

agenda interculturel

Et si on zappait les **devoirs de vacances ?** **Charlemagne n'a pas inventé l'école** **La comédie humaine**

L'orthographe **deux écoles** **est une politesse** **écolier**

POUR QUI LES LAURIERS ? **la récré** **VRAI-FAUX**

LIBERTÉ **ILLUSIONS** **maintenant, interro** **CULTURE**

Cas **Savoir plus, craindre moins** **MISSION**

L'occasion de s'exprimer **GRILLE DE LECTURE**

LECOLE DE TOUS **CAHIERS**

demain **dès l'aube** **cancre** **pas une loterie**

FRISTINE KULAKOWSKI - AVENUE DE STALINGRAD - 1000 BRUXELLES - EDITOR RESPONSIBLE - BUREAU DE DEPOT BRUXELLES - PÉRIODI



Pacte pour un enseignement d'excellence

Un Pacte mal nommé ?

Dossier

Vous avez dit « excellence » ?
Delphine d'Elia **3**

Un Pacte pour l'égalité des acquis,
des chances ou des places ?
Bernard Delvaux **4**

Le décrochage,
un gaspillage humain supporté par tous
Altay Manço **6**

Comme une montgolfière
Nathalie Caprioli **7**

Former à l'interculturalité et à la diversité
Fatima Jalab **8**

Les « collectifs apprenants »
Entretien avec Pierre Waaub **10**

Pour leurs enfants et ceux qui suivront
Entretien avec Karima El Manzah **12**

Transition école-emploi
et travail en réseau
Altay Manço **15**



© Massimo Bortolini

19 Chronique à quatre mains

Météo interculturelle bruxelloise
Marc André et Mélody Nenzi

22 Bon tuyau

Les radicalisations en questions

23 Focus

Etre ou ne pas naître acteurs culturels

24 Qu'est-ce qu'un bagicien ?
Marine Bugnot et Valérie Lossignol

26 Les Mandingues, leur ombre et nous
Alexandre Ansay

29 Incontournable

Rêve de tarmac

30 Du neuf dans nos rayons

Cathy Harris



© Giulia

Prochaine parution

Agenda interculturel de novembre 2018
Comment manger ensemble ?

Vous avez dit « excellence » ?

J' ai honte de l'avouer et encore plus de l'écrire. Quand la rédaction de cet éditorial m'a été proposée, j'étais très enthousiaste. Puis quand le thème sur lequel je devais écrire m'a été dévoilé, ... des sueurs froides ont coulé sur mon front. « *Le Pacte excellence ?! Non, vous ne pouvez pas me demander ça !* » L'angoisse et la panique se sont emparées de moi, comme si écrire sur le Pacte d'excellence était un piège pour me faire pactiser avec le compliqué. Découragée, démoralisée, je me suis sentie impuissante et toute petite face à ce défi. Que pourrai-je bien ajouter qui n'ait été déjà dit ? Encore remuée par le chaos dans ma tête généré par ces deux mots, je me suis dit que je n'y arriverais pas, que cela me demanderait trop d'effort pour rendre ce sujet attractif et accessible en 1 500 signes. Mais dans le fond, n'est-ce pas ce qu'ont ressenti les différents acteurs qui se sont engagés dans ce projet plein de promesses ?

« *Honte à moi* », me suis-je répété en boucle car, en tant que professionnelle dans le domaine de l'éducation ou comme parent, je devrais être emballée par ce sujet dont l'enjeu est tout de même un enseignement d'excellence ! L'excellence... quel mot magnifique et pourtant si ambigu. De quelle excellence parle-t-on, et qui doit viser cette excellence *in fine* ? A qui profite ce Pacte ? Que de confusion sur les mots, les enjeux, sur ce qui fait problème à l'école aujourd'hui. Un de mes collègues a bien résumé ce qui me paraît inextricable : « *C'est comme si un malade avait quatre médecins avec quatre diagnostics différents. On choisit quoi comme traitement ?* »

Me voici au bout de mes 1 500 signes, frustrée de ne pas avoir plus de place. Peut-être comme les enseignants, les élèves, les parents, l'école ? ■

Delphine d'Elia

Responsable de rédaction
Nathalie Caprioli

CBAI : Pascaline Adamantidis, Alexandre Ansay, Massimo Bortolini, Delphine d'Elia, Cathy Harris, Pascal Peerboom, Hamel Puissant, Xavière Remacle, Mohamed Samadi, Patrick Six, Vanessa Vindreau.

Comité scientifique: Ali Ouattah, Loubna Ben Yaacoub, Vincent de Coorebyter, Isabelle Doyen, Kolë Gjeloshaj, Younous Lamghari, Silvia Lucchini, Altay Manço, Marco Martiniello, Anne Morelli, Nouria Ouali, Andrea Rea, Hedi Saidi.

Mise en page : Pina Manzella

Impression : GS Graphics sprl

Éditrice responsable : Christine Kulakowski

Avec l'aide de la Commission communautaire française, du Service d'éducation permanente, de la Fédération Wallonie-Bruxelles et d'Actiris.



L'Agenda interculturel est édité par le Centre Bruxellois d'Action Interculturelle asbl
Avenue de Stalingrad, 24 • 1000 Bruxelles
tél. 02/289 70 50 • fax 02/512 17 96
ai@cbaib.be - www.cbaib.be

Le CBAI est ouvert
du lundi au vendredi de 9h à 13h et de 14h à 17h30

L'Agenda interculturel est membre de l'ARSC
Association des Revues Scientifiques et Culturelles.

Les textes n'engagent que leurs auteurs. Les titres, intertitres et brefs résumés introductifs sont le plus souvent rédigés par la rédaction.

Conformément à l'article 4 de la loi du 8 décembre 1992 relative à la protection de la vie privée à l'égard des traitements de données à caractère personnel, nous informons nos lecteurs que le CBAI gère un fichier comportant les noms, prénoms, adresses et éventuellement les professions des destinataires de l'Agenda interculturel. Ce fichier a pour but de répertorier les personnes susceptibles d'être intéressées par les activités du CBAI et de les en avvertir. Vous pouvez accéder aux données vous concernant et, le cas échéant, les rectifier ou demander leur suppression en vous adressant au Centre. Ce fichier pourrait éventuellement être communiqué à d'autres personnes ou associations poursuivant un objectif compatible avec celui du Centre.

Un Pacte pour l'égalité des acquis, des chances ou des places ?

Bernard Delvaux

L'égalité est déjà depuis longtemps à l'agenda des politiques éducatives. En 1997, l'une des quatre missions du décret du même nom était d'« assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ». Depuis lors, il ne fait pas de doute que l'égalité reste un des objectifs majeurs énoncés par les gouvernements successifs qui reconnaissent que « l'école tend plus à reproduire les inégalités qu'à les compenser » (Déclaration de 2004) alors qu'elle devrait au contraire « enrayer la reproduction des inégalités sociales » (Déclarations de 2009 et 2014).

On pourrait se demander si la répétition de ces constats et intentions à chaque nouveau gouvernement témoigne du caractère purement rhétorique de ces souhaits ou de l'incapacité politique à mettre en place des actions efficaces. Mais interrogeons-nous d'abord sur le type d'égalité promu par les gouvernements successifs. Le titre d'un des chapitres de la déclaration de l'actuel gouvernement (2014) exprime ce choix sans détour : il s'agit de « viser l'égalité des chances et des acquis ». Il serait plus exact d'écrire : l'égalité des acquis puis des chances. Dans une première partie du cursus, symbolisée par le tronc commun, l'ambition est en effet d'égaliser les acquis, de donner à tous ce qu'on appelle communément un « socle de compétences ». Au-delà, l'ambition est l'égalité des chances, qui revient à constater que les places à occuper dans le système social sont très inégalement confortables, et que l'école peut au mieux rendre plus équitable la compétition pour ces places, autrement dit réduire l'impact des facteurs externes à l'individu, comme son origine sociale ou ethnique, ou encore son genre. L'idéal étant, selon cette conception, que l'accès aux places rares et convoitées dépende uniquement de l'effort et du mérite de l'individu.

Ces objectifs peuvent être jugés très ambitieux, ou au contraire trop modestes. La première interprétation s'appuie sur le constat qu'en dépit de toutes les politiques menées au nom de l'égalité, les indicateurs restent largement dans le rouge. Certes, une majorité d'élèves obtiennent en fin de primaire leur CEB, premier étalon de l'objectif d'égalité des acquis, mais une part significative d'entre eux le décroche en « rase motte » et beaucoup moins nombreux sont ceux qui obtiennent le CE1D en fin de 1^{er} degré, actuel terminus du tronc commun. Quant à l'égalité des chances, toutes les études indiquent que le redoublement, l'orientation vers les filières « faibles » ou encore l'accès à l'enseignement supérieur continuent à dépendre très largement d'autres facteurs que de l'effort ou du mérite. Ces constats n'empêchent pas certains de juger ces objectifs d'égalité peu ambitieux lorsqu'on les compare à l'objectif d'égalité des places, dont la finalité est de réduire les différences de pouvoir, de rémunération et de reconnaissance entre les personnes occupant des places et fonctions différentes. Une visée assurément plus ambitieuse car elle suppose de changer de référentiel sociétal en considérant que le ressort du progrès humain n'est pas la recherche de l'intérêt et du profit ni la mise

en compétition des individus et des collectifs, mais leur appétit – inné, mais à aiguïser ! – pour l'altruisme, la solidarité et la coopération.

Un tel objectif d'égalité des places n'est assurément pas celui du Pacte pour un enseignement d'excellence, qui priorise l'égalité des acquis (au terme d'un tronc commun qui devrait être prolongé d'un an) et ne traite qu'en mode mineur l'égalité des chances au-delà de cette première étape. Deux questions se posent dès lors : 1) est-il raisonnable de croire que le Pacte va réduire significativement les inégalités d'acquis, et accessoirement de chances ?; 2) n'aurait-il pas fallu poursuivre plutôt un objectif d'égalité des places ?

Vers une réduction des inégalités d'acquis ?

La réponse à la première question ne peut être, à ce stade, définitive, parce qu'il est difficile d'évaluer l'écart qu'il y aura entre le projet sur papier et sa concrétisation. Cependant, l'analyse des rapports de forces entre acteurs impliqués dans la mise en œuvre du Pacte porte à croire que les risques d'évaporation menacent surtout les mesures les plus porteuses d'égalité. Mais dès avant sa mise en œuvre, dans ses fondements mêmes, le Pacte ne libère-t-il pas des forces et logiques d'action qui risquent de miner l'objectif d'égalité des acquis, et plus encore des chances ?

Certes, l'approche est plus systémique qu'autrefois. Les concepteurs du Pacte ont mieux veillé à prendre en compte la complexité du système et le poids des logiques d'acteurs

locaux qui viennent souvent contrer les bonnes intentions du législateur. L'inefficacité des réformes antérieures a conduit chaque partenaire du Pacte à ne plus (trop) croire que des normes imposées d'en haut suffiraient par exemple à réduire le redoublement ou la ségrégation. Mais on peut craindre que le point d'équilibre trouvé entre des conceptions « dirigistes » et « libérales » et entre des objectifs d'excellence et d'égalité ne soit guère favorable à l'objectif d'égalité.

Sur l'axe « excellence-égalité », le pari a été d'envisager l'égalité comme la résultante d'un travail consistant d'abord à accroître l'efficacité de chaque établissement : les plus élitistes devront se montrer plus aptes à soutenir leurs élèves « faibles » et à les garder tout au long de la scolarité ; et ceux qui accueillent toutes les misères du monde devront se montrer moins enclins à brader les exigences décrétales en matière de savoir et de compétence.

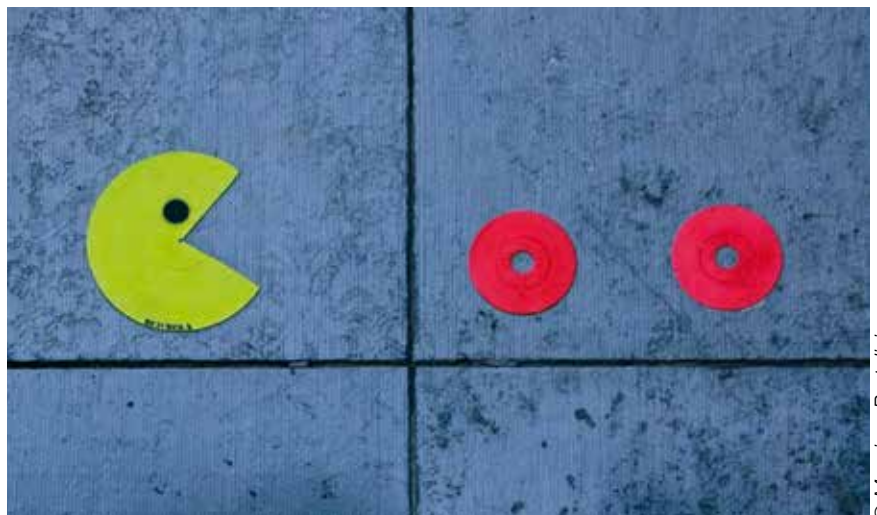
Sur l'axe « dirigisme-libéralisme », le point d'équilibre a été trouvé autour d'une conception désormais dominante de la gouvernance, qui consiste à laisser une autonomie assez large aux acteurs locaux (ici, les enseignants et les écoles) en contrepartie d'un accompagnement renforcé, d'une « surveillance » de leur action au travers d'indicateurs standardisés, d'une contractualisation de leurs objectifs et d'une obligation de rendre des comptes quand leurs résultats s'écartent trop des objectifs.

