

**Diversités et Citoyennetés**

# **L'ÉCOLE INCLUSIVE**

**La Lettre de l'IRFAM n° 44-45 2016**





## Institut de Recherche, Action et Formation sur les Migrations

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



# L'école inclusive

|  |                             |           |
|--|-----------------------------|-----------|
| <b>Des discriminations à l'inclusion à l'école</b>   | <i>Spyros Amoranitis</i>    | <b>3</b>  |
| <b>Discriminations en milieux scolaires et des actions face à ce défi</b>                    | <i>Assaad Azzi</i>          | <b>6</b>  |
| <b>Vivre et travailler ensemble à l'école de l'hyperdiversité</b>                            | <i>Altay Manço</i>          | <b>9</b>  |
| <b>Des actions et un livre pour lutter contre la discrimination à l'école</b>                | <i>Marc Vainsel</i>         | <b>15</b> |
| <b>L'éducation inclusive face aux discriminations : expériences dans deux établissements</b> | <i>Charlotte Gouverneur</i> | <b>18</b> |
| <b>Repères pour un livre pratique : « Pour une école inclusive, agir ensemble »</b>          | <i>Stéphanie Dujeu</i>      | <b>23</b> |
| <b>Le voyage à Istanbul des élèves de l'Athénée de Marchienne-au-Pont</b>                    | <i>Stéphanie Dujeu</i>      | <b>27</b> |

Annonces

**Avec le soutien de la Fédération Wallonie Bruxelles**





# Des discriminations à l'inclusion à l'école

Spyros Amoranitis

# Des discriminations à l'inclusion à l'école

*Spyros Amoranitis*

Les réalités des discriminations touchant, en milieu scolaire, les jeunes issus conjointement de l'immigration et de milieux peu instruits constituent une problématique de plus en plus documentée : on constate des phénomènes d'exclusions systémiques. Celles-ci hypothèquent l'accrochage et la réussite scolaires des jeunes. Mais elles déstabilisent aussi les établissements scolaires de par les réactions individuelles et collectives qu'elles suscitent chez ces jeunes. Elles découragent les équipes éducatives. Enfin, à long terme, elles hypothèquent l'intégration future (citoyenne comme professionnelle et sociale) de cette jeunesse, ainsi que la cohésion sociale dans son ensemble.

Cette problématique reste complexe et les solutions classiques, normatives et moralisatrices montrent leur peu d'efficacité. À l'inverse, des projets et pédagogies alternatives d'inclusion éducative, sociale et citoyenne voient le jour et offrent la preuve de changements positifs favorables pour chacun des acteurs impliqués. Aussi, plutôt que d'aborder de face la question des discriminations dans le monde de l'enseignement — ce qui risque de créer des blocages —, il semble important de renverser la problématique, de s'intéresser à l'inclusion sociale au sein du système scolaire. L'éducation « inclusive » apparaît aujourd'hui comme une nouvelle perspective synthétique, originale et systémique permettant de respecter les diversités sans s'enfermer dans une conception communautariste, d'amener les différents acteurs scolaires à dialoguer, à coopérer, à permettre aux différents points de vue et pratiques d'évoluer avec le temps dans le sens du respect et de l'épanouissement de chacun, et notamment des jeunes en « construction ». Les projets qui réussissent s'inscrivent dans la durée et tiennent compte du besoin de reconnaissance et de sécurité identitaire, affective, corporelle de chacun.

Dans ce numéro de la revue électronique de l'IRFAM, Diversités et Citoyennetés, nous présentons une série d'ouvrages récents qui posent les questions suivantes : — Comment accompagner les milieux scolaires et éducatifs dans la prise en compte et la valorisation de leurs diversités particulières et dans leur gestion des inégalités ? — Comment accompagner les communautés éducatives pour favoriser la réussite, le bien-être et le développement personnel de tous les élèves, quelles que soient leurs origines, croyances, langues parlées, modes de vie, etc., et cela tout en veillant à leur propre bien-être et à leur besoin de sécurité et de reconnaissance ? — Comment pratiquer la communication interculturelle, lutter contre les préjugés ou les discriminations que subissent certaines minorités et qui opposent et hiérarchisent les groupes entre eux ? C'est précisément là que

l'on apprécie une des plus-values majeures de l'éducation inclusive qui concerne tout le monde. L'éducation inclusive à la diversité est une question transversale qui implique tous les secteurs de la vie au sein des écoles. D'un point de vue méthodologique, elle nécessite la mise en place de « plans » et d'actions concrètes qui fassent progresser le système et les acteurs. On constate qu'elle nécessite aussi la présence d'accompagnateurs externes qui permettent aux acteurs et les contextes institutionnels d'évoluer en parallèle dans le cadre d'un processus positif qui les dynamise. Présenter ce type d'accompagnements, en tirer les enseignements nécessaires à l'extension d'une telle philosophie et des telles pratiques constitue l'objectif majeur des publications recensées.



# *Discriminations en milieux scolaires et des actions face à ce défi*

*Assaad Azzi*

# Discriminations en milieux scolaires et des actions face à ce défi

*Assaad Azzi*

Les enfants sont assujettis à de fortes influences sociales du fait que la majeure partie de leur vie active (hors sommeil) implique des activités d'apprentissage, via la socialisation et l'enseignement, activités contrôlées par les adultes dans les milieux (péri) scolaires. Les acteurs potentiels de la discrimination en milieux scolaires sont nombreux : enseignants, éducateurs, parents, administrateurs, et des enfants eux-mêmes. Afin d'appréhender la gravité des conséquences des discriminations qui touchent les enfants, il faut considérer qu'un enfant, tout le long de son enfance, se trouve dans un processus de construction de son Soi futur, de ce qu'il va devenir lorsqu'il sera adulte. Ce Soi ressemble à un édifice qui, afin qu'il tienne à travers le temps, devrait être construit sur une fondation solide, avec des matériaux fiables et d'une manière adaptée à l'environnement. Si le Soi d'un enfant est construit sur une fondation qui contient des failles, c'est tout l'édifice qui pourrait être ébranlé lorsque cet enfant rencontrerait les premières difficultés ou des échecs. Proposons trois arguments logiquement liés : (1) la fondation solide est constituée de l'estime de soi et de la confiance en soi d'un enfant, qui sont construites à partir d'expériences positives avec les autres, ainsi que d'évaluations positives que lui renvoient les autres et qui portent sur ses propres compétences et habiletés. (2) Cette fondation solide permet ensuite à l'enfant de développer ses identités et ses compétences d'une manière adaptée à son environnement. (3) Toute faille dans la fondation peut engendrer des problèmes et retards dans le développement de l'enfant et notamment en termes d'adaptation à son environnement et aux attentes sociales par rapport à ses compétences.

Sur base de ces trois arguments, on pourrait supposer que l'exposition répétée et cumulée de l'enfant à des actes de discrimination qui le visent peut créer des failles dans sa fondation. Elle peut ébranler son estime de soi et sa confiance en soi, avec des conséquences néfastes pour son apprentissage, le développement de ses compétences et son adaptation sociale. Et ce, même s'il n'est pas conscient de cette discrimination, et même si les actes qui ont conduit à ces failles ne sont eux-mêmes pas intentionnellement discriminatoires. Le décrochage scolaire n'a pas une seule cause ni une cause directe. Il peut simplement être le résultat de cumuls d'expériences négatives qui, en réduisant la confiance en soi et le sentiment d'efficacité personnelle chez l'enfant, produisent un déficit dans sa motivation et sa capacité à acquérir et développer des compétences. L'incapacité de l'enfant à comprendre les causes de sa situation pourrait elle-même amplifier ces effets.

