires non-ethnocentriques et montrant l'histoire des migrations et l'apport de la diversité culturelle ;**
 - **2) pour une meilleure formation (initiale et continuée) des enseignants ;**
 - **3) pour la régulation des inscriptions en centralisant les demandes des familles par les pouvoirs publics.**

Ces propositions seront une dernière fois soumises à la discussion lors des Assises, ensuite le MRAX produira un document final. La campagne sur la première revendication pourrait se faire en collaboration avec les élèves et certains enseignants, la deuxième avec l'aide des enseignants dans les Hautes Ecoles pédagogique et la troisième avec les parents de milieux populaires et autres solidaires ;

- en attendant qu'un Ministre de l'enseignement mette en pratique l'ensemble de nos propositions, nous lui suggérons de **financer des écoles pilotes** qui désirent mettre en œuvre des projets pédagogiques et d'établissement centrés concrètement sur des objectifs de mixité

sociale et culturelle⁴⁴ et **d'augmenter les salaires des enseignants**, ayant de longues années d'expériences et/ou ayant suivi des formations continuées consacrées à la transformation des pratiques pédagogiques et au renforcement des pédagogies anti-raciste et interculturelle, désirant s'engager dans les nombreuses « écoles poubelles dans lesquelles aucun parent ne voudrait mettre ses enfants »;

- lancer la création d'un **mouvement de parents et d'élèves** pour la diversité et contre le racisme à l'école (l'idée serait de lancer des groupes dans chaque province qui lanceraient des activités et des actions e.a. une enquête auprès des élèves et des parents sur leurs représentations de la situation). L'idée est de pouvoir laisser à la fin de la campagne des associations de parents dans les quartiers et écoles populaires. De plus, ces collectifs de parents et autres adultes concernés par les enjeux de l'enseignement pourraient collaborer avec d'autres acteurs et professionnels de l'enseignement (syndicats, CGE, Ecole sans racisme, Annoncer la Couleur, etc...);
- lancer une « **Semaine de l'Education citoyenne contre le racisme** » dans les écoles lors de la SACR 2010 ;
- lancer un **bureau de plaintes et de médiation spécialisé dans la problématique des écoles** (trop souvent des insultes et comportements xénophobes, voir racistes restent impunis car règne un certain sentiment de toute puissance dans le chef des professionnels mais il existe également un sentiment d'impuissance face aux relations conflictuelles entre les élèves, dans les écoles).

⁴⁴ Il faudrait préciser les critères, mais cela pourrait fonctionner comme les plans de diversité dans les entreprises : celles-ci peuvent obtenir des financements publics et faire appel à des experts, pour mettre en œuvre leur projet. Les écoles candidates seraient donc invitées à déposer un projet solide touchant à l'ensemble de l'établissement (pédagogie, encadrement, sorties, aménagements, participation des parents et des associations, cours de langues, etc.) et les meilleurs projets obtiendraient des moyens conséquents, y compris pour engager du personnel ad hoc. Et rêvons un peu : la qualité de leur enseignement serait tellement réputée qu'elles deviendraient non plus des « écoles d'élite sociale et culturelle » mais des « modèles de réussite scolaire pour tous les élèves ».