Le Pacte repose ainsi sur un double pari. 1) Des enseignants mieux formés et accompagnés, cadrés par les référentiels et indirectement jaugés à travers les évaluations externes de leurs élèves se montreront plus mobilisés en faveur de l'égalité et plus efficaces. 2) Les établissements, en étant plus autonomes, contribueront plus efficacement aux objectifs communs d'égalité pourvu qu'on leur mette sous le nez des indicateurs mesurant leur contribution à l'égalité. Mais ces paris pourraient perpétuer ou enclencher chez divers acteurs des dynamiques allant à rebours des visées égalitaires. 1) Des enseignants, davantage vus comme des exécutants à cadrer que comme des professionnels en qui faire confiance, pourraient d'abord veiller à ne pas « faire hurler » les indicateurs plutôt qu'à « sortir leurs tripes » pour un projet collectif mobilisateur. 2) Les élèves en « retard d'acquis » pourraient continuer à être vus (et donc à se voir) comme des défavorisés porteurs de déficits à combler plutôt que comme des dominés qu'il faut d'abord libérer du regard déficitaire qui les aliène. 3) Des managers d'école, en l'absence de mesures imposant une hétérogénéité des publics dans chaque école, continueraient à chercher avant tout à attirer, sur un marché scolaire de plus en plus hiérarchisé et fragmenté, le public qui leur convient et renforce l'identité de leur établissement. 4) Des offreurs éducatifs extra scolaires,

poursuivant parfois des buts lucratifs, pourraient, en l'absence d'un Pacte éducatif incluant aussi le non scolaire, se montrer de plus en plus entreprenants et cibler d'abord les familles voulant doter leurs enfants d'atouts additionnels que l'école n'offre pas. 5) Des parents, en l'absence d'un projet sociétal alternatif, continueraient à demander prioritairement à l'école d'équiper leur enfant pour qu'il se distingue des autres dans la compétition sociale.

Privilégier un objectif d'égalité des places ?

Un projet sociétal radicalement alternatif, voilà assurément l'ingrédient qui fait le plus défaut au Pacte pour qu'il soit réellement vecteur d'égalité. Ce projet ne peut être que radical, et ne peut donc se contenter d'égalité des acquis ou des chances. Il exige plutôt un objectif d'égalité des places, certes très exigeant mais potentiellement mobilisateur car en phase avec un discours critique qui se construit à tâtons à travers quantité d'expériences alternatives dans le champ éducatif et ailleurs. Un objectif qui va bien au-delà de la très molle conception transversale de l'égalité promue dans la dernière déclaration gouvernementale, où l'on se limite à vouloir que « *tous les citoyens exercent leurs droits et construisent le vivre ensemble dans le respect de chacun* ». Car le projet d'égalité des places, rappelons-le, suppose de réduire les différences de pouvoir, de rémunération et de reconnaissance entre individus occupant des places et fonctions différentes. Vouloir ce type d'égalité d'ores et déjà dans l'école alors qu'il n'est guère imaginable à moyen terme au niveau sociétal, qu'est-ce que cela suppose ? D'abord de donner à l'école commune la mission première d'inculquer à tous, dès le plus jeune âge, l'exigence de solidarité et l'idéal d'émancipation¹. L'inculquer à travers l'expérience vécue d'un collectif de vie et d'apprentissage composé d'élèves qui ne se ressemblent pas et animé par des enseignants capables de faire de la diversité de ce collectif une richesse plutôt qu'un handicap. Ce qui suppose que les enseignants se donnent comme mission première et soient capables de transmettre, 1) chez tous les élèves, des habitudes et compétences de débat et de construction d'accords, 2) prioritairement chez ceux qui se trouvent en situation de force, des habitudes et des



Le décrochage

Un gaspillage humain supporté par tous

Altay Manço

Selon l'OCDE (2015), 10 % des élèves des deux sexes âgés de 15 à 24 ans, ayant deux parents immigrés, quittent le système éducatif prématurément. Ce taux est comparable à celui des jeunes dont les deux parents sont natifs du pays d'enseignement. Toutefois, les jeunes immigrés masculins, ainsi que ceux arrivés dans le pays d'accueil après l'âge de 15 ans sont 25 % à décrocher, comparativement à 14 % de leurs pairs qui sont arrivés dans le pays d'installation avant l'âge de 15 ans. Comparé à l'ensemble de l'OCDE, l'écart du décrochage scolaire entre natifs et migrants est généralement plus prononcé dans les pays de l'UE. Tel est le cas notamment en Belgique et en France.

Selon cette même source, dans l'UE, 20 % des jeunes nés de parents immigrés et âgés de 15 à 34 ans sont considérés comme faisant partie de la catégorie NEET (*Not in Education, Employment or Training* : ni étudiant, ni employé, ni stagiaire). Dans l'ensemble de l'OCDE, cette proportion est cependant de 17 %. Les jeunes arrivés tardivement dans les pays d'accueil (demande d'asile, regroupement familial ou migration matrimoniale) risquent davantage de se retrouver dans une telle situation. Les femmes, les jeunes peu instruits et les personnes originaires de pays en développement risquent également plus de se trouver dans cette classification, alors que les jeunes issus de couples mixtes ne se distinguent pas des jeunes natifs du pays d'installation. Les taux de NEET sont particulièrement élevés en Belgique et en Europe méridionale, à savoir plus d'un jeune sur trois de parents immigrés. Les taux les plus bas sont observés notamment en Suisse et au Luxembourg (10 %).

Au sein de l'OCDE (2013) les *taux de chômage* jeunes de 15 à 34 ans, issus de l'immigration ou non, restent très voisins (12-13 %). C'est dans la zone UE qu'un écart apparaît : les jeunes travailleurs issus de l'immigration y ont un taux de chômage moyen de 20 % contre 14 % pour leurs homologues non issus de l'immigration. C'est en Espagne que le taux de chômage pour les descendants d'immigrés est le plus élevé (48 %). Sans atteindre ce niveau, les taux de chômage des enfants de migrants sont, dans le Benelux, près de trois fois plus élevés que ceux de jeunes nés de parents indigènes. ■

Source de la synthèse : Altay Manço et Joseph Gatugu, *Insertion professionnelle des migrants. Efficacité des dispositifs*, Paris: L'Harmattan, 2018.

valeurs de respect, d'empathie, de remise en cause de son point de vue et d'écoute, et 3) prioritairement chez ceux qui se trouvent en situation de faiblesse, des compétences émancipatrices d'analyse critique, de défense de son point de vue et de confiance en soi. Car l'égalité des places n'est pas un état mais une finalité toujours à réactualiser en se souciant constamment de rendre les plus faibles capables de remettre en cause ceux qui voudraient accaparer puissance et pouvoir.

Un tel objectif est-il possible dans une société dont le moteur fondamental est l'inégalité des places ? Dégager un consensus autour d'un tel projet implique d'abord de débattre des finalités et d'ouvrir suffisamment ce débat pour que des options aussi radicales que la sortie du référentiel de la compétition puissent être discutées. Or, le Pacte n'a été ni le lieu d'une remise en cause d'un modèle de société et d'école, ni le lieu d'un débat réellement participatif débutant par une délibération publique de grande ampleur sur les finalités.

Comme une m

Nathalie Caprioli

Le Pacte pour un enseignement d'excellence
Mais il ne dit mot sur la lutte contre les ség
une « gare de triage ». Malgré, ou à cause d

L'école est un lieu de reproduction des inégalités sociales et de la ségrégation. « *Une maladie structurelle de notre enseignement* », lit-on dans le rapport « Aller au-delà de la ségrégation scolaire », réalisé par le GERME à la demande de la Fondation Roi Baudouin¹. Ce problème est connu et objectivé depuis plus de 30 ans. Pourtant rien ne semble bouger : l'enseignement dans toute la Belgique n'arrive pas à amener les élèves issus de l'immigration et ceux issus des milieux défavorisés (ce sont souvent les mêmes mais pas toujours, pour des raisons de probabilité et non de déterminisme) au même niveau de performance que les autres.

La ségrégation scolaire reflète la manière dont des élèves sont séparés en fonction de leurs caractéristiques scolaires ou socio économiques. Les auteurs du rapport évoquent « *la métaphore de la montgolfière (pour qu'elle monte, il faut lâcher du lest) pour caractériser une vision de l'enseignement où l'amélioration de la performance se fait au détriment des élèves les plus faibles ou les plus défavorisés* »².

Et si, d'ores et déjà, pour le prochain « Pacte » des années 2030 ou 2040, nous nous mettions à travailler en profondeur pour qu'une large majorité de citoyens belges francophones trouvent pertinent et désirable de conclure un Pacte éducatif pour l'égalité des places ? ■

Bernard Delvaux

Sociologue, chercheur à l'Université catholique de Louvain, et plus précisément au Girsef (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation). Après avoir longtemps travaillé sur les questions d'inégalité, de ségrégation et concurrence entre écoles, il étudie aujourd'hui les mutations des formes et finalités éducatives dans un contexte de modernité avancée. Il participe notamment au projet de recherche collectif : « Faire société dans un monde incertain : quel rôle pour l'école ? »

© Massimo Bortolini



[1] « Solidarité et émancipation sont en tension mais vont de pair. La solidarité interroge notre pouvoir sur autrui, tandis que l'émancipation met en question le pouvoir qu'autrui a sur nous. L'école est donc appelée à éduquer *chacun-e à brider son pouvoir sur autrui tout en résistant au pouvoir qu'autrui exerce sur lui ou elle.* » Tout Autre Chose, « Manifeste pour une tout autre école » : www.toutautrechose.be/tae

Montgolfière

Une ambition d'améliorer les résultats scolaires et de lutter contre les inégalités sociales. Les ségrégations liées, entre autres, au choix de l'école et au système éducatif construit comme les décrets Inscription et Mixité sociale, ça reste un dossier sensible.

Face à la ségrégation structurelle, des mesures politiques se sont mises en place, sans toutefois parvenir à révolutionner les esprits ni les habitudes profondément intégrées. Prenons l'exemple des décrets Inscription et Mixité sociale.

Un bilan mitigé

L'article 24 de la Constitution le stipule : l'enseignement est libre. Les parents sont donc libres d'inscrire leur enfant dans l'école de leur choix. Et en même temps, nous expliquent les chercheurs du GERME, les écoles sont subventionnées par les pouvoirs publics en fonction du nombre d'élèves inscrits. « Une telle combinaison a reçu le vocable de « quasi-marché ». Les écoles sont en compétition les unes avec les autres et mettent en œuvre des stratégies pour attirer non seulement un nombre d'élèves suffisant pour maintenir ou développer leurs ressources, mais encore des élèves dont la qualité est associée à la réputation de l'école et à ses conditions de travail. »³ La réponse du politique face à ce difficile équilibre entre liberté et mixité sociale : réguler les inscriptions via un décret promulgué en 2007 et modifié chaque année (valsant d'un nom à l'autre, passant et

repassant du décret Inscription au décret Mixité sociale) dans le malentendu et le tumulte persistants où des parents crient atteinte à l'article 24 alors que le politique cherche à hétérogénéiser les classes.

Pas étonnant dès lors que le bilan de ces décrets successifs soit mitigé. « Sur le plan de la déségrégation, les décrets sont relativement modestes puisqu'ils se bornent à traiter les inscriptions excédentaires dans le nombre limité d'écoles que cela concerne, et uniquement en première année de l'enseignement secondaire »⁴. En 2012, cela visait 6,5 % des élèves.

Et si la mixité sociale devenait un défi surmontable dès lors qu'on parviendrait à convaincre que les enfants de milieux défavorisés ont plus à gagner, tandis que les enfants faisant partie de l'élite n'ont rien à perdre ? PISA et le rapport de la FRB le démontrent en long et en large. ■

[1] Aller au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles, étude réalisée à la demande de la Fondation Roi Baudouin par le Groupe de recherche sur les relations ethniques, les migrations et l'égalité (GERME), ULB, août 2017, 78 pages. [2] *Idem*, p. 11. [3] *Idem*, p. 32. [4] *Idem* p.34.

Former à l'interculturalité et à la diversité

Fatima Jalab

En quoi les notions d'interculturalité sont-elles utiles aux futurs enseignants ? Quelle place est réservée à leur transmission, dans un contexte où le Pacte pour un enseignement d'excellence a remplacé l'interculturel par la diversité ?

Dans la Déclaration de Politique Communautaire de 2014-2019¹ qui concerne l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie Bruxelles, le point 1.3., qui s'intitule « Développer l'éducation à la citoyenneté », insiste sur l'une des missions de l'école. Cette dernière, sollicitée de plus en plus au gré de l'actualité, voit sa charge de missions augmenter considérablement. « *L'école est un lieu de socialisation et d'apprentissage de la citoyenneté. Elle doit préparer notre jeunesse à intégrer la diversité dans une société pluraliste. L'école participe ainsi à la construction d'un socle de références culturelles commun à tous les élèves, favorisant la cohésion sociale et le vivre ensemble* ». Ce point vient renforcer l'un des objectifs du Décret Missions de 1997² : 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.

Instruire au monde des diversités

Nous voyons bien que les attentes de la société vis-à-vis de l'école se complexifient et se diversifient considérablement. En effet, elle doit instruire, éduquer, permettre l'épanouissement personnel, préparer au marché de l'emploi et surtout « fabriquer » les citoyens du monde de demain, des citoyens intégrés dans la vie sociale et capables de vivre avec les autres.

Si ce « vivre ensemble » est de plus en plus prégnant, c'est qu'il renferme un enjeu capital, celui de travailler en collaboration à la construction d'un monde en mobilité constante, au sein d'une Belgique multiple et plurielle. L'école est, dès lors, considérée comme le lieu tout désigné pour cette mission. Par conséquent, cela va se jouer aussi et surtout dans les Hautes Ecoles qui forment les futurs enseignants. Il leur incombe la lourde tâche de préparer des adultes qui eux-mêmes devront, à leur tour et sans œillères, accompagner des élèves dans leur apprentissage d'un monde de diversités, dans la perspective de leur permettre, entre autres choses, la découverte et la compréhension de la culture de l'Autre.