On voit bien la fragilité de l'enfant sur base de cette analyse. Même un comportement banal et non défini comme discriminatoire selon les critères légaux, s'il est répété dans le temps ou s'il provient de plusieurs personnes (significatives), peut engendrer ces conséquences qui ébranleraient la fondation sur laquelle l'enfant se construit en tant que personne et citoyen. Les formes de discrimination que subiraient les enfants sont aussi nombreuses que celles subies par les adultes. Mais elles peuvent opérer différemment et on peut même imaginer qu'un enfant subisse de la discrimination sans qu'il y ait « un comportement » spécifiquement discriminatoire à son égard. L'exemple qui suit illustre comment la discrimination peut être effectuée sans comportements discriminatoires, simplement via le fonctionnement normal des milieux scolaires. Imaginons une école

qui a tout mis en œuvre pour que son enseignement se déroule dans de bonnes conditions : elle engage des professeurs compétents dans la matière, elle organise des heures précises pour les différentes matières, elle veille à ce que les classes aient une taille raisonnable, et elle assure une bonne gestion qui crée une atmosphère positive au sein de l'école, etc. Cependant, malgré cette organisation, certains enfants inscrits à l'école n'arrivent pas à profiter de cet environnement, simplement parce qu'ils ne connaissent pas bien la langue, ou parce qu'ils reçoivent moins d'aide ou de suivi de la part de leurs parents, ou pour une autre raison. Ces enfants risquent de manifester un retard dans leur apprentissage. Au début, ce retard n'est pas dû à la discrimination. Cependant, un léger retard au début, s'il n'est pas perçu ou redressé, peut s'amplifier avec le temps, conduisant éventuellement l'enfant, ses enseignants et même ses parents à penser qu'il n'est pas compétent dans certaines matières, qu'il n'est pas « intelligent » ou qu'il « n'aime pas les études ». Ces interprétations subjectives d'un échec — qui n'attribuent pas cet échec à la discrimination — pourraient bien installer chez cet enfant un sentiment d'inefficacité et d'incompétence. Au cas où son retard est visible aux autres élèves, sa perception de lui-même comme incompétent pourrait être amplifiée. La discrimination plus ou moins directe entre ainsi en jeu pour amplifier les effets d'une forme de discrimination indirecte qui est fortement ancrée dans le fonctionnement institutionnel normal. Si ce regard extérieur – provenant des autres enfants, des enseignants et même des parents – qui coïncide avec le regard intérieur (l'un pouvant

amplifier l'autre, dans un cycle vicieux) coïncide aussi avec une particularité de l'enfant (il appartient à une minorité), il est fort à parier qu'il sera étiqueté et qu'il va intérioriser le stéréotype qui lui est attribué. Se produit ainsi un phénomène qui est parfois appelé « l'effet Pygmalion », d'autres fois « la prophétie qui s'autoréalise », ou encore « la menace du stéréotype », phénomène bien documenté par les recherches scientifiques des dernières 40 années. Les enfants sont particulièrement susceptibles à cet effet du fait de leur dépendance des adultes qui les encadrent dans leur socialisation et éducation. Ces deux processus — socialisation et éducation — sont principalement guidés par des « évaluations » récurrentes, formelles et informelles, de l'enfant et c'est principalement ce contexte d'évaluation qui le conduit à intérioriser les causes de ses échecs et à développer un sentiment d'impuissance et d'inefficacité personnelle qui aurait alors comme conséquence le décrochage scolaire. Ce processus complexe et très peu étudié par les recherches scientifiques est pourtant très réel et pose un défi important pour une société qui se veut égalitaire.

Bien des projets tentent de relever ce défi en proposant des actions qui, prises séparément, sont certes limitées et localisées, mais qui, prises ensemble, ouvrent des possibilités d'actions qui sont complémentaires et généralisables. Si ces actions pouvaient être combinées dans une politique plus globale d'inclusion, leur impact sur la prévention de la discrimination ou de ses conséquences serait non-négligeable.





# ***Vivre et travailler ensemble à l'école de l'hyperdiversité***

*Altay Manço*

# Vivre et travailler ensemble à l'école de l'hyperdiversité

*Altay Manço*

**Droits humains, diversité, égalité, liberté d'expression, interculturalité... sont le menu quotidien dans les écoles des grandes villes de l'Europe de l'Ouest, où des populations de plus en plus diversifiées à divers points de vue se brassent en permanence. Il y a de quoi s'embrouiller l'esprit. Les attentats terroristes à Paris et leurs conséquences dramatiques, mais aussi la répétition des mêmes violences dans de nombreux points du monde, rendent de plus en plus compliqué l'abord par ces écoles de questions du vivre ensemble et d'intégration, en lien avec les majorités/minorités qui composent nos sociétés, et les appartenances idéologiques, culturelles et religieuses ou philosophiques qui vont avec. J'aimerais contribuer à ce débat à travers la présentation d'interventions que nous avons menées dans plusieurs écoles secondaires belges francophones, ces dernières années. L'issue que nous voyons n'est pas l'intégration, mais *l'inclusion*.**

Une école inclusive face aux diversités par exemple, serait-ce l'avenir de l'intégration ? Il y a plusieurs définitions possibles de l'école inclusive : le but ultime serait d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale. C'est évidemment un idéal. Plus concrètement, ce serait faire en sorte que les acteurs, dans et autour de l'école, puissent travailler ensemble au-delà de leurs diversités. Plus encore, grâce à cette diversité, les pratiques peuvent être enrichies pour tendre vers l'école inclusive. Quand je dis des acteurs, je désigne les individus, les enseignants, les élèves, les parents et les travailleurs non pédagogiques de l'école, mais aussi des structures autour de l'enseignement. Ce ne sont pas que des acteurs individuels. Ce sont aussi des acteurs collectifs. Dans une école, on pourrait trouver un comité des parents, un comité des élèves, une association d'enseignants, des syndicats ou même un conseil de participation qui est organisé, dans notre pays, par un décret. Coexiste au sein des établissements scolaires toute une série de « sous-structures ». Il est donc important que ces sous-structures travaillent ensemble et que leur composition reflète la diversité de l'école et de ses usagers qu'il s'agisse des professionnels, des enfants ou de leurs familles.

Quels sont les critères d'inclusion ? On a, d'une part, la question de la dimension organisationnelle. On pourrait identifier d'autres dimensions. Mais je me suis contenté de trois niveaux dans ma réflexion : la première dimension est d'assurer la représentation, les brassages des diversités à l'image de ce que je viens de donner. Mais il y a aussi une dimension développementale, celle qui consiste à s'assurer que tous, au sein de l'école et autour de l'école, aient les mêmes chances d'évolution et de bien-être en veillant justement à l'égalité des chances. Quand je dis « tous », en parlant des élèves par exemple, quelles que soient les origines, les

filles comme les garçons, les différentes générations d'élèves, ainsi que les différentes sections d'enseignement, etc. Mais on pourrait très bien élargir cela aux enseignants de différentes origines. Aujourd'hui, nous avons aussi des « immigrés intégrés ». Des immigrés ou leurs descendants qui ont fait des études supérieures et qui sont devenus enseignants, parfois nommés à leur poste en tant que fonctionnaires. Si ce n'est pas de l'intégration ? Malgré cela, l'emploi ne fait pas toujours l'intégration. Notre travail a pu montrer des situations de polarisation au sein des écoles entre, par exemple, des enseignants d'origine maghrébine ou non. Nous devons chercher à brasser ces diversités-là aussi. C'est donc la dimension gestionnaire qui consiste à assurer une confiance à l'intérieur de l'établissement, promouvoir le dialogue et la participation de chacun. Il faut alors des espaces de participation qui sont les « conseils » ou les autres instances de cette nature, mais qui ne doivent pas être factices. Ils doivent être des lieux de participation et d'appropriation réelles. Animés pour inclure et non diviser.

### **Comment exprimer ses identités quand la « majorité » s'embrouille dans les « minorités » ?**

Il existe, en effet, un décret qui organise la participation scolaire en Fédération Wallonie Bruxelles. Mais cela n'est pas appliqué ! Par exemple, les parents et les élèves ne sont que rarement représentés au sein de l'école. Notre travail consiste à se poser la question du comment accompagner les communautés scolaires ? Comment favoriser la participation, promouvoir le bien-être et le développement de tous, en veillant au besoin de sécurité de chacun ? Le développement des uns ne doit pas être insécurisant pour les autres : c'est souvent comme cela que c'est vu. C'est cela qui empêche l'inclusion. C'est ce paradoxe-là qui doit nous