Pourquoi est-ce si important ?

Nous vivons dans une société où de nombreuses cultures se côtoient au quotidien, chacune avec ses codes, ses mœurs, ses tabous... Elle est multiculturelle, c'est un fait. Cependant, c'est au moment des interactions organisées entre les individus (travail, école...) qu'elle devient interculturelle et peut soit rapprocher, soit diviser la population – comme l'actualité nous le rappelle quotidiennement avec la xénophobie ambiante, le racisme banalisé, la question migratoire, ... qui fragmentent et fragilisent la démocratie. Face aux dérives populistes et extrémistes avec son lot d'amalgames, il est important que ce soit l'école qui s'en empare afin d'éviter certaines

récupérations malveillantes. Dans le cadre de son éducation à la citoyenneté, l'école prend en charge ces questions-là. Il est donc essentiel que les futurs enseignants y soient préparés.

Concrètement...

Il est important et même très utile de former les étudiants à l'interculturalité et à la diversité, connaître les différents codes culturels de l'Autre, notamment, permet d'éviter des malentendus ou de se formaliser parce que certains signaux ont été mal perçus ou mal décodés, d'où l'intérêt d'être capable de communiquer dans un contexte interculturel. En effet, une communication efficace ne sera possible que si les interlocuteurs utilisent le même système de signaux, issu d'un référentiel commun. Mais comme chacun d'entre nous n'utilise pas forcément le même système de signaux que l'Autre, en l'occurrence si deux cultures différentes sont en présence, un processus d'ajustement va devoir s'opérer. Ce dernier va permettre de déceler ces signaux, d'en apprendre le sens et d'en comprendre la signification pour être à même d'utiliser des systèmes mutuels de signaux³.

Dans la Haute École où j'enseigne, des cours sont justement proposés dans le but d'outiller, d'équiper les futurs enseignants face à ces questions liées à l'interculturalité et à la diversité. C'est dans le cadre de la compétence qui consiste à gérer l'environnement relationnel au sein de la classe que les étudiants sont formés à la neutralité, qui entraîne une certaine posture d'ouverture autorisant la culture de l'autre. Les étudiants sont aussi formés à mettre en place des pratiques démocratiques de citoyenneté et de développement de l'autonomie ainsi qu'à favoriser le dialogue interculturel dans le respect des différences. Par ailleurs, ils suivent également une formation intitulée « Ouverture de l'école sur le monde extérieur » durant laquelle ils abordent une approche théorique et pratique de la diversité

culturelle et de la dimension de genre. Concrètement, les activités d'apprentissage proposées aux étudiants les font réfléchir à la mise en œuvre de projets ou de moyens pédagogiques susceptibles d'aborder en classe les thématiques liées à la diversité culturelle et à la dimension de genre. Ensuite, ils sont sensibilisés à une démarche spécifique qui les aidera à enseigner en milieu multiculturels et à y développer des pratiques de citoyenneté et de « vivre ensemble ». Cet apprentissage se fait via diverses visites et rencontres dans des secteurs associatifs notamment qui permettent des approches thématiques telles que les migrations, la précarité socio économique, le dialogue interreligieux, les discriminations de genre, la citoyenneté.

Au delà de la culture d'origine

Par ailleurs, sur le terrain, l'exercice n'en reste pas moins complexe, en effet, d'une part, il n'est pas question d'enfermer dans des cases les élèves qu'ils auront en charge, et d'autre part, ils doivent être capables de tenir compte de la diversité de chaque élève tant au niveau cognitif, social, économique, culturel, religieux, politique, sexuel. Et je pense que c'est pour cette raison que la diversité a remplacé l'interculturel dans le Pacte pour un enseignement d'excellence. Le mot diversité touche plus largement les aspects inhérents à chacun. Un apprenant ne se résume pas, en effet, seulement à sa culture d'origine, mais à tout ce qui le constitue et à tous les niveaux. Pour conclure, j'ai envie d'insister sur la nécessité de former des enseignants à représenter l'exemplarité : c'est dans leur comportement vis-à-vis de leurs futurs élèves qu'ils montreront l'exemple à suivre, d'où l'importance d'une posture d'ouverture à l'autre quel qu'il soit, pour permettre un environnement positif entre les élèves. Les Hautes Ecoles ont donc la responsabilité d'engager les futurs enseignants dans la compréhension de ces questions afin qu'ils accompagnent au mieux leurs futurs élèves dans la compréhension du monde en vue de permettre son amélioration. ■

Fatima Jalab

Maître-assistante à la Haute Ecole Galilée

Professeur de français à l'Athénée Royal Gatti de Gamond



© Collège de Lisette Lombé

À lire

Le Pacte d'excellence : une réponse adaptée ?
dossier in Eduquer - Tribune laïque 128/mars 2017,
Bruxelles, La Ligue de l'enseignement et de l'éducation
permanente, pp. 10-23.

Depuis mars 2015, un large panel d'acteurs et d'actrices du monde de l'enseignement, issus tant de la société civile que du monde académique et politique, se concertent en vue d'atteindre les objectifs fixés par l'ancienne ministre de l'Enseignement obligatoire, Joëlle Milquet, à savoir, renforcer la qualité de notre enseignement et renforcer son équité. Plusieurs questions se posent : la première est de savoir s'il s'agit d'un réel « pacte » au sens d'un accord politique, qui engage véritablement les acteurs politiques. La deuxième est celle de s'interroger sur la possibilité de réformer le système d'enseignement sans remettre en question le tabou du pacte scolaire, à savoir, la pluralité de réseaux de caractères différents et le principe du libre choix entre un enseignement non confessionnel et confessionnel. Le dossier examine ensuite les réformes envisagées en se demandant si elles sont bien réalistes et si elles n'ont pas pour principal défaut d'avoir été pensées sans les enseignants. Différents acteurs, du monde de l'enseignement ou non, exprimeront leurs positionnements respectifs. La grande majorité des acteurs sont conscients de la nécessité de faire évoluer l'école tant il est démontré que notre système scolaire est inégalitaire et laisse un nombre impressionnant d'enfants en marge. Ce Pacte constitue une opportunité de réformer l'enseignement en profondeur, même si les effets ne se feront pas sentir tout de suite. Une des forces de ce pacte est qu'il s'inscrit dans la durée et qu'il permet ainsi de se donner les meilleures chances de réussite.



[1] www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=02111a9b8a7ddc15d72a5775137d022b749b6bf9&file=fileadmin/sites/portail/uploads/illustrations_documents_images/A_A_propos_de_la_Federation/1_Qui_sommes_nous_/1.3_Politique/DPC_2014-2019.pdf
 [2] www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_019.pdf [3] Salamanca, L. (2014). *Communication Interpersonnelle et gestion de groupe*. Cours FOPM 2020. Document non publié. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Les « collectifs apprenants »

Entretien

Professeur d'économie dans l'enseignement libre en secondaire général supérieur, Pierre Waaub est aussi chargé de mission auprès de la FGTB, militant au sein de l'association Changement pour l'égalité et conseiller technique sur les travaux du Pacte d'excellence. Par le prisme de la lutte contre les inégalités, il nous éclaire sur les enjeux du Pacte et son indispensable pérennité après les élections régionales de mai 2019.

AI : Dans quel processus global s'inscrit le Pacte d'excellence et quels sont ses enjeux actuels en termes de lutte contre les inégalités ?

Pierre Waaub : Il s'agit de mener de front à la fois les réformes qui sont nécessaires pour lutter contre les inégalités scolaires et préserver des conditions de travail acceptables pour les enseignants. Cette réforme est extrêmement importante et complexe, car elle est systémique et touche à tous les aspects de l'enseignement depuis la gestion du système scolaire jusqu'à ce qui se passe dans chaque classe, allant des référentiels, en passant par les grilles horaires, jusqu'à la relation aux parents. Ce Pacte était souhaitable dans la mesure où ça fait trop longtemps que nous essayons de faire de petites réformes qui ne touchent qu'un des aspects de l'enseignement, se heurtent, du coup, à tous les autres et qui n'aboutissent donc à rien. La précédente réforme de l'enseignement rénové lancée dans les années 1970 s'attaquait déjà aux mêmes enjeux (l'aspect polytechnique et le socle commun notamment), mais elle était trop coûteuse et s'est vite heurtée aux restrictions budgétaires, etc.

Ce que nous avons réussi à faire ces dernières années au sein des travaux du Pacte d'excellence, c'est prendre une distance par rapport aux intérêts particuliers des acteurs en présence (les syndicats, les réseaux, les directeurs, les enseignants, l'administration, les cabinets, les parents, etc.). Nous avons vraiment pensé la réforme en fonction des objectifs que nous nous étions donnés, c'est-à-dire lutter contre les difficultés que connaît l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles du fait qu'il reproduit, voire amplifie les inégalités sociales. Même si aujourd'hui se posent encore des questions budgétaires et que rien ne peut garantir tout à fait que les moyens seront là pour sa mise en œuvre.

AI : Comment ont évolué les tensions vis-à-vis de l'idée du tronc commun ?

Pierre Waaub : Le Pacte est une réforme basée sur la réallocation des ressources à l'intérieur même de l'enseignement. C'est-à-dire que les problèmes que connaît l'enseignement, notamment la question du redoublement ou la question de la filiarisation précoce, coûtent très cher. S'il s'agit de revenir à une formation commune dans un tronc commun, les moyens peuvent être utilisés autrement pour permettre à tous les élèves de progresser depuis la maternelle

jusque la troisième secondaire, plutôt que de dépenser beaucoup d'argent à entretenir leurs difficultés scolaires dans des filières trop précoces. Ces jeunes sont en grande majorité des enfants issus des milieux défavorisés. Une des idées fortes du tronc commun est de faire en sorte qu'on puisse permettre à ces élèves de surmonter leurs difficultés scolaires plutôt que de les mettre à l'écart ou les envoyer dans l'enseignement spécialisé. Si on veut réussir ce pari, il faut dès la maternelle tenir compte de la diversité des rapports à l'école et au savoir, et en particulier pour les enfants dont la culture familiale est éloignée de la culture scolaire. Et c'est un peu dans cet esprit que je travaille. Cette vision a été partagée dans la construction du Pacte mais n'a évidemment pas la même signification aux yeux des réseaux ou des chefs d'établissements. Et c'est un changement énorme, qui se traduit en une idée forte : puisqu'il n'est plus question de séparer les élèves en fonction de leurs difficultés dans des filières différentes, il faut prendre en charge ces difficultés et changer ce qu'on a appelé le paradigme de l'évaluation. Au lieu de faire de l'évaluation « sommative » qui additionne des constats jusqu'à l'échec, il faut une évaluation qu'on appelle « formative ». Il s'agit de questionner tant les stratégies que les élèves mettent en place pour réussir que les stratégies que les enseignants mettent en place pour qu'ils soient en mesure de réussir.

AI : Est-ce dans ce cadre qu'il serait souhaitable de dépasser la question de la remédiation ?

Pierre Waaub : En effet, et c'est un des points faibles du Pacte. La remédiation équivaut à considérer l'élève comme ayant des lacunes

que les enseignants essayent de pallier. La question est à nouveau externalisée et reste dans la logique de séparation des élèves en fonction de leurs difficultés ; la remédiation vise des élèves en particulier, au lieu de prendre en considération les difficultés scolaires au sein de la classe. Il faut parvenir à modifier cette configuration.

AI : Que préconisez-vous pour y parvenir ?

Pierre Waaub : Il est important de créer une culture commune dans la classe, c'est-à-dire que chacun puisse apprendre dans la classe de façon coopérative, et utilise les forces des uns pour comprendre les faiblesses des autres et les aider. L'enseignant n'est pas en dehors du problème, à faire des constats, mais il se pose la question de savoir ce qu'il peut mettre en place pour que chacun puisse réussir. C'est aussi un des points forts du Pacte : considérer le métier d'enseignant plus comme un travail d'équipe qu'un métier individualiste ; c'est une équipe d'enseignants qui réfléchissent ensemble sur leurs pratiques et construisent des solutions pour résoudre les difficultés des élèves. Il faut sortir de la représentation de l'enseignant seul dans sa classe qui se débrouille.

AI : Deux visions semblent alors s'affronter au sein du Pacte sur la façon de gérer l'école...

Pierre Waaub : En effet, celle du « management scolaire », qui est une logique qui considère les chefs d'établissements comme des leaders pédagogiques qui créent une équipe autour de leur vision de ce que doit être la politique de l'établissement et qui ont les moyens de contrainte vis-à-vis de ces enseignants, dès lors considérés comme des « exécutants ». Et puis il existe une autre vision, que j'appelle les collectifs apprenants, c'est-à-dire des enseignants qui se mobilisent autour de la réussite de l'élève et qui partagent du savoir, des compétences et ont une réflexion collective sur leur métier. C'est vraiment un changement de représentation. Le système scolaire représente 130 000 enseignants qui ne penseront pas autrement du jour au lendemain parce que le Pacte leur a dit de penser autrement. Ce processus prendra du temps avant que les pratiques ne changent. Il s'agit de créer les conditions favorables à ce changement.

Il faut sortir de la représentation de l'enseignant qui se débrouille seul dans sa classe.

AI : Quel va être l'impact des prochaines élections communales et régionales sur cette conception du tronc commun ?