interroger : *plus les gens sont intégrés plus ils sont vécus comme des concurrents !* Un parent « marocain » qui n'a pas de diplôme, c'est « la norme » ; mais un « enseignant marocain » qui revendique sa place : « moi aussi je veux être proviseur », cela devient de la concurrence. Nous avons choisi de travailler sur Bruxelles, notamment, parce que ces réalités y sont plus avancées que dans d'autres villes. Imaginez une école d'environ sept cents élèves et de quatre-vingts enseignants. Environ 60 % des élèves sont d'origine marocaine et également 40 % des professeurs sont des Belges d'origine marocaine. C'est la différence qu'un regard distrait pourrait retenir, mais on constate qu'il y existe d'autres différences notables notamment en termes de genre. Du côté des enseignants d'origine marocaine, nous avons 80 % d'hommes, alors que globalement 60 % des enseignants sont des femmes. C'est une différence importante. Les enseignants d'origine marocaine sont plutôt des jeunes enseignants tandis que les enseignants belges, globalement, sont expérimentés. Nous observons que les enseignants d'origine marocaine sont dans des branches techniques tandis que les autres sont dans des branches littéraires et générales. On a beaucoup d'enseignants d'origine étrangère qui bénéficient de l'assouplissement des conditions d'engagement comme professeur. *Parce que l'enseignement est un métier en pénurie dans nos grandes villes.* Cela concerne notamment un certain nombre de techniciens et d'ingénieurs d'origine étrangère qui ne trouvent pas de place dans les secteurs pour lesquels ils se destinaient, pour différentes raisons, et se rabattent alors sur l'enseignement. C'est interpellant à plus d'un titre. Il y a cinquante ans, le métier de mineur était également un métier en pénurie, et cela attirait les immigrés. Aujourd'hui, la profession d'enseignant est en pénurie et cela attire les enfants des immigrés ! Je pourrais encore développer d'autres exemples : en général, un « immigré » ne prend pas la place qu'il veut, mais

celle qu'il peut. Certaines choses ne changent donc pas. Il y a des formes de rémanence au niveau de la place laissée aux populations venues d'ailleurs...

Mais revenons à notre comparaison des deux groupes d'enseignants : d'autres différences sont aussi notables. Les enseignants d'origine marocaine habitent à proximité de l'école, tandis que les autres habitent, en général, en dehors de Bruxelles. Cela veut dire qu'à 15 h 45, on ne les voit rarement à l'école parce qu'ils doivent courir attraper un train : ils ont aussi des enfants. Quant aux enseignants du quartier, si un enfant fait une bêtise dans la rue, il risque d'être vu par son prof d'origine marocaine qui peut être un oncle ou un voisin... Or, cette « proximité de village » n'existe pas ou plus avec les autres enseignants. C'est une forme de rapport social prémoderne qui nous revient. Alors, bien sûr, on voit certains enseignants belges d'origine marocaine tenir des propos parfois moralisateurs par rapport aux élèves : des jupes trop courtes, des choses comme ça. Mais aussi : la question de constitution d'associations de parents en arrive à être posée par ces mêmes enseignants. Les choses sont en train de changer donc et désignent un processus d'intégration en cours, mais lequel ?

### **L'avenir de l'intégration à l'école**

Bien entendu, cela ne va pas sans heurts : on voit clairement la prolongation de la zone de démarcation entre familles et école — qui était classique pour nous sociologues, psychologues et pédagogues — au sein même de l'école où se vit un corps à corps entre non seulement enseignants et parents, *mais aussi entre collègues*. C'est bien une « lutte des places » pour reprendre l'expression de de Gaulejac. Petit à petit la minorité devient la majorité. C'est ce que certains appellent « invasion ». Par

exemple, l'évolution du nombre d'élèves au cours de religions est illustrant. Là où les élèves du cours de religion islamique étaient en minorité, il y a une ou deux décennies, il y a pléthore. Quant aux élèves des cours de religion protestante ou catholique ou les élèves du cours de morale non confessionnelle, ils sont devenus une infime minorité. Quand il s'agit d'attribuer des locaux, on fait évidemment place à la majorité et voilà que l'enseignant de religion protestante se retrouve sans local ! Les deux élèves (Africains) concernés par ce cours se tournent alors vers l'enseignant et lui disent : « Monsieur, nous on n'a pas de classe, on ne compte pas nous ? » C'est une leçon de vie ! En immigration, le premier arrivé ferme souvent la porte sur les doigts du suivant ! Quand la minorité devient la majorité, elle a des réactions de majorité ! C'est ainsi que se posent les questions d'inclusion.

La lutte des places est aussi une question de classe sociale. Les mineurs immigrés ont fait des enfants ; et ces enfants ont leurs propres enfants dont un certain nombre se retrouve ingénieur, devenu (par dépit) professeur de technologie. C'est une lignée de classe ouvrière. Avec des postures, des habitus, des façons d'être dans le monde et à l'école. Ils ne l'investissent pas comme des enseignants autochtones de classe moyenne supérieure. Ni l'école ni ses sous-structures, comme la délégation syndicale, l'amicale des enseignants, les commissions diverses... Quand nous regardons la composition de ces sous-structures, nous ne sommes pas surpris de constater que des regroupements s'opèrent. C'est ainsi que prend corps la lutte des places. C'est peut-être cela l'intégration ? Un processus à travers lequel individuellement ou collectivement, on trouve petit à petit sa place au sein du système qui lui-même change du fait de cette inclusion. Si ces sous-structures existent, c'est parce qu'ils sont nécessaires pour créer le

frottement entre parties et stimuler le dialogue, afin que l'inclusion se fasse.

Peut-on accélérer le processus ou le faciliter ? Oui, mais manque dans les écoles un chef d'orchestre ! Même s'il y a des directeurs et des préfets, ils sont dépassés par d'autres tâches et non formés par rapport à ces questions relationnelles et sociales. Pour faciliter l'intégration dans l'école ou dans la société, dans les années à venir, nous devrions réfléchir à notre métier de chercheur, de formateur, de médiateur, de planificateur... de l'interculturel ou de l'intégration. Nous devrions peut-être le repenser par rapport à l'inclusivité. Et d'inventer des molécules qui fonctionnent, de les tester et si cela marche, de les léguer aux corps sociaux comme l'école. Dans le cadre de la recherche appliquée menée, j'ai essayé d'inventer une « cellule participative » qui fonctionne maintenant depuis trois ans. On constate que par endroits, les espèces de bagarres peuvent laisser la place à d'autres choses. Des enseignants volontaires identifient des problèmes, proposent des solutions possibles et tentent de les appliquer ensemble : ils sont de divers niveaux, de diverses disciplines, de diverses origines.

Voilà comment cela fonctionne. Les parents, les représentants des enfants, des associations extérieures sont invités à coopérer. Les réussites attirent peu à peu d'autres participants, auparavant sceptiques. Il s'agit de consolider cette cellule et d'instaurer un fonctionnement durable. Les différentes structures deviennent de plus en plus participatives et, ainsi, davantage représentatives de la diversité des acteurs. Alors, l'image de ces écoles devient de plus en plus positive, ainsi que l'ambiance à l'école. Mais il reste encore plein de choses à faire, notamment la consolidation. Il faudrait inventer de nouveaux métiers pour accompagner les écoles. Idem à propos de la formation continuée, pour laquelle les budgets importants sont dégagés, mais peu de choses permettent d'y repenser l'accompagnement des écoles. Nous voyons bien que pour réussir l'inclusion demain dans nos écoles et ailleurs, nous avons besoin d'un travail d'ensemblé. C'est un travail de coordonnateur/médiateur. Et c'est tout le mal que je nous souhaite, dans les années à venir : *inspirer l'émergence de ce type de passeurs d'une vision de l'intégration vers une vision de l'inclusion.*

*Sous la coordination de  
Altay Manço*

**De la discrimination à  
l'inclusion en milieu scolaire**



L'Harmattan

*Compétences Interculturelles*

**Des actions et un  
livre pour lutter  
contre la  
discrimination  
à l'école**

*Marc Vaincel*

# Des actions et un livre pour lutter contre la discrimination à l'école

*Marc Vaincel*

Le [Fonds Houtman](#) décide, en 2011, d'ouvrir un thème relatif aux « réalités de la discrimination en milieu scolaire ». Ce programme succède à la grande campagne de lutte contre la pauvreté entreprise par le Fonds en 2009-2010 à travers la Fédération Wallonie-Bruxelles. La pauvreté, et la situation socio-économique précaire des familles, entraîne de nombreuses conséquences sur les enfants, dont les droits se retrouvent alors souvent bafoués, car, comme l'indiquait en 2013 le Délégué général aux droits de l'enfant, aucun article de la CIDE (Convention internationale relative aux droits de l'enfant) ne résiste à l'épreuve de la pauvreté. La discrimination en est, elle aussi, une conséquence, même si elle peut avoir d'autres causes. Au croisement de la plupart des actions et recherches-actions soutenues par le Fonds apparaissent la stigmatisation et le rejet de l'autre... Le milieu scolaire a été choisi pour ouvrir en 2011 cet appel à projets, pour l'enjeu capital que l'école représente. En effet, de nombreux travaux suggèrent que la discrimination en milieu scolaire peut avoir de graves conséquences sur le parcours des enfants et/ou adolescents concernés, voire sur leur vie entière. La discrimination à l'école revêt différentes formes et concerne tous les établissements scolaires, tous les élèves. À l'heure où le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles prépare son « Pacte pour un enseignement d'excellence », cette question ne peut être ignorée.