Pierre Waaub : Les enjeux de l'enseignement sont énormes, tant au niveau communal qu'au niveau régional. Une partie importante des décisions concernant l'enseignement fondamental se décide au niveau des communes et des pouvoirs organisateurs. Il existera des différences d'une majorité communale à l'autre. Ça changera, ou non, les points de vue des pouvoirs organisateurs. Au niveau des élections régionales, la question est de savoir si le futur cabinet de l'enseignement va être dans une logique de défendre ce tronc commun (comme la majorité actuelle) ou pas (comme le MR). Les configurations peuvent être différentes. Il y aura une pause en 2019 avec les élections régionales. Et puis après, il faudra voir ce que le nouveau gouvernement mettra en place ou pas. Mais une des forces du Pacte, c'est d'avoir créé « la cellule d'opérationnalisation du changement », qui devrait survivre au changement de gouvernement pour continuer dans la logique du Pacte. La continuité devrait donc être de mise, même s'il existe néanmoins un risque. Mon espoir est que nous ayons suffisamment avancé sur l'idée du tronc commun pour que le changement politique ne puisse pas le balayer d'un revers de main. ■

Propos recueillis par **Pascaline Adamantidis**

À lire

« Luites pour la transformation des systèmes éducatifs », deux analyses in *Intermag*, septembre 2018, RTA ASBL, Namur.

En cette période de rentrée scolaire, deux articles sont consacrés à une réflexion sur les systèmes éducatifs, leurs alternatives ou leurs réformes. Ils étudient la façon dont les acteurs peuvent lutter pour transformer les systèmes éducatifs. Une étude « *Auto-évaluation d'une association d'associations – la FICEMEA* », réalisée par Jean Blairon et Jacqueline Fastrès, s'attache à observer comment une association internationale d'associations interroge la question de l'appartenance de ses membres et les défis qui leur sont communs. Toutes les associations membres de la Ficeméa prônent en effet l'éducation nouvelle, mais confrontées à des systèmes éducatifs variés, elles peuvent être amenées à des postures ou des positionnements diversifiés.

L'analyse « *Pacte d'excellence et néo-management* », menée par Jean Blairon, s'attache à notre propre système éducatif, dont les changements sont prônés de l'intérieur par le Pacte d'excellence. Si des avancées positives sont incontestables, le pilotage du système éducatif prôné par ce plan semble toutefois problématique.



Pour leurs enfants et ceux qui suivront

Entretien

A l'école, et en particulier dans la construction du Pacte d'excellence, quelle est la place des parents qui vivent dans des contextes de précarité ? Quel rôle jouent-ils, dans quels rapports de forces ? Riche d'une expérience de terrain de 23 ans, Karima El Manzah analyse la situation en tant que coordinatrice de Couleurs Jeunes, asbl anderlechtoise membre de la Coalition de parents de milieux populaires.

AI : Couleurs Jeunes existe depuis 23 ans et vous en êtes membre fondatrice. A quoi ressemblaient les écoles d'Anderlecht en 1995 ?

Karima El Manzah : Couleurs Jeunes a été fondée par un groupe d'étudiants militants et solidaires. Nous terminions nos études, nous avions envie de changer les choses dans notre quartier d'Aumale-Scheut. Nous ne savions pas que nous allions nous attaquer aux dinosaures de l'école, d'abord parce que notre groupe porteur n'avait pas connu l'échec scolaire. Je suis issue de l'immigration marocaine, avec des parents analphabètes. Pour moi, l'école a représenté un ascenseur, elle m'a permis d'avancer, de faire mes propres choix. Naïvement, je croyais que c'était le cas pour tout le monde. Je suis donc tombée de haut en m'engageant dans Couleurs Jeunes. Je n'imaginai pas que la société scolaire était duale. La problématique scolaire s'est imposée tout de suite à Couleurs Jeunes. Agrégée en biologie médicale, je me suis retrouvée devant une matière inconnue. J'ai dû me former. Je me suis intéressée à l'enquête PISA¹, j'ai aussi rencontré Changement pour l'Égalité (CGÉ) qui nous a donné beaucoup de clefs de compréhension. Peu à peu, j'ai compris que Couleurs Jeunes pourrait agir comme un levier, tout en restant l'emplâtre sur la jambe de bois de l'école, car il ne faut pas être dupe du fait que l'école trie et sélectionne. Ceux qui paient les pots cassés sont les enfants issus des milieux populaires.

A mon époque, j'ai l'impression que les écoles ghettos n'existaient pas de manière aussi criante, si criante qu'on en arrive à parler à présent « d'écoles poubelles ». Par contre, la sélection était déjà à l'œuvre ; des frères et sœurs, des amis l'ont subie. Il fallait se battre pour être maintenu dans un enseignement général ou technique. J'ai eu la chance d'être bonne élève et soutenue par des enseignants. Apprendre me plaisait. Ce sont des éléments phares dans le parcours d'un élève ; je m'en rends compte aujourd'hui avec les jeunes que nous accompagnons. On ne déconsidérerait pas non plus l'enseignement technique comme c'est le cas aujourd'hui. Lorsque je suis passée de l'enseignement général en technique de qualification pour me concentrer sur les sciences, on ne m'a pas reproché de niveler mes études par le bas. Aujourd'hui, je rencontre très peu d'élèves qui ont du plaisir à apprendre pour le plaisir de grandir. Dans les écoles ghettosées, la soumission du non choix s'est imposée contre la puissance du choix des élèves. Pousser les élèves vers une filière plus facile et soi disant mieux adaptée à leur profil, c'est un cadeau empoisonné.

AI : La puissance du choix versus la soumission du non choix : comment pétrissez-vous ces questions à Couleurs Jeunes et à quoi vous mènent-elles ?

Karima El Manzah : Avec les parents et les jeunes, nous poursuivons un travail d'accompagnement qui ne se limite pas aux devoirs et aux leçons. Nous nous projetons dans l'avenir où chaque enfant et chaque jeune sont considérés comme des citoyens. Pour ce faire, nous appliquons la pédagogie institutionnelle qui se veut participative et qui va à l'encontre de la relation duale enseignant/enseigné, ou animateur/jeune. Nous mettons ainsi l'accent sur les responsabilités de chacun devant le groupe. Une fois par semaine, nous organisons par exemple un TDR, tour des responsabilités, où les jeunes à partir de la deuxième année primaire se positionnent au niveau de leur travail mais aussi de leur comportement et de leurs relations aux autres. C'est donc un lieu démocratique où la parole circule et qui permet de s'exercer à l'expression orale, de s'auto évaluer ou d'évaluer l'animateur dans le respect. Cette démarche est porteuse de valeurs : le jeune comme l'adulte doivent être prêts à se remettre en question. Ce n'est pas un secret, nous devons nous parler davantage. Or cette culture n'existe pas assez dans l'enseignement où la collaboration est difficile, même entre professeurs.

AI : Vous avez aussi invité des parents de milieux populaires à se familiariser avec cette pédagogie institutionnelle participative. Pourriez-vous expliquer comment cette dynamique leur a permis d'avoir leur mot à dire sur le Pacte d'excellence ?

Karima El Manzah : Les parents sont nos partenaires. Tout au début de Couleurs Jeunes, ils nous tenaient juste au courant des difficultés de leurs enfants à l'école. Très vite, nous avons mis en place des ateliers pour répondre à leurs demandes : comment gérer un journal de classe ou un cartable, comment accompagner son enfant qui démarre en primaire ou un plus grand, comment motiver ses enfants à étudier dans un contexte de divorce, etc. Cela dans des contextes difficiles et variés, où certains parents ne parlent pas français, d'autres sont sans emploi. Mais ils ont tous le même point commun : ils viennent chez nous parce qu'ils cherchent un soutien par rapport à l'école. Un noyau dur de parents (entre 7 et 15 selon les années) s'est peu à peu constitué jusqu'à rejoindre la Coalition de parents de milieux populaires, active depuis 2016.

Avant 2016, nous avons travaillé le rôle du parent à l'école : comment peut-il y (re)prendre sa place ? Comment s'outiller pour mieux comprendre les attentes implicites de l'école à l'égard des parents ? Car il faut savoir que les codes de l'école ne sont pas les mêmes que ceux des familles de milieux populaires où les parents ont été peu ou pas scolarisés.

Reprenant à leur compte la responsabilité de l'échec de leur enfant, des parents nous sont souvent envoyés par les directions des écoles. D'emblée je leur explique que nous ne sommes pas un sous-traitant de l'école. Et après peut commencer notre travail d'accompagnement. Nous avons appris à connaître ces parents de milieux populaires, principalement des femmes : leur vie, leurs envies, leurs stress, leur parcours scolaire, leur rapport à l'école et au savoir. Nous avons par exemple travaillé avec elles la gestion du stress, notamment face à l'école qui donne l'impression de les manger. Nous avons évalué des situations concrètes et cherché des solutions : comment opter pour un contrat avec un adolescent au lieu de se lancer dans un forcing épuisant, comment gérer ce contrat et mettre en place des moments de parole à la maison, comment prendre soin de soi pour pouvoir accomplir ce travail de maman le mieux possible en arrêtant de culpabiliser.

En novembre 2011, nous avons assisté avec un groupe de parents à un colloque organisé par la plateforme de lutte contre l'échec scolaire où un sociologue a présenté les résultats de l'enquête PISA. Soudain une mère a pété un câble en découvrant la situation : les autorités sont au courant de l'ampleur des inégalités scolaires et sociales et elles laissent faire ! « *Les politiques savent que nos gosses sont en difficulté mais ils ne bougent pas. Et moi qui ai toujours cru que c'était de ma faute !* » Nous

sommes revenus décomposés de ce colloque en nous demandant ce que nous allions faire. Nous avons envie de faire mille choses. Nous avons animé des ateliers d'écriture, conçu une mini pièce de théâtre où les mères jouaient leur enfance puis racontaient leur présent. Nous sommes même allées à Paris avec les petits bénéficiaires générés par les représentations. Cette dynamique leur a permis d'avoir plus confiance en elles. Et puis, le Pacte pour un enseignement d'excellence s'est mis en route. Notre groupe de parents a pu rencontrer la ministre de l'Éducation Joëlle Milquet. Pour nous préparer, nous nous sommes lancés avec d'autres groupes de parents et associations liées à l'insertion socio professionnelle (ISP) et à la lutte contre la pauvreté, soutenus par le CGÉ – la Coalition de parents de milieux populaires n'existait pas encore.

L'après-midi du 18 novembre 2015, les parents se sont mis en scène devant la ministre, enchaînant les lectures de leurs témoignages aux revendications peu ou jamais entendues, vu que ces familles de milieux populaires ne sont représentées ni par la FAPEO [Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel, créée en 1966], ni par l'UFAPEC [Union francophone des associations de parents de l'enseignement catholique, créée en 1958]². Puisque personne ne parlait au nom de ces nombreux parents-là, il leur fallait occuper eux-mêmes une place à la table. Ce fut une rencontre très émouvante, y compris, je crois, pour la ministre.

Al : Quelles étaient leurs revendications face à Joëlle Milquet ?

Karima El Manzah : Ils portaient surtout leur histoire, ce qu'ils vivent, comment l'école les a démolis, eux ou leurs enfants, pourquoi ça s'est passé comme ça. Une saynète parmi d'autres décrit un prof qui convoque une mère : « *Votre fille a un problème, il faut aller chez le médecin* ». « *Mais quel médecin, ma fille elle est pas malade ?* » « *Non, elle*

Comment insuffler le plaisir d'apprendre pour le plaisir de grandir ?



© Massimo Bortolini

n'est pas malade, elle n'est pas attentive, allez chez un neuropsychiatre, c'est bon. » Parmi les témoins, il y avait aussi des parents que l'école a mis de côté et qui se sont accrochés notamment grâce à l'ISP pour se remettre dans le circuit. Vint aussi le chapitre de la pauvreté, les difficultés des parents à collectionner les pièces brunes pour pouvoir payer des goûters. Ou encore comptabiliser les jours d'absence autorisés d'un enfant pour ne pas l'envoyer en voyage scolaire parce que ça coûte trop cher.

Après cette après-midi de témoignages, nous avons repris rendez-vous avec la ministre pour ouvrir le débat. Dans l'échange, Joëlle Milquet nous a expliqué ses limites liées aux négociations en cours. Tous les partis politiques ne veulent peut-être pas d'une école plus juste... Puis Marie-Martine Schyns a succédé à Joëlle Milquet. Le même groupe de parents a représenté une version écourtée de la mise en scène pour arriver plus vite aux échanges... réduits à la langue de bois. La ministre prenait note, mais me semblait transparente, comme si elle ne saisisait pas nos propos. Des sous-groupes de travail autour du Pacte d'excellence avaient déjà été mis en place à la FVB et investis pour certains par la CGé. Le besoin d'une coalition devenait urgent. La Coalition a commencé à se construire en 2016. Les personnes engagées dans le mouvement ont rédigé sa charte. Ce que jusqu'ici nous appelons, « la Coalition des parents de milieux populaires et des associations qui les soutiennent » compte aujourd'hui une quarantaine d'associations avec des parents.

Le politique laisse-t-il le temps aux parents de comprendre et de participer en connaissance de cause ?

majoritaires. C'est un parcours de longue haleine. D'autant que toutes les associations ne sont pas pareillement outillées pour travailler la question scolaire. De plus, nous devons (nous) former et agir à différents niveaux : les parents face à leur enfant, les parents face aux associations, face à l'école, face aux institutions, face à la ministre.

AI : Sur quels thèmes la Coalition de parents de milieux populaires s'est-elle investie ?

Karima El Manzah : Les parents veulent avant tout de meilleurs rapports avec l'école : comment rentrer dans l'école, être entendus, chercher des solutions avec et non contre l'école ? Le plan de pilotage du Pacte d'excellence impose comme jamais la participation des parents dans l'école. C'est notre porte d'entrée. Mais d'abord, il nous faut expliquer ce plan de pilotage aux animateurs des associations membres pour qu'ils puissent ensuite le passer aux parents, voir comment ils le reçoivent et veulent agir, notamment au niveau local. Dans ce processus, le

calendrier politique représente un obstacle. Parce que tout va très vite par rapport au rythme des structures associatives. Le travail est colossal : pour éviter d'être instrumentalisés, les parents doivent se conscientiser sur des questions extrêmement complexes. Ils sont prêts, ils ont besoin d'aide et ils en demandent. A nous les associations de lancer ou de continuer les ateliers, dans des conditions confortables, en prévoyant notamment des garderies pour les enfants pendant les réunions. Mais le politique laisse-t-il le temps aux parents de comprendre et de participer en connaissance de cause ? Si les gens n'ont pas compris la substance, aller vite ne sert à rien.

Le tournant des élections régionales de mai 2019 peut aussi démotiver. Quel sera l'avenir du Pacte d'excellence ? Quoi qu'il en soit, notre rôle est de rester vigilants. La Coalition de parents de milieux populaires doit libérer sa parole, porter ses revendications, devenir un acteur incontournable. Les mères avec lesquelles je travaille sont conscientes que leur engagement ne servira pas pour leurs enfants. Ce sera pour les suivants. ■

Propos recueillis par **Nathalie Caprioli**

Webdoc

Sur le chemin de l'école inclusive

Chaque année, quelque 1 000 élèves sont orientés, « pour leur bien », vers des écoles de l'enseignement spécialisé alors que leur place est dans l'enseignement ordinaire. Parmi eux, beaucoup sont issus de milieu défavorisé. Ils se retrouvent ainsi dans un cul-de-sac puisque seuls 11 % d'entre eux décrocheront leur CEB.

Quand un enfant éprouve des difficultés spécifiques ou des troubles d'apprentissage (dysorthographe, dyslexie, dyscalculie, déficit d'attention, etc.), il s'agit d'abord de trouver des solutions au sein de l'école. Des aménagements raisonnables sont possibles et sont même obligatoires. L'école est obligée de donner un traitement préférentiel à ces enfants pour leur éviter une orientation inadéquate. Or, tous les parents ne connaissent pas leurs droits ; et l'école ne le leur dit pas toujours...

D'où l'intérêt de ces 8 capsules de 5 à 10 minutes conçues par Infor Jeunes Laeken et où interviennent le président de la Ligue des droits de l'enfant, le directeur d'Unia, la secrétaire générale de la FAPEO, une directrice d'école, une représentante d'ATD Quart monde, une logopède, et une institutrice. Au final, on comprend qu'il faut penser le système scolaire autrement.

<https://view.genial. /5aed7b712eeaaa4e9cacc450/webdoc-lecole-inclusive>

[1] Programme for International Student Assessment (PISA) est une enquête internationale promue par l'OCDE depuis 2000 pour évaluer et comparer tous les 3 ans les compétences des élèves de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. [2] Ces associations ont certainement la volonté de représenter aussi les parents des milieux populaires mais n'ont pas, jusqu'ici, mis le focus sur eux. La FAPEO commence, aujourd'hui, à élaborer une pédagogie plus appropriée à ces parents-là.

Transition école-emploi et travail en réseau

Altay Manço

Il existe des expériences prometteuses dans le domaine des relations écoles-entreprises que nous examinons ici en nous concentrant sur des recommandations¹ pour la Belgique francophone, dans le contexte actuel du Pacte d'excellence.

La difficulté de la transition école-emploi pour de nombreux jeunes et la prise en compte des diversités sous toutes leurs formes ne peuvent pas se satisfaire de l'intervention morcelée d'acteurs éducatifs et économiques, cultivant chacun leur pré carré. La collaboration et le travail en réseau sont plus que jamais d'actualité, l'école ne pouvant répondre seule à la question des débouchés de ses élèves. Il est attendu qu'elle collabore avec d'autres structures de formation, des entreprises, mais aussi avec les parents d'élèves.

Selon Dubar, la question de l'insertion socioprofessionnelle et de la transition école-emploi des jeunes est incompréhensible sans recourir :

- au contexte du déclin de l'apprentissage, au cours du XIX^e siècle, dans plusieurs pays européens,
- au choix du « tout scolaire » qui marque l'histoire des politiques éducatives dans ces pays au XX^e siècle,
- au mode de gestion plus sélective de l'emploi et de la formation professionnelle depuis les années 1970,
- et, enfin, au recrutement fondé de plus en plus sur les compétences déjà acquises, impliquant la concurrence pour des emplois, devenus plus rares et plus précaires.

Pour ce sociologue, ces différents facteurs entraînent un allongement, une incertitude et une complexification de ce que l'on appelle, depuis les années 1970, « l'insertion des jeunes », là où, par le passé, on pouvait trouver un remplacement plus aisé entre générations de travailleurs. En effet, de nombreux jeunes, qui quittent l'école sans diplôme ou avec des diplômes dévalués, se retrouvent dans des dispositifs locaux, décentralisés et déconnectés du monde du travail, qui leur proposent des stages ne débouchant, au mieux, que sur des emplois précaires sans perspective.

Macro, méso, micro

L'accès à l'emploi doit être analysé comme la résultante d'interactions complexes qui se situent aux niveaux :

- *macro* des politiques d'éducation et d'emploi prises dans des conjonctures données ;
- *méso* des relations entre les acteurs d'une série de dispositifs localisés et sectoriels ;
- *micro* des rapports d'apprentissage et de soutien.

Réduire la ségrégation dans le macrosystème. Nusche et Kim proposent des mesures systémiques afin de réduire les discriminations à l'encontre des jeunes issus des migrations. Ils préconisent une meilleure

gestion du choix des écoles en limitant la fuite des élèves autochtones et grâce à la création de programmes spéciaux dans des écoles fréquentées par des enfants de migrants. Selon ces auteurs, les pays qui ont retardé l'âge de l'orientation scolaire jusqu'à 16 ans ont vu l'équité des résultats se renforcer. Cet effet peut aussi être soutenu par l'allocation de bourses spécifiques à la formation des jeunes issus de milieux vulnérables. Plus particulièrement, est proposé le renforcement de l'apprentissage de la langue d'enseignement en l'associant aux contextes locaux d'emploi, ainsi qu'à une valorisation des langues maternelles, à travers, notamment une meilleure collaboration avec les parents.

Mésosystème : la formation professionnelle en ligne de mire.

Le CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) a analysé plus de 300 pratiques dans 36 pays européens. Pour l'observatoire européen, les institutions qui réussissent le mieux la transition école-emploi sont d'abord celles qui impliquent les employeurs dans les processus de formation. Aux Pays-Bas, des centres d'expertise sont responsables de maintenir à jour les profils de métier. Ils sont informés par les représentants des employeurs de l'évolution des compétences nécessaires.

Il est indiqué d'installer la collaboration école-entreprise dans un cadre réglementaire. Au Danemark, par exemple, le rôle des entreprises et les droits des apprentis sont définis par la législation. En Irlande, les contrats proposent une partie générale et une partie propre à chaque jeune et ces éléments du contrat sont évalués collégialement. En France, les syndicats font partie des conseils de direction des centres de formation et participent à l'élaboration des politiques pédagogiques. Par ailleurs, dans

À lire

Rapport alternatif des enfants de Belgique pour le Comité des droits de l'enfant, Bruxelles, Comité belge pour l'UNICEF, 2018, 41 p.



La Convention internationale des droits de l'enfant énonce l'ensemble des droits à garantir à tous les enfants. A vocation planétaire, elle est contraignante pour les Etats qui la ratifient. Cette Convention inclut les droits économiques, sociaux et culturels en de nombreux articles : droit à la santé, droit à la sécurité sociale, droit à un niveau de vie suffisant, accès à la culture et, bien sûr, droit à l'éducation.

Cette convention explique comment les gouvernements et les organisations internationales comme l'UNICEF œuvreront pour veiller à ce que les droits de tous les enfants soient respectés. La Belgique a ratifié la Convention en 1991. Notre pays est un assez bon élève ; ce qui ne veut pas dire qu'il est exempt de tous reproches notamment concernant l'égalité des chances à l'école, sujet traité dans un des chapitres de ce rapport. La parole est donnée aux premiers concernés : les enfants et les jeunes. Ils sont les mieux placés pour décrire comment sont respectés leurs droits dans leur propre vie. « *Les enfants pauvres doivent avoir les mêmes chances de réussir à l'école !* » Cette phrase d'un élève rencontré par UNICEF Belgique sonne comme un manifeste. « *Avec mes parents, nous ne savions même pas que j'étais dans une école de l'enseignement spécialisé.* » Les enfants issus des quartiers populaires sont surreprésentés dans l'enseignement professionnel ou spécialisé. Cette orientation n'est pas un choix. Les enfants vivent ce passage comme une humiliation qui ne fait qu'accroître leur différence avec les autres. Aussi plaident-ils pour que des solutions alternatives soient mises en place, à commencer par des cours de soutien scolaire.

de nombreux pays, des subsides sont accordés aux employeurs qui acceptent des jeunes faiblement qualifiés en apprentissage ou en stage.

De plus, une bonne correspondance entre stagiaires et entreprises favorise le succès : au Royaume-Uni, un service national d'apprentissage propose un dispositif de placement d'apprentis en ligne. La qualité des processus de guidance, d'accompagnement et de mentorat des apprentis est un gage de réussite : au Danemark, des mentors suivent individuellement les apprentis tant à l'école que dans les entreprises.

Les dispositifs évalués régulièrement présentent les meilleures performances. Dans de nombreux pays, l'efficacité des systèmes de formation est analysée chaque année par des organismes indépendants et les meilleures pratiques sont diffusées. Au Danemark, encore, l'évaluation finale des compétences se réalise à la fois par des examens scolaires, mais aussi par des épreuves en entreprise.

Enfin, une bonne combinaison entre la formation de base théorique et l'expérience pratique de travail est une clé de réussite. En Estonie ou en Grèce, les apprentis ou les stagiaires tiennent un journal d'apprentissage pour assurer une complémentarité entre l'école et l'entreprise. Des approches flexibles et modulaires peuvent rencontrer les besoins des jeunes vulnérables : en Bulgarie, un programme *ad hoc* propose à des employeurs de fournir des postes d'apprentis à des jeunes à risques.

soutien à la recherche d'emploi ; intéresser les jeunes à la création d'entreprise.

Ces démarches nécessitent de recourir à des partenariats avec l'ensemble des services gravitant autour des jeunes en difficulté : l'école ne peut pas tout résoudre. Il s'agit de créer du lien, de la transversalité autour des centres de formation, de déssectorialiser, de permettre un temps de concertation et la supervision des partenariats afin de faire émerger des rapports de confiance entre acteurs et de permettre la créativité. Par exemple, initier des rencontres avec les employeurs, des anciens ayant réussi, des parents, des experts, etc. afin de décloisonner les mondes de l'école et de l'entreprise. Si possible, personnaliser le lien entre l'école et le secteur de l'insertion, accompagner le jeune dans sa traversée d'un univers à l'autre (informer sur les réalités de l'après-école, créer des contacts personnalisés,...). Il s'agit également d'inclure les parents dans ce lien constructif.

L'accompagnement des acteurs

La mise en exergue des systèmes d'intervention permet d'en identifier les acteurs pertinents : leur mobilisation et accompagnement apparaît, pour les Centres régionaux d'intégration de Wallonie, comme étant le moteur d'une transition école-emploi positive. En matière de placement en emploi, les employeurs sont des partenaires obligés des écoles et des autres structures de formations. Il s'agit pour elles de mobiliser les organisations patronales

Dans la classe/atelier : le microsystème. En Belgique, des professionnels de l'école et de différents services de formation professionnelle ou d'insertion ont identifié les ingrédients d'un projet destiné à améliorer la transition entre l'école et l'emploi. Ils insistent sur « ce qu'il faut faire » au niveau des dispositifs. Par exemple, travailler avec tous : ceux qui ne parlent pas la langue, ceux qui « perturbent », les plus âgés... Bref, être inclusif et réactif, ne pas laisser « pourrir » les difficultés.

Une autre recommandation est de travailler les attitudes, le savoir-être, l'insertion socioprofessionnelle au sens large et ne pas se focaliser uniquement sur les apprentissages théoriques ou techniques ; accompagner « sur mesure » et de manière globale les jeunes décrocheurs dans leur projet de vie ; varier les méthodes et les contextes d'apprentissage ; lier les apprentissages théoriques à la pratique ; accroître la motivation pour les études en les reliant plus concrètement à la vie active ; développer des approches individuelles et collectives pour le

afin d'y promouvoir les diversités (ethniques, de genre, d'orientation sexuelle, etc.) et les avantages (image, identité, créativité, nouveaux horizons, forces nouvelles, etc.) qu'elles peuvent représenter pour les entreprises. À cet effet, les expériences réussies peuvent représenter des témoignages mobilisateurs. Diverses structures comme les centres d'intégration sont au service des entreprises afin de trouver des ressources nouvelles aux employeurs (soutiens financiers, aides administratives, médiation/traduction, visibilité...) qui s'engagent à offrir un emploi-formation à des jeunes.

D'autres acteurs importants à mobiliser sont **les familles** des jeunes en difficulté d'emploi. Il s'agit de les aider à accompagner leurs enfants tout au long de la scolarité et de la construction du projet professionnel, le cas échéant en leur proposant des séances d'information sur les systèmes scolaires et d'emploi, voire des cours de langues et possibilités de loisirs.

Enfin, nos propres recommandations concernant aussi **les professionnels de la jeunesse**, au sens large. Leur rôle essentiel est de permettre aux adolescents d'être heureux à l'école et dans les lieux de stage. Les adultes de référence, les éducateurs et les médiateurs peuvent jouer un rôle important dans la prévention et la gestion des conflits. C'est ainsi que sera assurée l'acquisition des compétences et savoir-être de base, grâce à des méthodes et contextes adaptés.