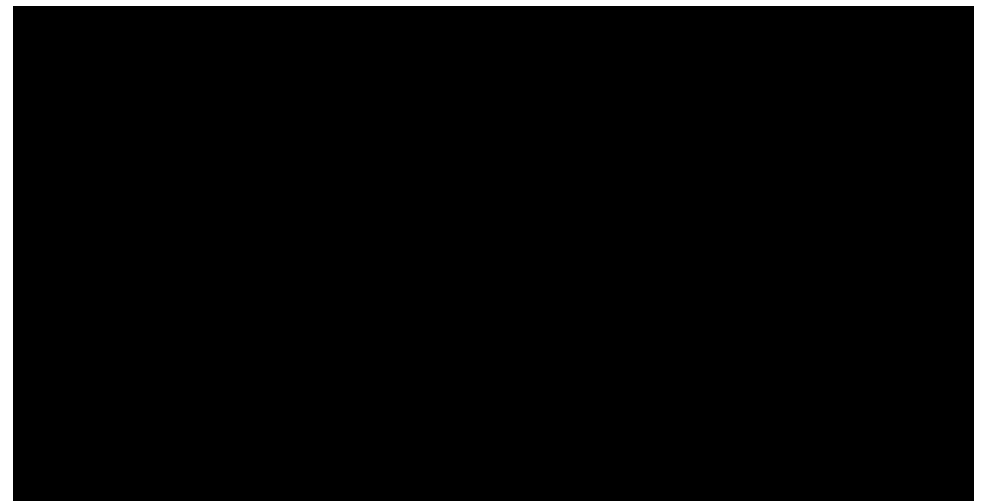
Les six équipes soutenues par le Fonds dans le cadre de ce thème ont toutes donné une place centrale à cette préoccupation dans leur travail et proposent chacune un chapitre dans l'ouvrage collectif [De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire](#), paru chez L'Harmattan (Paris).

- [L'Université de Mons \(Service de Sciences de la Famille\)](#) y développe son approche par groupes de parole auprès des élèves du primaire et du secondaire et par des émissions de télévision pédagogiques coconstruites avec eux ;
- [Tenter Plus, l'équipe Sciences humaines de la catégorie pédagogique de la Haute École HELMo](#) présente ses tandems élèves-futurs enseignants permettant à chacun de travailler sur ses représentations, et d'apprendre à accepter l'autre dans les moments d'apprentissage ;
- [La Haute École Paul-Henri Spaak \(Unité de Recherche en Ingénierie et Action Sociale\)](#) analyse l'ethnisation dans les rapports scolaires et met au point des modules de sensibilisation ;
- [Le Centre d'Action Laïque de la Province de Liège](#) propose et anime des Ateliers de Soutien à la Réussite dans une école primaire ;
- [L'ASBL Odyssee](#) expose sa méthodologie de « réaccrochage » scolaire et met en perspective le parcours du jeune en souffrance ;
- Et, enfin, [l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations](#), à l'initiative de l'ouvrage, relate un modèle de coaching des établissements scolaires, ouvrant la voie à un dialogue « vrai » entre tous les acteurs de l'école, et au développement de projets, ensemble plutôt que séparés...

Le soutien du Fonds et de son Comité d'Accompagnement, présidé par le Professeur Assaad Azzi, de [l'Université Libre de Bruxelles](#), a été complet pour ces équipes. L'accompagnement du Fonds ne s'inscrit pas dans une démarche classique de « simple » apport de moyens, même si la nécessité de disposer des fonds pour réaliser pleinement les objectifs des travaux est déterminante. Le Fonds suit l'évolution des travaux pas à pas, dans un véritable esprit de partenariat et de collaboration avec les équipes, esprit qui se concrétise par des rencontres régulières permettant un suivi attentif des actions et recherches-actions soutenues. La réussite de ce *modus operandi*, de la conception à la publication, s'appuie aussi sur un partage de valeurs humaines universelles, des valeurs de solidarité, d'entraide et de citoyenneté. Cette coopération étroite entre le Fonds et les équipes qu'il soutient donne aussi une dimension éthique à la démarche, originale, véritable marque de fabrique du Fonds Houtman. Au cours du temps, on remarque souvent que la collaboration avec les équipes s'approfondit encore, axée sur le désir de part et d'autre d'engendrer des résultats positifs durables, et le désir de diffuser ceux-ci au plus grand nombre, notamment à travers [les « Cahiers » du Fonds](#), mais également à travers un colloque ayant eu lieu le 5 février 2016 à Liège sur le thème [« De la discrimination à l'inclusion »](#). Les présentations du colloque sont également accessibles, ainsi que les [rapports complets des équipes](#) (dans les n° 18 et 20 des Cahiers du Fonds).

Tous ces travaux et publications visent, *in fine*, une école moins discriminante, moins violente. Une école plus inclusive, plus participative, plus soucieuse du bon développement de chacun, de son bien-être, en harmonie avec ses semblables et quelles que soient ses origines, ses convictions, sa langue, son état de santé, ses caractéristiques physiques, etc. Une école qui renforcera les liens entre tous, au lieu de les fragiliser.

Les travaux soutenus par le Fonds participent à un plaidoyer en faveur de l'école inclusive, invitant tous les acteurs (*intra et extramuros*) à se mobiliser pour la cause. Les invitant, finalement, à prendre part à un grand projet porteur vers une humanité plus bienveillante. Il est à espérer aujourd'hui que le pouvoir politique suivra également cette direction, en soutenant davantage les écoles.





## Sommaire de l'ouvrage

« *De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire* »

coordonné par *Altay Manço*

**Marc Vainsel**

*Préface : la discrimination à l'école*

**Frédéric Hardy,  
Bruno Humbeeck,  
Maxime Berger et  
Willy Lahaye**

*Enfance/adolescence et  
immigration : réalités de la  
discrimination en milieu scolaire*

**Françoise Budo,  
Jacques Cornet,  
Claudine Kefer et  
Grégory Voz**

*En tandem pour travailler nos  
différences*

**Stefano Guida et  
Pierre Assenmaker**

*Ethnicisation des rapports scolaires*

**Renaud Erpicum**

*Les Ateliers de Soutien à la Réussite  
du Centre d'Action Laïque de la  
Province de Liège*

**Catherine Sztencel**

*Accompagner des adolescents en  
rupture scolaire : une méthodologie  
d'intervention pour l'accrochage  
scolaire et social au bénéfice des  
jeunes, de leur famille, de leur  
école et de la société*

**Altay Manço et  
Charlotte Gouverneur**

*Agir pour une école inclusive en  
contexte de diversité : interventions  
dans deux athénées*

**Assaad Azzi**

*Discriminations en milieux  
scolaires : de la recherche  
scientifique à la recherche-action*



# ***L'éducation inclusive face aux discriminations : expériences dans deux établissements***

Charlotte Gouverneur

# L'éducation inclusive face aux discriminations : expériences dans deux établissements

*Charlotte Gouverneur*

**Les acteurs de la communauté éducative, à l'image du reste de la société, sont culturellement hétérogènes et socialement inégaux. Or, le fonctionnement de l'école et les modèles qu'elle diffuse sont monolithiques, dans la majorité des cas, ne représentant qu'une partie de la société ou étant souvent plus proches des normes des uns que de celles des autres. Les sous-structures, groupes, associations ou collectifs qui coexistent au sein des établissements scolaires et en lien avec ceux-ci sont porteurs de sensibilités et d'enjeux différents pouvant entrer en collaboration ou en concurrence les uns avec les autres. L'école se retrouve à la fois tributaire et source de malentendus quant à sa mission et au vécu de ses acteurs. Cette problématique n'est pas nouvelle, mais ses effets sont de plus en plus décriés et mesurés. Les recherches en sciences sociales montrent que les écoles répondent à ces contraintes, le plus souvent, de manière réactive et non proactive.**

Elles réagissent par à-coup et de façon dispersée là où il serait plus profitable de s'organiser et planifier des mesures appropriées suivant une charte de conduite décidée démocratiquement. Précisons que les écoles ne sont ni soutenues ni attendues sur ces dimensions relationnelles de la gestion scolaire. L'expérience montre que les écoles sont prises entre un discours vantant la participation et la citoyenneté ainsi que des décrets qui instituent des démarches inclusives, d'une part, et la diminution des moyens et du soutien réels à la concrétisation de ce discours, d'autre part. Tirillées, les directions en arrivent à des postures contradictoires, voire à dire des contrevérités dans les rapports qu'elles adressent aux inspections qui ne les contrôlent que très rarement sur ces dimensions-là. Les résultats restent de ce fait peu satisfaisants au regard de la problématique et dépendent de l'initiative privée de l'un ou l'autre acteur de la communauté éducative. Elles disparaissent aussitôt que ces personnes partent ailleurs. Des outils existent tant au niveau matériel, méthodologique, institutionnel que pédagogique, mais ils sont sous-utilisés ou vidés de leurs contenus telle l'offre de formation continue par trop thématique, individualisée et pas assez centrée sur les compétences transversales, institutionnelles, psychosociales et le pilotage de projets. Si des transversalités existent néanmoins dans le système scolaire, elles touchent d'autres urgences.