Un vecteur clé : la langue

Mourlhon-Dallies suggère d'envisager la langue de l'enseignement au sein de structures transitoires entre l'école et l'emploi comme étant une langue d'insertion professionnelle. Cela suppose que l'enseignement de cette langue doit être centré tant sur des aspects linguistiques que professionnels; il doit emprunter tant à la didactique qu'aux outils de la psychologie de la communication. En même temps que l'apprentissage, l'enseignant doit viser l'appropriation de cette langue par les apprenants en contexte professionnel. Aussi, la langue cible se placera dans l'espace-temps de l'emploi et non avant ni ailleurs, ainsi qu'au sein d'initiatives de médiation/traduction/ accompagnement personnalisées lors des activités professionnelles. Par ailleurs, le contenu des cours de langue doit procéder d'une analyse de la demande, il doit être constamment ajusté, évalué et suivi par rapport à sa pertinence dans l'exercice du métier. Dans ce processus d'enseignement, la collaboration avec les entreprises et les syndicats est à nouveau primordiale.

Recommandations à l'aune du Pacte d'excellence

L'IBEFE de Bruxelles² a commis un avis concernant le Pacte d'excellence. Ce faisant, elle s'est faite la porte-parole certes critique, mais constructive, du secteur de l'insertion à propos de ce pacte.

Elle remarque la faiblesse de l'attention portée sur la diversité culturelle des publics scolaires et avance que le contexte multiculturel bruxellois (en particulier) nécessite de renforcer les moyens mis à disposition des élèves primo arrivants afin que chaque enfant puisse maîtriser la langue de scolarisation. Dans ce domaine, en particulier, les moments d'immersion en entreprise seront sans doute utiles dans le pays plurilingue qu'est la Belgique. En effet, en Belgique, près d'un jeune (18-24 ans) issu de l'immigration sur cinq quitte l'école prématurément, sans diplôme, sans emploi ou sans une orientation vers une formation professionnelle. Face à ce taux important de jeunes NEET³ d'origine étrangère, l'IBEFE de Bruxelles regrette que le Pacte ne se positionne pas pour une approche orientante de l'enseignement professionnel. Définie par Gingras, cette conception de l'éducation tente d'aider les élèves à mieux se connaître, à être davantage motivés sur le plan scolaire, à établir des liens entre leur vécu à l'école et leurs projets de carrière. Cette approche vise à amener les élèves à développer des projets professionnels par l'intégration de notions liées à l'orientation dans les contenus disciplinaires et les autres activités scolaires, et ce, grâce à la collaboration de tous les partenaires impliqués dans l'environnement éducatif, dont les entreprises. Aussi, l'IBEFE réitère son appel à renforcer les partenariats entre opérateurs et à mutualiser les équipements techniques disponibles.

Il souligne par ailleurs l'importance de faire du choix de l'élève un choix réellement positif, en fonction de l'offre disponible, y compris celle relevant de la formation professionnelle en alternance. Cette orientation doit pouvoir se faire tant à l'aide des acteurs globaux (médias, observatoires...) que locaux (centres d'information et d'orientation, entreprises...). Dans l'intérêt des jeunes, il s'agit de clarifier les missions des différents intervenants et d'articuler leurs actions.

L'IBEFE pose également la question de la promotion de l'entrepreneuriat dans le cadre des efforts visant à faire de la filière qualifiante une orientation positive. La pédagogie entrepreneuriale prônée par Gingras correspond à l'intégration de différents contenus disciplinaires à travers des mises en contexte concrètes. Elle amène les élèves à faire des apprentissages à travers des défis réels qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie professionnelle. De tels projets permettent aux jeunes de développer des compétences pour leur futur et de s'ouvrir à la communauté. Les travaux de Gingras tendent à montrer que la participation à des projets entrepreneuriaux facilite également l'orientation professionnelle positive des élèves, donne un sens concret aux apprentissages et limite le décrochage.

Les membres de l'Instance estiment ainsi nécessaire une sensibilisation aux métiers techniques dès le tronc commun afin d'initier les enfants à certaines compétences manuelles et de leur donner l'envie d'explorer davantage ces activités. Plus cette initiation se fera tôt, plus le processus participera à lutter contre les stéréotypes, de genre notamment. Par ailleurs, l'effort d'information ne doit pas se limiter à l'offre



© Massimo Bortolini

peut être motivée uniquement par une logique dite « adéquationniste » par rapport aux demandes du monde économique. Il doit aussi remplir la mission de former des citoyens informés, autonomes, responsables, critiques, solidaires, ouverts sur le monde et participatifs. L'IBEFÉ pointe ainsi l'importance de mécanismes de pilotage qui puissent articuler l'évolution des besoins du marché de l'emploi et les missions de l'éducation

... pour dépasser les concurrences entre écoles.

d'enseignement, mais doit également embrasser les possibilités de formation en alternance en coopération avec les instituts d'insertion et les entreprises. On salue le choix du Pacte d'insister sur les outils en ligne adaptés aux jeunes afin de diffuser l'information.

Si l'organisation de l'enseignement qualifiant en une seule filière va dans le sens d'une simplification et de la valorisation⁴ de l'enseignement technico-professionnel, l'Instance rappelle la nécessité de s'adapter aux besoins des métiers différents : certains requièrent beaucoup de pratique professionnelle alors que d'autres un bagage théorique conséquent. Il est donc utile de tenir compte de ces spécificités lors de l'élaboration des programmes.

S'il faut rénover les sections dépassées sur le marché du travail, bien entendu, l'offre d'enseignement qualifiant ne

dans une société plurielle et démocratique. Ici, renforcer la mixité socioculturelle⁵ au sein des écoles et équipes pédagogiques est un objectif prioritaire dont on regrette la relative absence des lignes du Pacte.

Probablement, renforcer les synergies et les coopérations entre écoles, centres de formation professionnelle et entreprises, mieux intégrer les écoles dans leur environnement socio-économique et dépasser les concurrences entre écoles seront des éléments qui aideront à atteindre ces objectifs. ■

Altay Manço

Directeur scientifique de l'IRFAM, Institut de recherche, formation et action sur les migrations

[1] Ces points de vue et recommandations résumés proviennent des travaux à grande échelle de l'OCDE ou de l'UE, et de regroupements locaux d'intervenants socio éducatifs belges francophones qui mettent en œuvre un travail critique des dispositions gouvernementales.

[2] Les Instances Bassins Enseignement qualifiant - Formation - Emploi, au nombre de 10 en Belgique francophone, sont des structures multipartites où sont représentés les partenaires sociaux, les acteurs de l'insertion professionnelle, ainsi que le pouvoir régional. Elles ont pour tâche de coordonner les trois pôles d'activité (enseignement, formation et emploi) et de renforcer la contribution des acteurs du domaine comme les instituts publics ou associatifs de l'insertion, les employeurs, etc.

[3] Not in Education, Employment or Training : ni étudiant, ni employé, ni stagiaire.

[4] L'année complémentaire proposée aux élèves en difficulté en fin de tronc commun doit bien avoir la réussite de cette phase comme objectif. Le choix de la filière qualifiante doit toujours rester un choix positif et souple (essais-métiers, passerelles, certification par unité, etc.), malgré les défis organisationnels que cela provoquera. De la même manière, le diplôme d'études secondaires qualifiantes doit donner lieu à l'accès aux études supérieures techniques, moyennant d'éventuels compléments d'études.

[5] Malgré les réglementations existantes, on observe des disproportions importantes : par exemple, plus de 90 % des élèves de Saint-Josse sont réputés de niveau socio économique défavorable, alors que ce taux n'est que de 1 % à Watermael-Boitsfort.

Bibliographie

- Dubar C. (2001), « La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Éducation et sociétés*, v. 1, n° 7, pp. 23-36.
- Gingras M. et coll. (2015). *La pédagogie à valeur entrepreneuriale : effets sur la réussite des élèves et les conditions de pratique des enseignants et autres intervenants scolaires*, Rapport de recherche, Université de Sherbrooke.
- Maisin C. (2014), *Tremplin vers une vie active. Action Transition/Emploi. Favoriser la transition école/emploi des jeunes en décrochage scolaire*, Tournai : CSEF Tournai-Ath-Lessines/Réseau MAG.
- Manço A. (2006), « Young people of migrant origin in Europe: how can we make the school an instrument for social mobility and acquisition of intercultural competences », *Trends in social cohesion*, n° 18, pp. 155-166.
- Mourlhon-Dallies F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- Nusche D. et Kim M. (2008), *Ce qui fonctionne dans la formation de migrants. Consolider les éléments probants de la recherche*, Paris : OCDE.
- Sensi D. (2018), « La transition de l'école à la vie active pour les jeunes (et les enfants de) migrants », Manço A. et Gatugu J. (éds), *Insertion des travailleurs migrants. Efficacité des dispositifs*, Paris : L'Harmattan, pp. 315-336.
- Sensi D. et Manço A. (2017), « Jeunes issus de notre avenir », Manço A. et coll. (éds), *L'apport de l'autre. Dépasser la peur des migrants*, Paris : L'Harmattan, pp. 105-110.

Météo interculturelle bruxelloise

Marc André et Mélody Nenzi

Sur la métaphore de l'air du temps, deux acteurs du Collectif des agents de développement et de médiation interculturelle (Cadmi) dressent le bulletin de l'interculturel à Bruxelles. Quand brumes et intempéries alternent avec éclaircies et embellies.

L'été 2018 aura été fort ensoleillé, le plus chaud jamais enregistré dans les annales. Pas encore d'incendie en forêt de Soignes, seulement des tornades en Wallonie. Mais déjà fin avril, nous avons connu de merveilleuses journées printanières, où la nature invitait à l'amour. Toutes les fleurs semblaient s'épanouir en même temps et, si l'on parvenait à échapper à la pollution automobile, il était possible de respirer cet air parfumé et idyllique, qui donne le sentiment que la vie vaut d'être vécue, au moins pour un été encore. Dans le même temps nous avons assisté à l'émergence de nouvelles dynamiques interculturelles : l'action est portée par des collectifs engagés et volontaires, elle provoque rencontres et frottements, elle met en lumière les discriminations afin de faire entendre des voix nouvelles, qui luttent pour leur reconnaissance. La cécité culturelle de l'ordre dominant de la « réalité sociale » est devenue insupportable pour nombre d'acteurs de l'interculturalité, parce qu'ils en sont les témoins et les victimes, parce qu'ils sont les frères et les sœurs de ceux dont cet ordre institué mutile et détruit les identités.

Connexions décoloniales

Le vendredi 20 avril le Collectif féministe Kahina ainsi que ses partenaires Bamko et le Cercle féministe de l'ULB invitaient à une conférence intitulée « Afro-féminismes et féminismes musulmans : des luttes en miroir ? ». L'auditoire Lameere était rempli à craquer de femmes de toutes origines, parmi lesquelles une majorité d'étudiantes et aussi quelques hommes. Il faisait très chaud ce soir-là et les fenêtres étaient grandes ouvertes. Tout au long de la soirée, les interventions et les débats furent d'une qualité remarquable. C'est une expérience rare, et très agréable, d'être confronté à tant d'intelligence et de pertinence lors d'un débat collectif. Cela nous a impressionnés. En particulier le discours de Françoise Vergès qui ouvrait la conférence et en posait le cadre général : celui de l'extrême vigilance nécessaire pour que les luttes des femmes ne soient pas récupérées, sous le nom de féminisme, comme alibi d'entreprises impérialistes ou néocoloniales. Paradoxalement le thème de la « libération des femmes musulmanes » a en effet servi d'argument (parmi d'autres mensonges) pour justifier le fait de bombarder ces mêmes femmes et leurs familles. La cause des femmes, comme souvent celle de la « démocratie », sert alors à légitimer l'occupation militaire¹. D'une façon semblable, la lutte contre l'esclavagisme a servi d'argument à Léopold II pour justifier la colonisation du Congo.

En sortant de la conférence, un des rares hommes présents, chercheur et travailleur social bruxellois, nous confiait que pendant toute la soirée il

avait assisté à la mise en pratique de la devise du CBAI : « Unir sans confondre et distinguer sans séparer ».

Nous partageons le sentiment qu'une étape était franchie, que nous sortions enfin d'ornières et de clivages que, comme citoyens et travailleurs sociaux, nous dénonçons et combattons depuis tant d'années. Désormais une nouvelle configuration des identités, des solidarités et des imaginaires sociaux devenait possible. N'avons-nous pas été trop longtemps confrontés à la discrimination injuste et à l'exclusion dont tant de jeunes femmes musulmanes portant le voile sont les victimes ? Et cela alors même qu'elles tentent l'ouverture extra communautaire et qu'elles cherchent des formes de participation à la dimension citoyenne commune. Trop souvent n'est-ce pas au nom d'une version caricaturale et ethnocentrique de l'émancipation féminine qu'elles sont encore discriminées et renvoyées ainsi (par ceux-là mêmes qui prétendent lutter contre le communautarisme) vers la dimension intra communautaire ?

Au sortir de cette conférence, il devenait possible d'envisager une sorte de « new deal » pour Bruxelles, une brèche, la possibilité pour de nouvelles voix de se faire entendre et de participer aux débats, la possibilité d'émerger et d'exister socialement pour des subjectivités que les dominations avaient disqualifiées et niées pour construire sans elles leur universalisme arrogant. De nouvelles dynamiques interculturelles sont désormais à l'ordre du jour : la co-inclusion de Bruxelles avec ses importantes dimensions africaine et musulmane, souhaitée par Felice Dassetto², devient une expérience vécue concrètement. La reconnaissance symbolique, par les nouvelles générations au moins, de ces

identités culturelles multiples et en devenir qui constituent une large part de la population bruxelloise, ouvre des horizons trop longtemps interdits à nos imaginaires et à nos pratiques. La vague instituante des connexions féministes décoloniales vient aujourd'hui secouer les clivages institués du passé. Elle est, selon nous, au centre du devenir interculturel de la citoyenneté bruxelloise³.

Identités interculturelles ?