Les recherches effectuées sur cette problématique montrent l'existence de phénomènes d'exclusions systémiques qui hypothèquent l'accrochage et la réussite scolaires des jeunes concernés. Elles déstabilisent également les établissements scolaires de par les réactions individuelles et collectives qu'elles suscitent chez ses acteurs. Elles découragent et braquent les

équipes éducatives. Enfin, à long terme, elles mettent en difficulté l'intégration future citoyenne comme professionnelle de cette jeunesse ainsi que la cohésion de la société dans son ensemble. Cette problématique reste complexe et les solutions classiques (compensation), normatives (réglementation) et moralisatrices (« c'est mal de discriminer... ») montrent leur faible efficacité.

## **Expériences**

Trois années de recherche-action dans deux athénées en « discrimination positive » de la fédération Wallonie-Bruxelles ont permis de constater les manques et les possibilités en cette matière. Cette recherche avait pour objectifs d'établir de façon empirique et concrète des critères pragmatiques d'inclusion, une méthodologie qui soit reproductible, des outils pratiques et, enfin, d'identifier les compétences (savoirs, savoir-faire, savoir-être) à développer pour initier les acteurs de terrain à la pédagogie inclusive. La chaîne de l'intervention dans les deux écoles peut être résumée comme suit : prise de contact et négociation de l'intervention ; diagnostic et pose d'objectifs ; accompagnement et mobilisation ; évaluation, rétroaction et reportage. Au cours de la phase de diagnostic, il s'agissait d'identifier une manière d'accompagner les membres de la communauté éducative dans la rencontre de leurs diversités, et autour d'objectifs alliant bénéfices individuels et communautaires. Les chercheurs étaient associés à la communauté éducative dans une longue chaîne d'interactions cherchant à produire de la connaissance, des outils et des savoirs adaptés afin de soutenir l'action et la formation. C'est une *recherche-action collaborative*. Les recherches-actions collaboratives se développent souvent à partir de questions qui posent problème aux acteurs ou encore à propos de nouvelles manières de travailler. Dans notre cas, il s'agissait d'interrogations

renouvelées à propos d'évolutions contextuelles, dans et autour des écoles. Dans la phase d'accompagnement et de mobilisation, il nous a semblé plus propice de concentrer les énergies en présence vers des pratiques inclusives au sein du système scolaire plutôt que « contre » les discriminations et tensions existantes.

**« *Aucun problème ne peut être résolu sans changer le niveau de conscience qui l'a engendré* » (A. Einstein)**

L'idée était de promouvoir des pédagogies alternatives d'inclusion éducative, sociale et citoyenne capables d'amener les différents acteurs scolaires à dialoguer, coopérer et construire des actions communes dans le sens du respect et de l'épanouissement de chacun. À cette fin, il fut nécessaire, en suivant l'enseignement du pédagogue québécois F. Ouellet, de mettre en place des espaces de dialogue et des plans d'actions, de concertation, de médiation et de coordination qui fassent rencontrer, coopérer et progresser les acteurs et leur système autour de projets communs concrets. Ces activités collectives et informelles peuvent encourager la création de réseaux d'entraide au niveau local. Notons qu'il est illusoire de s'attendre à ce que la réflexion et l'action entamées apportent directement et partout des changements concrets et durables. Il faut laisser le temps aux acteurs principaux pour décanter les idées et capacités développées afin de les mettre en œuvre, à un moment qui leur semblera propice. Pour autant, les projets s'inscrivaient dans la durée et tiennent compte du besoin de reconnaissance et de sécurité identitaire, affective et corporelle de chacun. C'est (re) générer au sein des écoles une capacité à développer des pratiques d'appropriation inclusive, de « vivre ensemble » et de compétences communicationnelles afin de renforcer la participation de tous à la vie sociale et solidaire dans et autour de l'école, en guise de prévention contre la discrimination,

l'exclusion ou même la violence. Dans ce cadre, les acteurs scolaires participants sont assurément dans une posture active et apprennent à piloter une « école en diversité ».

Ce développement est durable puisque le processus forme les acteurs. Il est également possible de voir ce processus comme une forme de formation continuée *in situ* des professionnels de l'éducation visant le développement de pratiques inclusives, la transformation des savoirs, savoir-faire et savoir-être en lien avec les missions sociales de l'école (éduquer, socialiser, valoriser) en sus des autres missions telles que l'instruction et la qualification.

L'implication positive d'enseignants et d'autres acteurs scolaires est essentielle. Les acteurs divers s'investissent d'autant plus qu'ils se sentent concernés, reconnus, valorisés et arrivent à se projeter dans l'avenir. La sensibilisation et la participation des parents sont également des points cruciaux. Il en va de même du voisinage de l'école. La création d'une « cellule participative » regroupant divers représentants de la communauté éducative permet d'offrir un espace-temps de partage d'informations, de concentration des forces en présence, de débat, mais aussi de soutien moral, matériel, financier et technique à destination du personnel éducatif. Cette cellule représente le rouage autour duquel l'ensemble des autres éléments s'articule. La démarche nécessite aussi la *présence d'accompagnateurs externes* qui permettent aux acteurs et contextes institutionnels d'évoluer en parallèle dans le cadre d'un processus positif qui les dynamise. Il est alors dans la mission du chercheur principal de « coacher » la dynamique (une posture de « *faire faire* »), de l'alimenter, de valoriser et d'encourager les acteurs. Le « coaching d'équipe » est au cœur de la démarche. Cette posture impliquée, de

coconstruction, est nécessaire à la transmission active de capacités, notamment d'analyse et de réaction. Ces différentes forces en mouvement donnent *in fine* lieu à des actions nouvelles, des décisions collectives, des analyses innovantes, de nouvelles sous-structures et enfin des effets de formalisation comme des actions de diffusion des savoirs produits.

Il nous apparaît crédible d'avancer que le modèle de l'école inclusive offre une réponse concrète et cohérente, une *plus-value face aux défis et difficultés de la diversification socioculturelle des personnels et des publics de l'enseignement*. Ce sont, en particulier, les dimensions « méthodes et contenus » et « processus » qui sont les mieux rencontrées par l'approche inclusive des relations professionnelles au sein de l'école. Il reste à poursuivre le travail de diffusion de ce modèle tout en lui offrant la souplesse que nécessite l'adaptation à d'autres contingences locales.

Retenons de l'expérience *que l'école inclusive ne peut exister que si ses enseignants et acteurs bénéficient eux-mêmes d'un cadre inclusif qui valorise leur travail, leurs partenariats et leur participation*. L'exemple doit venir d'en haut. Il est important que les structures de l'école adoptent cette démarche et fassent savoir qu'elles fonctionnent de manière inclusive. Une des méthodes pour générer de l'inclusivité est la participation croisée : la présence des parents dans l'amicale de l'école et des enseignants dans l'association des parents, par exemple. *Il s'agit de passer de la concurrence entre sous-groupes à la collaboration entre ceux-ci*. L'intervention inclusive touche également le débat autour de la fonction éducative et relationnelle de l'école *versus* sa fonction d'instruction et de qualification. La présente recherche montre la

nécessité d'adapter la formation des personnels éducatifs aux problématiques actuelles du travail sociopédagogique avec des équipes comprenant des membres de cultures sociales et ethniques différentes et chargées de diriger des projets participatifs, ouverts aux familles, dans une perspective relationnelle moins polarisée ou hiérarchisée. Elle pose également le problème de l'expertise en ce domaine (sur quoi repose-t-elle?) et des compétences qui doivent être développées (savoirs, savoir-faire, savoir-être). Rappelons que ce qui fait défaut dans la problématique abordée ici, c'est une coordination dynamique de tous les outils et moyens à la disposition des écoles. Ceci nécessite un pilotage qui, selon nous et compte tenu des réalités observées au sein des écoles, doit être le travail d'un intervenant extérieur à l'école.

Les résultats de cette recherche-action montrent l'issue possible d'une fonction de coaching, de médiation et de formation continue *in situ* au sein des établissements scolaires. Donc cela nécessite, au

moins, un statut et une formation pour endosser ce rôle. Adapter la formation initiale et continue des personnels éducatifs à la gestion collaborative et interculturelle sera une priorité, comme le développement d'une fonction de coaches sociopédagogiques afin de faciliter le pilotage de projets inclusifs. Il apparaît donc nécessaire de développer les outils proposés à l'issue de cette recherche à destination des acteurs de terrain (grille de critères d'une école inclusive, profil de compétences à développer, formations continues déclinées en termes d'accompagnement méthodologique et adaptées aux besoins et problématiques rencontrés, bibliographies, diffusion de l'information, visibilité accrue des familles et du tissu associatif dans les écoles et, inversement, un regard porté par celles-ci vers des outils et aides se trouvant autour d'elles) notamment en partenariat avec les associations locales qui travaillent en lien avec le système éducatif.

*Altay Manço (éd.)*

**Pratiques pour  
une école inclusive :  
agir ensemble**



**L'Harmattan**  
*Compétences Interculturelles*

**Repères pour un  
livre pratique :  
« Pour une école  
inclusive, agir  
ensemble »**

*Stéphanie Dujeu*

# Repères pour un livre pratique : « *Pour une école inclusive, agir ensemble* »

*Sréphanie Dujeu*

L'école n'est qu'un sous-ensemble mouvant au sein de la société, elle même en mutation permanente. Elle est le reflet des peurs, des inquiétudes, des préjugés, des systèmes de protection tels qu'ils sont ressentis ou appliqués dans l'ensemble de la société. C'est pourquoi les divers auteurs conviés à contribuer à cet ouvrage sont des acteurs de l'enseignement à divers niveaux et dans divers lieux, mais également des professionnels membres de structures de la société civile qui tentent d'arrimer l'enseignement au reste de la vie sociale. Ils sont 23 femmes et hommes travaillant dans quatre pays (francophones) en tant qu'enseignants, chercheurs, intervenants sociaux. Ils œuvrent au sein d'écoles primaires et secondaires, dans des universités, des associations et fédérations, ainsi qu'incorporés dans des administrations publiques dédiées à l'instruction. Ils agissent et communiquent ensemble sur leurs réalisations. Ils nous apprennent, entre autres, que depuis les années 80, de nombreuses études ont démontré *l'importance d'un enseignement ouvert sur le monde (du travail) et sur toutes les cultures, accessibles aux parents, à la famille, et l'efficacité générale d'un enseignement plus égalitaire. Ils nous montrent également que des décrets, dispositifs, modèles, méthodologies, formations, outils et appels à projets se succèdent pour atteindre cet idéal.*

*Mais les écoles font-elles le pas? Les différents pouvoirs organisateurs de notre enseignement sont-ils prêts à mettre en place les structures réellement adéquates pour réaliser ces objectifs? Quels sont les limites et blocages que l'on déplore? Quelles alternatives rencontre-t-on sur le terrain de l'école? À travers les différentes analyses présentées dans cet ouvrage collectif, nous observons que, pour l'heure, ce sont surtout des initiatives personnelles ou de petits groupes, suscitées par des professionnels actifs au sein de l'enseignement ou de la société civile, proches des jeunes et orientées vers les questions sociales qui existent et, à travers la réalisation de « projets pilotes », proposent de nouveaux paradigmes, des exemples, des précédents qui aboutissent à des changements concrets et qui invitent d'autres acteurs à entrer dans le mouvement.*

Enseignants, éducateurs, animateurs, psychologues... et quelques directeurs empreints d'idéaux s'y donnent sans compter pour permettre aux jeunes de tous milieux sociaux et culturels de vivre ensemble et donner sens aux enseignements des matières et des compétences. Mais ces projets restent souvent ponctuels et forcément limités à une école, un quartier... Pourtant certaines de ces initiatives sont mises en place ou soutenues par les pouvoirs publics qui proposent également d'autres pistes concrètes tout à fait louables. Toutefois, les relais entre ces initiatives et leur application sur le terrain sont souvent absents et l'on assiste à de nombreux malentendus, une perte considérable d'énergie et de moyens. À titre d'exemple, un budget alloué à une école dite à « discrimination positive » en Fédération Wallonie Bruxelles peut très bien être utilisé dans un but pédagogique et social intégré dans un projet collectif autogéré par les enseignants ou être « dépensé »



pour du matériel inadapté ou des activités ponctuelles dénuées de sens. De la même manière, on peut interroger le système de *formation initiale et continue* des maîtres qui fait la part belle à des remises à niveau et à des contenus thématiques, mais oublie bien souvent les dimensions relationnelles et systémiques de la vie au sein de l'école.

Cet ouvrage retrace les difficultés rencontrées par les protagonistes de l'enseignement qui entendent durablement faire de l'école un monde juste, équilibré et équitable. Il retrace aussi de belles initiatives qui aboutissent à des changements concrets, procure du sens et du plaisir aux participants. Bien entendu, il est difficile d'évaluer ces changements et apports, même s'il existe des approches et *stratégies évaluatives* préconisées par les auteurs. Ainsi, les coauteurs de ce volume nous démontrent qu'il est utile de continuer à travailler dans ce sens, car si les processus de protection, de séparation et d'exclusion qui mènent l'individu à cloisonner sa vie et à s'isoler des autres semblent apparaître de manière assez spontanée, il est intéressant de constater que dès que les frontières psychologiques s'ouvrent vers l'autre, les réflexes protectionnistes semblent tout à fait absurdes. L'école inclusive n'est, en définitive, rien d'autre *qu'une école où tous parlent à tous, où chacun, d'où qu'il vienne, quoi qu'il fasse, peut valoriser ses compétences personnelles et professionnelles au service du groupe, de l'école, de la société. C'est une école qui accepte de se mettre en question et le changement.*

Écrire un texte, une chanson, jouer une pièce de théâtre, organiser une fête pour tous, animer une réunion, préparer une formation ou un voyage, mener un groupe de réflexion et d'action, ou tout simplement donner son avis... ces tâches sont accessibles à tous.

Elles ne sont pas inutiles. Elles n'empiètent pas sur le travail des matières à étudier. Au contraire, elles renforcent la confiance en soi, l'esprit d'équipe, la cohésion du groupe, le sens des responsabilités, l'organisation, la créativité... Toutes ces qualités ont des effets palpables sur les apprentissages. Elles sont également celles qui sont demandées par la qualité de citoyen et par le monde du travail. Et si l'école doit préparer les jeunes au monde de demain, elle ne doit pas négliger ces compétences. Ensemble, agissons.



Sommaire du livre « Pour une école inclusive, agir ensemble »  
coordonné par Altay Manço aux éditions de L'Harmattan (Paris)

|   |   |
|---|---|
| <b>Altay Manço</b>  | <i>L'éducation inclusive : valeur ajoutée face aux défis des discriminations multiples des jeunes</i>                                   |
| <b>Stéphanie Dujeu,<br/>Fideline Dujeu</b>  | <i>Apports de l'écriture à l'avènement d'une école inclusive</i>  |
| <b>Berthe Lecocq Roosen,<br/>Altay Manço</b>  | <i>Créer et développer un Cercle de la Réussite</i>   |
| <b>Stéphane Kus,<br/>Laurence Ukropina</b>  | <i>L'égalité : la réalité de l'école française</i>  |
| <b>Claire Gavray</b>  | <i>« École de l'Espoir » : quels projets pour quels effets ?</i>  |
| <b>Céline Buchs,<br/>Margarita Sanchez-Mazas,<br/>Sonia Fratianni,<br/>Mathilde Maradan,<br/>Yolanda Martinez</b> | <i>Le collectif au service d'une pédagogie intégrative : activités plurilingues dans une perspective coopérative et interculturelle</i> |
| <b>Christophe Parthoens</b>   | <i>La formation par les pairs pour favoriser la rencontre interculturelle et interculturelle à l'école</i>                              |
| <b>Ural Manço</b>   | <i>L'éthique professionnelle des éducateurs de rue dans un contexte de diversité : retour sur une expérience réflexive</i>              |