Quelques semaines auparavant d'ailleurs, un colloque interrogeant la notion d'«identité interculturelle» était organisé par l'asbl Art migratoire, avec la collaboration de l'asbl Change, du collectif Cadmi et du collectif Cannelles. Nous avons alors constaté l'émergence de cette nouvelle donne, de cette nouvelle parole portée par des citoyen.ne.s afro-péen.ne.s et/ou musulman.e.s qui ne veulent plus que l'on parle d'eux à leur place, qui veulent s'affirmer comme subjectivités autonomes et ne pas se contenter d'être l'objet de discours politiques ou de recherches académiques portés sur elles/eux de l'extérieur, par des instances bienveillantes ou pas. Elles/ils veulent être les auteur.e.s de leur propre récit et sortir de celui que produisent, afin de se légitimer, différentes formes de domination. Il faut saluer à ce propos l'excellent et nécessaire travail effectué par le collectif Mémoire coloniale. C'est dans le respect de la mémoire et des traditions culturelles et spirituelles, connecté à l'intelligence créative du présent, que s'élaborent, individuellement et collectivement, ces identités bruxelloises du futur, à la fois locales et globales.

La question des migrants

Mawda a été tuée par la police le 17 mai 2018. C'était au lendemain du massacre, par les soldats israéliens à Gaza, de dizaines de manifestants palestiniens non armés. Dans un contexte global fort peu rassurant (et il n'est sans doute pas nécessaire de rappeler ici toutes les menaces politiques, économiques et écologiques du temps présent) de nombreux autres moments de rencontre et de solidarité ont eu lieu récemment, en particulier autour de la question des migrants, comme le démontre la Plateforme Citoyenne. « *Là où grandit le péril, disait le poète Hölderlin, grandit aussi ce qui sauve.* »

Le samedi 30 juin et le dimanche 1^{er} juillet furent également des journées splendides et ensoleillées. Sous les frondaisons du parc Josaphat à Schaerbeek, les Compagnons de la Transition (asbl) organisaient ce qu'ils nomment des « dialogues en humanité », concept auquel ils veulent donner une dimension internationale. À côté d'animations, de spectacles et d'ateliers de taïchi ou d'alimentation bio, différentes agoras (assemblées libres) réunissaient des groupes de citoyens. Celui qui portait sur la question des migrants rassemblait une soixantaine de participants, dont des migrants et des citoyens solidaires, des travailleurs sociaux et des militants, mais aussi un groupe de femmes musulmanes du quartier, des badauds, des familles. Et

quelques travailleurs du CBAI. Certains migrants racontaient leur expérience des frontières, des polices, des centres de rétention, certaines participantes ayant hébergé des migrants expliquaient la situation juridique des personnes inculpées de «trafic d'êtres humains», d'autres encore proposaient des formes d'organisation des réseaux de la solidarité. Une de nos collègues a alors pris la parole, au nom du CBAI (audacieusement ?), pour faire observer à l'assemblée que nous étions en train d'élaborer ensemble une culture commune, une culture de résistance, et qu'il était indispensable que nous en soyons conscients. C'était un moment émouvant, cette parole sonnait juste et avait un écho immédiat dans l'assemblée. Rencontrant l'assentiment collectif, elle contribuait, au moins dans le moment présent, à faire exister ce « nous » de la résistance.

Ce « nous » qui continue à se mobiliser au quotidien et qui organise, en septembre et octobre, la commémoration de l'assassinat, il y a 20 ans, de Semira Adamu par des policiers...

Le système scolaire en crise

Les grandes chaleurs de l'été sont derrière nous maintenant. C'est avec un temps plus frais que vient la rentrée des classes et que se réactualisent toutes les questions liées aux dysfonctionnements du système scolaire. Une recherche concernant le décret Neutralité, sur laquelle nous avons travaillé en 2017, montre bien qu'il ne suffit pas que les pouvoirs publics décrètent, il faut aussi que les agents de l'institution soient préparés et formés pour réaliser une mise en œuvre respectant l'esprit du décret.

Dans une première partie de cette recherche, une lecture attentive et minutieuse du décret montre que l'intention générale du texte est celui d'une neutralité inclusive. C'est-à-dire que le décret veut favoriser le « vivre ensemble » et garantir l'égalité de traitement des publics accueillis (plutôt que d'imposer une neutralité exclusive, proche de la laïcité républicaine française).

Dans une seconde partie, l'analyse du texte officiel est confrontée à celle de sa mise en pratique par les agents de l'institution. Cette mise en pratique est analysée via des entretiens compréhensifs avec les acteurs concernés, agents de l'institution et parents (des mères principalement) d'élèves « musulmans » (au sens sociologique).

Il ressort de ces entretiens le constat que, sur le terrain, c'est plutôt une neutralité exclusive qui est pratiquée par les agents de l'institution. Ce qui est certainement antinomique avec l'esprit du décret Neutralité et produit des inégalités de traitements envers les parents musulmans et, par conséquent, envers leurs enfants.

Les identités minoritaires ne sont pas reconnues de façon égalitaire par l'école. Cela provoque des discriminations, du déni de reconnaissance et des blessures identitaires. Ce non respect des identités des publics, contraire à l'esprit du décret Neutralité, peut stimuler la tentation du repli communautaire et la création, alors presque légitimée par



© Lieven Soete

ce contexte méprisant (ou islamophobe carrément ?), d'un réseau confessionnel musulman.

Cette recherche met en lumière que l'idéologie de la neutralité « exclusive » dans les dispositifs des politiques sociales bruxelloises ne peut être qu'au service de la domination culturelle.

La Coalition de parents de milieu populaire, lancée par des militants associatifs, tente d'inclure les publics qu'ils estiment exclus des débats autour du Pacte d'excellence. L'objectif général de la Coalition est de rendre les parents acteurs dans ce combat afin qu'il ne soit pas seulement celui des militants.

Si le Pacte tente de révolutionner l'école en reconnaissant ses défaillances, la Coalition a les mêmes intentions vis-à-vis du Pacte. En effet, pour les acteurs de la Coalition, l'école ne sera inclusive que si elle traite la question de la domination économique et de la violence symbolique qui affecte les enfants de milieu populaire. Toutefois, la domination culturelle ne nous semble pas encore assez prise en compte dans toutes ses dimensions.

Redéfinir la réalité sociale

Pratiquant l'approche interculturelle depuis de nombreuses années, nous sommes étonnés de constater la difficile prise en compte des dominations multiples : économique ET culturelle ET masculine ET ... – auxquelles les publics sont confrontés et essayent de faire face dignement.

Cette cécité culturelle, citée en introduction, s'observe dans l'élaboration du Pacte d'excellence, mais aussi parmi les acteurs de la Coalition, comme s'il fallait choisir une seule idéologie, une seule méthodologie, une seule théorie, un seul combat. Notre conception du travail interculturel n'est pas basée sur une pensée binaire en termes de « ou/ou », mais bien sur une pensée conjonctive, inclusive en termes de « et/et ». Cette approche interculturelle rejoint celle de l'intersectionnalité, elle n'est pas reconnue par les politiques

publiques mais c'est elle qui est mise en œuvre par les nombreux collectifs actifs dont nous parlons dans cet article. La notion d'intersectionnalité permet d'étudier la situation de personnes subissant simultanément plusieurs formes de domination et/ou de discrimination dans un contexte social donné. Les acteurs de l'action interculturelle, que nous avons mis en lumière, en sont les artisans. Ce qui les anime, selon nous, c'est ce que C. Castoriadis nomme l'imaginaire social instituant : ces collectifs, ces femmes, ces hommes, ces citoyens créent une œuvre collective humaine « *de significations nouvelles qui vient bouleverser les formes historiques existantes* »⁴. Ils visent une révolution symbolique, la redéfinition de la « réalité sociale ».

« *Nul n'est besoin d'espérer pour entreprendre, ni de réussir pour persévérer* ». Nous proposons, pour l'été indien et pour l'automne qui vient, cette devise qui fut celle de Guillaume d'Orange lorsqu'avec les Gueux il combattait l'Empire. ■

Mélody Nenzi,

directrice pédagogique de l'asbl Les Amis d'Aladdin

Marc André,

formateur au CBAI, membres du Cadmi, Collectif des agents de développement et de médiation interculturelle

[1] Lire par exemple Christine Delphy, « Afghanistan. Une guerre pour les femmes ? », in *Le Monde diplomatique*, mars 2002, p. 36.

[2] Felice Dassetto, Jordane De Changy, Brigitte Maréchal, *Relations et co-inclusion. Islam en Belgique*, éd. L'Harmattan-Irfam, 2007, 240 p.

[3] Sur ces questions, voyez l'article de Nadine Plateau, « Pour un féminisme de la polyphonie », in *L'Agenda interculturel*, n° 341, juillet 2018. En ligne ici : www.cbai.be/revuearticle/1631/

[4] Nicolas Poirier, Cornelius Castoriadis, L'imaginaire radical, in *Revue du Mauss*, n° 21, pp. 383-404.

Les radicalisations en questions

Un dossier pédagogique de plus sur la prévention au radicalisme violent ? L'ambition de cet outil présenté par la Fédération Wallonie-Bruxelles est non seulement de questionner mais d'ouvrir des perspectives, de prendre du recul, de convoquer l'esprit critique. Le tout en 100 pages, accompagné de fiches d'animation, de lexiques et de contextualisations utiles.

Dossier réalisé à la demande de la Fédération Wallonie-Bruxelles par Anne-Marie Impe, journaliste, formatrice et professeure à l'IHECS

Disponible ici :

https://extremismes-violents.cfwb.be/index.php?id=rafrap_dossierpedagogique

« Rien à faire, rien à perdre » est présenté ici : extremismes-violents.be Vous pouvez accéder aux capsules et aux fiches sur demande à : extremismes-violents@cfwb.be (en mentionnant votre nom, l'organisme pour lequel vous travaillez et votre fonction).

Les capsules vidéos « Rien à faire, rien à perdre » basées sur des récits de vie de jeunes et de leurs proches concernés par le radicalisme violent sont désormais complétées par un solide dossier pédagogique. « Les radicalisations en questions » s'adressent à des enseignants et formateurs qui travaillent avec des jeunes à partir de 14 ans. Le dossier s'articule autour de cinq grands thèmes et autant de fiches pédagogiques (jeux, exercices, propositions de travaux de groupes). Il contient aussi une grille avec un déroulé des séances d'animation sous forme de conseils, consignes, timing, objectifs, méthode et outils.

Défrichage et déchiffrage

Voici en quelques mots le contenu des cinq fiches.

Fiche 1. Les extrémismes violents et les terrorismes : on y rappelle que le terrorisme n'est ni récent ni propre à l'islam, avant d'initier des réflexions sur les identités, valeurs et projets de vie.

Fiche 2. Comprendre les radicalisations, tout en soulignant que comprendre n'est pas justifier.

Fiche 3. Le rôle d'internet dans la radicalisation, non comme outil prépondérant à la radicalisation violente mais comme « bulle cognitive confortable » qui renferme les utilisateurs dans des modes de pensée où haine et violence sont banalisées.

Fiche 4. Fausses nouvelles et théories du complot : comment vérifier l'info ? Si les fausses nouvelles et les théories du complot ont toujours existé, pourquoi prospèrent-elles à ce point aujourd'hui ? S'en suit des informations pratiques pour vérifier si un site est fiable ou non.

Fiche 5. Liberté d'expression : peut-on tout dire ? Comment distinguer les idées qui choquent dans un esprit de pluralisme et d'ouverture de celles qui relèvent de l'incitation à la haine ? ■



Être ou ne pas naître acteurs culturels

Le BAGIC, ou Brevet d'aptitude à la gestion d'institutions culturelles, est octroyé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, aux personnes qui suivent une formation chez l'un des quatre opérateurs reconnus : le CIEP (Centre d'information et d'éducation populaire), le CBAI, le CESEP (Centre socialiste d'éducation permanente) et l'ICJ (Interfédérale centres de jeunes).

A travers le BAGIC, c'est l'histoire d'une triple reconnaissance qui remonte à une vingtaine d'années. Tout d'abord, la reconnaissance de la qualité de travail et d'engagement des stagiaires, arrivés aux formations sans diplôme ou équivalence et qui ressortent avec le Brevet, lequel peut leur servir de tremplin dans leur avenir professionnel. Ensuite, à travers ces stagiaires, les sujets et enjeux de société que traite le CBAI lors des formations de deux ans se voient ainsi directement légitimés. Et enfin, le réseau des quatre opérateurs en Wallonie et à Bruxelles n'a pas fini d'exister !

D'ailleurs, le 26 avril 2018, ces derniers ont invités politiques et bagiciens pour non seulement réaffirmer l'importance du BAGIC et son originalité dans le paysage institutionnel, mais aussi pour partager des expériences et expertises professionnelles. De ces rencontres est née une publication partagée, en tout ou en partie, entre le site www.icj-bagic.be et les trois revues : l'Esperluette (www.ciep.be), Secouez-vous les idées (www.cesep.be) et l'Agenda interculturel. Nous reprenons ici deux articles ; toutes les analyses sont disponibles sur www.cesep.be.



Séminaire BAGIC
Jeudi 26 avril 2018

COMMENTAIRES COMMENTAIRES

Qu'est-ce qu'un bagicien ?

Marine Bugnot et Valérie Lossignol

Le bagicien, qu'il soit en quête de légitimité, fortement incité par son organisation, à la recherche d'outils ou d'expériences, est un perfectionniste du travail socioculturel souhaitant bien faire. Son habitat naturel est l'organisation socioculturelle. Il s'adapte à tout type de milieux, particulièrement ceux où il y a des... gens.

Berger intelligent, meneur, gestionnaire de conflits, insuffleur d'énergie, le bagicien cherche à transformer ses intuitions en s'appuyant sur des méthodologies aguerries. Bourré de doutes, d'interrogations, d'inquiétudes face aux changements sociétaux qui s'opèrent, il se pose un tas de questions. Il analyse les paradoxes qui existent entre associations et pouvoirs subsidiaires, associations et citoyens. Il analyse aussi son territoire et en identifie les enjeux.