|   |  |
|---|--|
| <b>Christine Barras</b>                       | <i>Que faire des « pommes pourries » dans une école ouverte à tous ?</i>   |
| <b>Claire Gavray,<br/>Waldia Justet</b>       | <i>« Envol » : un projet musical au profit d'une amélioration des apprentissages et du vivre ensemble</i>                                  |
| <b>Nilima Changkakoti,<br/>Valérie Hutter</b> | <i>« L'École des mamans » et autres histoires d'accueil : une expérience d'école inclusive</i>   |
| <b>Johanna de Villers</b>                     | <i>Parents relais/parents solidaires : moteurs de la participation parentale en milieu populaire</i>                                       |
| <b>Sarah Degée</b>                            | <i>Écoles de devoirs, écoles et parents : relations et tensions</i>  |
| <b>Bhama Peerun Steiger</b>                   | <i>Parcours scolaire d'enfants de couples mixtes Suisse-Mauricien : prémices théoriques à travers des études de cas</i>                    |
| <b>Mustafa Hakan Atasoy<br/>Altay Manço</b>   | <i>Les Centres d'Éducation et de Formation en Alternance à Bruxelles et ailleurs : une chance pour les jeunes issus de l'immigration ?</i> |
| <b>Abdelkrim Bouhout</b>                      | <i>Relégation et vulnérabilité : représentation sociale de l'entreprise parmi les élèves d'origine maghrébine à Bruxelles</i>              |



# ***Le voyage à Istanbul des élèves de l'Athénée de Marchienne-au-Pont***

*Stéphanie Dujeu*

# Le voyage à Istanbul des élèves de l'Athénée de Marchienne-au-Pont

*Stéphanie Dujeu*

**Dans le cadre du projet « école inclusive » soutenu par le Fond Houtman de l'ONE et animé par l'IRFAM, une « cellule participative » a été initiée par des enseignants, des éducateurs et certains élèves de l'athénée, en collaboration avec la direction. Celle-ci, durant la période allant de 2012 à 2015, a participé à la mise en œuvre d'une multitude de réflexions et d'actions au sein de l'école, comme la remise en œuvre de la radio scolaire. Différentes classes ont ainsi travaillé sur des événements de l'actualité, notamment le centenaire de la guerre de 14/18, le cinquantième de l'immigration turque et marocaine en Belgique, les réactions aux attentats de Paris, le film « Dancing in Jaffa » en lien avec la question de la Palestine et... la découverte d'Istanbul multiculturelle à travers un roman, « Métissages 100 % » d'Altay Manço. Ce voyage préparé durant l'année scolaire a amené 42 participants (élèves — général et technique —, enseignants — e. a. histoire et religion — et accompagnateurs) sur les rives du Bosphore explorer le thème de la diversité culturelle et culturelle à travers les âges et l'espace, afin d'interroger les phantasmes vains des adeptes de la pureté ethnique.**

Les découvertes réalisées (avant et) durant le voyage furent relatées par des capsules vidéo, des lectures publiques et autres conférences destinées à toute la communauté scolaire, notamment à travers la Webradio de l'école, mais aussi des rencontres. Ces divers aspects permettent au projet de connecter également le groupe d'élèves avec les parents. De nombreuses activités furent organisées pour financer le séjour, notamment en collaboration avec l'amicale des enseignants. Le projet a aussi incité les élèves participants (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) de passer des lectures à l'écriture plongeant les participants dans des thématiques comme les conflits de générations, les relations internationales, les liens culturels et le dialogue entre peuples. Si l'ambiance fut loin d'un cours d'histoire « classique », lorsque l'apprentissage a touché aux émotions, il fut définitivement ancré. Ces expériences ont donné aux élèves quelques clés pour mieux appréhender le monde, avec plus de justesse, plus de recul, plus de curiosité. Extraits de textes d'élèves.

*« Ce voyage m'a appris que nous ne pensons pas tous pareil. En Turquie, il y a, par exemple, beaucoup de négociations dans le commerce. Ils paient des gens pour nettoyer les rues et récupérer ce qui est recyclable, ce qui prouve que la population est assez riche. (...) Les stambouliotes sont assez nerveux quand ils conduisent et n'aiment pas laisser passer les piétons. Il y a des réfugiés syriens qui mendient. » (Madysone).*

*« Ce voyage m'a appris qu'il y a des cultures différentes de communes en communes, et aussi différentes religions. Grâce à ce voyage, j'ai visité des endroits que je ne visitais pas lorsque j'allais en Turquie durant mes vacances. » (Abdullah).*

*« La Turquie est un très beau pays avec un ensemble de cultures différentes qui "convivent" (sic) pacifiquement entre*

elles. Je me suis rendu compte que la langue anglaise est un excellent moyen pour communiquer dans les marchés. Grâce à ce voyage, j'ai visité des lieux magnifiques tels que le palais de Topkapi et la Mosquée bleue. On a donc beaucoup de points positifs, mais je tiens à souligner que la nourriture turque est légèrement inférieure à celle du Maroc. » (Yassine).

« Ce voyage m'a appris qu'au sein d'un groupe, il pouvait y avoir une complicité étonnante. J'avais peur des tensions entre les sections générales et techniques. Mais finalement, il y a eu un réel "métissage" entre les différentes sections. Ce voyage a créé de réels liens entre nous. » (Sarah O.).

« Ce voyage m'a appris à être soudée avec les autres, à vivre en communauté. Ce fut une incroyable aventure, épuisante, mais tellement belle. Je me souviendrai toute ma vie de ce magnifique voyage. Il m'a aussi appris à être "dépendante" de moi-même. La Turquie m'a beaucoup fait penser à mon pays d'origine, le Maroc. En effet, ces deux pays se ressemblent incroyablement. » (Sarah Y.)

« J'ai appris, moi d'origine turque, à visiter Istanbul. J'ai réussi à dialoguer avec des inconnus. Normalement, je déteste me promener à pied, mais je ne sais pas comment j'ai fait pour marcher autant. J'ai réalisé un rêve de gosse : j'ai fait la prière du vendredi à la mosquée de Sultan Ahmet. Merci. » (Ozan).

« Les visites des musées m'ont appris que les musulmans ont été les rois du monde... On a rencontré des enfants réfugiés syriens. Ils nous ont raconté leur histoire et leur détresse, leur nouvelle vie à Istanbul... » (Ikram).

« Pour la première fois, j'ai été en Asie. J'ai découvert un mode de vie qui est différent du mien et de notre pays. » (Édouard).

« Ce voyage m'a aussi appris à observer la beauté de cette ville, de communiquer avec ses gens, d'avoir la possibilité de les voir parler plusieurs langues, de voir quels arguments les marchands utilisent pour nous convaincre. J'ai pu voir que dans un pays si riche, il y avait des gens pauvres habitant dans de petites maisons bien cachées et où on apprend aux enfants à mendier. J'ai eu la possibilité de voir que la vie à Istanbul n'est pas pareille que celle que je voyais dans les séries télévisées turques, elle a l'air plus compliquée. Il y a beaucoup de gens, beaucoup d'endroits différents, si on se perd on a peur de ne pas pouvoir se retrouver. La ville paraît immense, on a peur qu'elle nous avale. Parfois, à force de regarder la beauté de la ville, on ne trouvait pas de temps pour soi, que ce soit pour faire du shopping ou passer du temps à manger. » (Lütfiye).

« Ce voyage m'a permis de connaître une autre culture, celle des Turcs. Il m'a permis aussi de rencontrer des personnalités politiques de différents partis turcs. » (Ibrahima).

Lors du voyage (en pleine période électorale), les jeunes ont en effet pu rencontrer des personnalités de divers partis politiques turcs et rendre visite à la [municipalité de Kadıköy](#), sur la rive asiatique du Bosphore. Le groupe fut accueilli par le maire **Aykurt Nuhoglu** et le conseiller **Zeynel Alp**, membre de l'assemblée communale. Durant une journée, les jeunes ont été informés sur le fonctionnement d'une commune en Turquie et les projets de Kadıköy en matière de jeunesse, de protection du cadre bâti et de l'environnement, ainsi que sur la participation populaire aux prises de décisions sur le cadre de vie.

# Appel à projets du Fonds Houtman (ONE)

## *Repenser les espaces de récréation : vers l'organisation d'espaces de citoyenneté, d'épanouissement et d'empathie*

Aucune loi ne peut régir l'harmonie entre les êtres, mais certains idéaux, portés par certains acteurs au travers de leurs projets, peuvent la faciliter, voire la susciter, et même de façon durable. Aujourd'hui, après deux appels à projets ayant porté respectivement sur la lutte contre la discrimination en milieu scolaire (discrimination(s) à faire régresser au profit de l'inclusion !) et sur le respect du droit scolaire en faveur des jeunes, c'est à ces acteurs et à ces idéaux que le Fonds Houtman souhaite s'adresser.

Un peu plus de 850 000 élèves fréquentent aujourd'hui l'enseignement maternel, primaire et secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cela représente aussi environ 100 000 enseignants. 850 000 élèves, petits et grands, qui passent un temps considérable, chaque jour, dans les cours de récré, bulles d'air permettant aux enfants de « souffler » entre les cours, de se détendre, mais aussi d'apprendre à vivre ensemble, à interagir, à exercer leur citoyenneté, parfois même leur créativité et leur imagination par le jeu, etc.

Pourtant, la cour de récréation est aussi devenue de nos jours un espace dans lequel la violence peut s'exercer. Un espace, finalement, pouvant engendrer souffrance et fragilisation. Ceci pouvant entraîner inévitablement des conséquences sur les temps d'apprentissage et de concentration en classe, mais aussi, plus largement, sur le développement et l'épanouissement de l'enfant.

Comment trouver sa place dans l'organisation de cet espace collectif ? Comment, pour l'enfant, rester soi tout en vivant au milieu du groupe ? Comment mettre fin aux comportements d'exclusion dans les cours de récré pour y développer l'empathie et le respect mutuel ? C'est à ces questions, notamment, que le Fonds Houtman souhaite apporter des réponses aujourd'hui. Tout en ayant pris connaissance des travaux déjà réalisés dans le domaine, le Fonds souhaite encourager l'ensemble des acteurs scolaires et extrascolaires à réfléchir à ces problèmes et à avancer sur ce terrain.

### **Orientation des projets soutenus et finalités**

Cet appel à projets s'adresse aux acteurs du monde de l'école et du monde associatif gravitant autour de l'école qui sont, dans leur pratique quotidienne, confrontés à la gestion de cours de récréation, avec tous les défis que cela implique.

Le Fonds Houtman soutiendra des actions et/ou des recherches-actions visant à mieux comprendre ces espaces comme lieux de vie où se jouent aussi des formes de violence et d'exclusion, et à les transformer en lieux de citoyenneté, d'épanouissement, de partage et d'empathie pour les enfants qui les fréquentent, dans toute leur diversité. Différents types d'outils d'intervention peuvent être proposés : aménagements divers, gestion des conflits et/ou des émotions, etc. Le Fonds Houtman n'interviendra cependant pas dans des adaptations strictement structurelles.

Les bénéficiaires de ces actions et/ou recherches-actions seront les enfants eux-mêmes ; les équipes éducatives et les familles sont également concernées.

### **Critères de sélection des projets**

Les actions et/ou recherches-actions soutenues devront :

- Se dérouler sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles et cibler les enfants en âge scolaire (niveaux maternel, primaire et secondaire) ;
- Reposer sur des équipes stables et compétentes disposant d'une expérience convaincante dans les thématiques abordées et dans le développement d'outils concrets pour la gestion de tels espaces/groupes ;
- S'appuyer sur une collaboration positive et stable avec la direction et l'équipe éducative du (des) établissement(s) concerné(s) ;
- Favoriser la participation d'un maximum d'acteurs au sein ou autour de l'établissement scolaire concerné (favoriser la mise en réseau avec les autres acteurs locaux).

### **Subsidiation**

Un montant total de 75 000 € est consacré à l'appel à projets. Sauf exception, un montant maximum de 25 000 € pourra être octroyé par action ou recherche-action soutenue. La durée de l'action ou de la recherche-action ne pourra excéder 2 ans au maximum.

### **Calendrier**

Le dossier de candidature (disponible sur simple demande) devra être renvoyé au Secrétariat du Fonds Houtman (Chaussée de Charleroi 95, à 1060 Bruxelles) *avant le vendredi 13 mai 2016* au plus tard. La sélection sera opérée par le Fonds Houtman en juin 2016. Les candidats seront informés des résultats de la sélection dans le courant de l'été 2016. Le démarrage des projets est prévu pour septembre 2016.

Fonds Houtman (ONE), Chaussée de Charleroi 95, 1060 Bruxelles

Christelle Bornauw, Communication Fonds Houtman

02/543.11.76 — [CBornauw@fondshoutman.be](mailto:CBornauw@fondshoutman.be)

## RENCONTRE

### École inclusive et diversité culturelle à Huy

La plateforme [Huy Espace Migrants \(HEM\)](#) vous propose sa troisième rencontre « tHEMatique » : *École inclusive et diversité culturelle* — **le 23 mars 2016 de 9 h à 13 h 30** au [Centre culturel de l'Arrondissement de Huy](#), Avenue Delchambre, 7 a 4500 Huy.

Les « tHEMatiques » sont des rencontres professionnelles qui visent à améliorer nos réponses collaboratives aux défis apportés par la gestion de la diversité dans nos écoles, nos administrations, nos espaces culturels, nos services sociaux.

La séance sera animée par Altay Manço de l'IRFAM autour de deux ouvrages récents : « [De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire](#) » et « [Pratiques pour une école inclusive, agir ensemble](#) ».

#### Au programme :

- Présentation de la plateforme HEM et introduction du panel :
- *Stefano Guida, Haute École Paul Henri-Spaak, Bruxelles, auteur de l'article « Ethnicisation des rapports scolaires » ;*
- *Christine Barras, Infor-Drogues, Bruxelles, auteure de l'article « Que faire des “pommes pourries” dans une école ouverte à tous ? » ;*
- *Stéphanie Dujeu, Athénée Y. Vieslet, Marchienne au Pont, auteure de l'article « Apports de l'écriture à l'avènement d'une école inclusive » ;*
- *Christophe Parthoens, AMO Reliance, Visé, auteur de l'article « La formation par les pairs pour favoriser la rencontre interculturelle et interculturelle à l'école » ;*
- *Altay Manço, IRFAM, Liège, auteur de l'article « L'éducation inclusive : valeur ajoutée face aux défis des discriminations multiples des jeunes » ;*
- Repas sandwich.

PAF : 5 euros (pause et repas compris) — Sur réservation au  
Tél. : 085/21.12.06 — Courriel : [aurelien.juen@ccah.be](mailto:aurelien.juen@ccah.be)

## *RENCONTRE*

### *« École inclusive et diversité culturelle » à Louvain-la-Neuve*

En collaboration avec la [Librairie Academia/L'Harmattan](#) de Louvain-la-Neuve, nous avons le plaisir de vous proposer une soirée de présentation de deux ouvrages récents sur l'école inclusive et la diversité culturelle : « [De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire](#) » et « [Pratiques pour une école inclusive, agir ensemble](#) ».

La séance, animée par Altay Manço de l'IRFAM, aura lieu **le 3 mai 2016 de 18 h 30 à 20 h 30**, à **l'Institut Cardijn/HELHA**, 10 rue de l'Hocaille, 1348 Louvain-la-Neuve (la salle sera affichée à l'entrée).

Les auteur(e)s présent(e)s introduiront et commenteront leurs chapitres, au sein de ces deux volumes, en fonction des questions des participants. Les livres seront proposés en vente sur place.

La séance est gratuite, mais il est nécessaire de s'y inscrire par courriel auprès de : [amanco@irfam.org](mailto:amanco@irfam.org).



## *RENCONTRE*

### *« École inclusive » à Genève*

En collaboration avec la [Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève](#), nous avons le plaisir de vous proposer une soirée de présentation de notre récent ouvrage « [Pratiques pour une école inclusive, agir ensemble](#) ».

La séance, animée par Altay Manço de l'IRFAM, aura lieu **le 28 avril 2016 de 18 h 30 à 20 h 00, à la FAPSE, UniMail à Genève** (la salle sera affichée à l'entrée).

Les auteur(e)s présent(e)s introduiront et commenteront leurs chapitres, en fonction des questions des participants.

Pour toute information :

Prof. Margarita Sanchez-Mazas

[Margarita.Sanchez-Mazas@unige.ch](mailto:Margarita.Sanchez-Mazas@unige.ch).