Il prend le risque de la coopération plutôt que du partenariat contraint.

Vise la complémentarité et tente de

dépasser la logique comptable de la gestion de projets. Préférant l'intérêt collectif à l'individuel, il se laisse aller à l'intelligence du groupe qu'il pilote ou se laisse piloter par le groupe en s'assurant que chacun soit soucieux de l'autre, qu'il trouve sa place et puisse faire ensemble.

Le bagicien, il a ce tout petit supplément d'âme qui va le faire partir du désir des gens en les écoutant, plutôt que de son désir à lui. Cette petite flamme, il va l'entretenir parce que la démarche est plus importante que le résultat. Acteur politique, il essaie de changer le monde. S'engageant pour de nobles causes, il lutte pour le respect de la démocratie, lutte contre ses propres représentations du monde et celles des autres pour en trouver et en construire de plus justes. Révolutionnaire, c'est parfois contre son entourage le plus proche qu'il doit se battre pour que son organisation continue à se questionner, se positionner et s'indigner.

La réalité de terrain

Le bagicien est formé pour transposer sur son terrain les exigences de la démarche d'éducation permanente : partir des aspirations des publics pour faire avec eux et non pas à leur place, utiliser des outils qui favorisent l'expression et la participation des citoyens, avoir une attention particulière aux plus précarisés, questionner les inégalités sociales dans une société qui se veut démocratique et solidaire. Mais il est bien souvent rattrapé par la réalité du monde du travail socioculturel et plus généralement du secteur non marchand.

La plupart doivent s'arranger avec la contradiction d'être rémunérés et donc de devoir vendre leur force de travail contre un salaire pour favoriser, en échange, l'émancipation des publics. Dès lors, quelle émancipation pour le travailleur socioculturel quand, de sa prestation, dépend sa survie financière ? De quelle marge de manœuvre dispose-t-il réellement lorsque son engagement militant est lié à un contrat ? Comment lutter contre le manque de cohérence des organisations qui, par manque de moyens et d'outils de gestion interne adéquats, en viennent à écarter les valeurs prônées auprès des publics et des partenaires ?

Une des conditions pour un travail d'émancipation de l'autre pourrait être une réflexion de chaque travailleur, chaque organisation et finalement tout le secteur social, culturel et socioculturel sur les moyens à mettre en œuvre pour favoriser

l'émancipation collective du travail.

La co construction et la participation aux processus démocratiques

internes sont des démarches qui permettraient de faire vivre l'éducation permanente dans tous ses aspects, y compris dans l'organisation du travail.

Le non marchand précarisé

Par ailleurs, comment favoriser le pouvoir d'agir des publics quand les acteurs du secteur eux-mêmes travaillent dans des conditions qui les empêchent d'exercer pleinement le leur ? En effet, les conditions de travail se précarisent de plus en plus avec un manque de moyens récurrent, des demandes plus nombreuses à traiter, des équipes en sous effectifs, des contrats de travail de plus en plus incertains et une tendance au financement par projets spécifiques dans un temps court au détriment du financement pérenne des missions globales des organisations. Plus généralement, le secteur non marchand est de plus en plus touché par des contraintes d'ordre économique qui mettent l'accent sur l'efficacité au détriment du rapport humain inhérent au travail socio culturel. Cette évolution impose un rythme de plus en plus rapide et des réponses standardisées, ce qui peut être cause de souffrance pour les acteurs du secteur, sans parler de l'impact sur les personnes avec qui ils travaillent.

A cela s'ajoute l'idéologie dominante du projet, outil qui formate notre intervention au point que, s'il est mal utilisé, il s'inscrit dans une logique de réussite versus échec. Pour des personnes

Définition encyclopédique du bagicien

Être humain se reproduisant au fil des rencontres professionnelles, changements de parcours et autres réorientations.

en situation de précarité, vivant l'échec de manière quotidienne et aiguë, il y a un vrai risque à nourrir un peu plus ce sentiment si le projet ne rencontre pas les objectifs fixés. Ainsi, le danger est grand d'instrumentaliser les personnes au nom du projet et de l'objectif de la participation.

Au départ née des mouvements d'émancipation du monde ouvrier, l'éducation permanente agit aujourd'hui dans un monde où les causes de lutte se sont multipliées. Ce qui explique la diversité et la richesse du secteur socioculturel : ouverture vers des publics plus larges, élargissement de la notion de précarité, multiplication des luttes, terrains et outils variés. L'éducation permanente est à la croisée des chemins : entre activation, intégration des publics, émancipation et pouvoir d'agir¹, dans un contexte sociétal où nous subissons tous l'injonction à être actifs, c'est-à-dire être utiles, productifs et rentables.

Dans ce foisonnement des luttes, ce qui fait le commun entre les acteurs de politiques culturelles, c'est la démarche au cœur de l'éducation permanente, que les actions soient reconnues dans le cadre d'un décret ou pas. Et les difficultés que le travailleur socioculturel rencontre parfois sur le terrain avec ses partenaires, ses collègues, sa hiérarchie ou ses pouvoirs subsidiaires peuvent être autant de leviers qui permettent de revendiquer et d'assumer une philosophie de travail qui porte en elle-même une dimension profondément politique.



© Virginie Delattre

Entendu lors du séminaire Bagic du 26 avril 2018

- Nous devons nous dégager de nos représentations de la précarité.
- Nous vivons dans une société où le degré de violence vécu par les gens précarisés dans leur vie quotidienne est très intense, leur préoccupation première est de survivre.
- Le complexe du petit nombre de participants devrait être dépassé, il faut tabler sur la participation.
- Il faut réfléchir à ce qu'est la richesse d'un pays, d'une ville... Ce devrait être les gens.
- Il faut se rendre compte de la distance culturelle que l'on a avec son public quand on n'a soi-même manqué de rien.
- L'écoute est très importante, pas l'intrusion, il faut entrer par la porte que la personne laissera ouverte parce qu'elle sait mieux que quiconque ce qui lui convient.
- Les gens ne se rendent pas compte que la pauvreté, c'est l'intelligence à temps plein, quand on vit dans la pauvreté c'est la créativité qui compte.
- La contrainte du trop peu de tout développe des habitudes qui éteignent les perspectives et les rêves.

Et enfin, les revendications

Sans prétendre entrer dans l'exhaustivité, cette approche défend les éléments suivants :

- rendre acteur au lieu d'activer
- questionner les enjeux liés au partage du pouvoir
- développer l'esprit critique
- se réapproprier le débat public
- travailler sur un pied d'égalité avec les publics, faire avec eux et non pas pour eux
- partir des aspirations des gens, se laisser aller à leur faire confiance, au lieu d'imposer un projet déjà ficelé sur base de nos représentations
- se permettre de se laisser surprendre par l'inattendu, l'incertitude du processus et laisser la place à la créativité nécessaire pour y répondre (par exemple, laisser un budget « non attribué », pour créer un projet non prévu initialement dans le plan d'action)
- s'appuyer sur l'intelligence du collectif
- partir de vécus individuels, prendre conscience de leur dimension collective pour en avoir une lecture politique
- défendre des pratiques professionnelles qui valorisent la convivialité et des rapports où l'humain est au cœur de la démarche²
- inscrire son action dans le temps long, au contraire des injonctions actuelles à « faire vite », « être efficace », « productif ».

Le chantier est vaste, on s'en rend compte, et il peut sembler naïf de vouloir changer le monde à ce point mais le jeu en vaut la chandelle. ■

Marine Bugnot,
chargée de projet à l'asbl Entr'âges

Valérie Lossignol,
responsable administrative et GRH à Central

[1] L'éducation permanente : ses enjeux actuels et à venir, C. Delhaye, C. Dricot, CESEP, 2012. [2] Voir les « micro-traces d'hospitalité » dans Le travail social ou « l'art de l'ordinaire », D. Puaud, yapaka.be, 2012.

Les mandingues, leur ombre et nous

Alexandre Ansay

« Identité, diversité, mixité : comment faire société ? » était l'une des six thématiques abordées au séminaire BAGIC d'avril 2018. Quelques réponses au travers de pratiques professionnelles et d'une approche de la culture dans sa fonction psychologique.

Avant d'apporter une proposition de réponse aux questions contenues dans l'intitulé de cet atelier, je souhaiterais développer mon propos en déconstruisant une des expressions utilisées : il s'agit de l'association du terme « diversité » auquel est ajouté l'adjectif « interculturelle ». Cette expression me semble problématique car elle pourrait laisser entendre que le fait de la diversité implique nécessairement le déploiement d'une dynamique de nature interculturelle. Ce n'est pas parce que des individus issus d'univers culturels différents se retrouvent au sein d'un espace social déterminé, à l'exemple du huis clos lors d'un trajet de métro, que les individus en présence vont interagir de telle sorte qu'il résulte de cette interaction une forme particulière de rencontre : une rencontre entre des sujets, certes, mais qui mobilise ce qui fait culture en eux : une rencontre interculturelle.

Frottement. Evitement

La diversité n'implique pas nécessairement l'interculturalité. Beaucoup de situations de mixité ne donnent pas lieu à la rencontre interculturelle. Tantôt, les individus glissent, œuvrant à la poursuite de leurs intérêts individuels. Ils se meuvent, dans l'espace social, dans une relative indifférence, sans se rencontrer. Tantôt, il existe des situations de chocs culturels caractérisées par des frottements conflictuels : des protagonistes se heurtent et au travers de cette conflictualité, ce sont des représentations tenues pour évidentes qui vont s'opposer sans se reconnaître comme légitimes.

Selon un observateur très au fait des politiques de la ville, Jacques Donzelot, le devenir de nos sociétés contemporaines, caractérisées par le pluralisme des patrimoines et des conceptions de la vie bonne, serait bien plutôt gouverné par des phénomènes d'évitement de l'autre, l'autre qui est du côté de l'inquiétante étrangeté, l'autre dont nous pressentons que si nous allons à son devant, c'est à son altérité que nous allons avoir affaire, laquelle va nous entraîner sur des rivages incertains : que va-t-on y perdre ou gagner si nous y allons ?

Les peurs identitaires

Il faut souligner que le contexte politique ambiant se révèle de plus en plus hostile à l'émergence des situations de rencontre interculturelle. Je considère pour ma part qu'il existe aujourd'hui un imaginaire politique dominant qui, tout à la fois, produit de l'insécurité sur les versants matériels et culturels de l'existence, et qui alimente le feu des peurs identitaires (celles des majorités inquiètes de leur devenir) et qui, dans le même temps, propose un remède de fermeté politique aux situations

qu'il provoque directement ou qu'il contribue à aggraver. Cet imaginaire dépeint sous les traits d'une figure menaçante, certains des autres qui habitent notre monde, ceux-là mêmes qui constitueraient un danger pour nos modes de vie, nos libertés, nos valeurs.

C'est cette même stratégie qui préside à la mise en place de décisions politiques adoptées par le gouvernement fédéral qui prennent les associations et les publics qu'elles reçoivent pour points d'application. Il s'agit clairement d'une stratégie délibérée visant à déstabiliser et à affaiblir tout ce que la société civile peut apporter au corps social pour lui permettre de « faire société », et de mettre en place les conditions nécessaires au déploiement de l'action interculturelle.

Venons-en à l'action interculturelle

Les pratiques associatives qui se réfèrent à la démarche interculturelle renvoient à des interactions complexes qui ne peuvent se déployer que sous certaines conditions. Tout d'abord, elles reposent sur une présomption de légitimité en vertu de laquelle il est donné à celles et ceux qui y participent, de pouvoir se définir en mobilisant les composantes culturelles de leur identité. C'est ici qu'il faut effectuer un petit détour par la notion de culture.

Il faut en effet s'entendre sur cette culturalité qui est invitée dans le lieu de l'« inter ». Elle renvoie à la question de ce qui fait culture dans le sujet : quelles sont les appartenances qu'il revendique ? Quels sont les éléments qui ont contribué à faire de lui un être de culture, c'est-à-dire, un être qui a été fabriqué culturellement, par un groupe social déterminé ? C'est la question de l'humanisation, laquelle renvoie au fait que les peuples produisent, à l'aide de rituels et de traditions et selon leurs propres

procédés, l'humanisation des êtres humains. C'est toute cette dimension de la subjectivité qui est autorisée à être, à se manifester - pour autant que le participant le choisisse évidemment.

Curiosité et dignité

L'action interculturelle suppose donc un ensemble de dispositions qui ont fort à voir avec l'hospitalité : ne pas envisager les participants comme des êtres définis par leur manque ou par le fait d'être insuffisamment dotés, mais plutôt comme des héritiers auxquels les travailleurs sociaux vont destiner une proposition dont nous allons voir qu'elle vise à stimuler une perturbation : les pratiques associatives gagnent en effet à être envisagées en tant que déploiement – pas toujours conscient –

d'une perturbation qui va produire des effets non seulement sur les participants mais également sur celles et ceux qui activent le dispositif. C'est pourquoi il faut toujours interroger les intentions qui président à la mise en place d'un dispositif : quels sont les effets qu'il cherche à provoquer ? L'espace de supervision est à ce titre essentiel : se pencher sur les effets qui affectent les uns et les autres. Comment sommes-nous parfois perturbés par les effets induits par le dispositif que nous activons ?

La méthodologie interculturelle se réfère donc à une approche anthropologique de la culture. C'est un des mérites de la clinique de l'ethnopsychiatrie mise en œuvre par Tobie Nathan que d'avoir montré que la culture a aussi une fonction psychologique dans la clôture de l'appareil psychique. Une des fonctions de la culture c'est par exemple de permettre au sujet de percevoir

son environnement sur le mode de l'évidence, de pouvoir attribuer de la signification aux événements fortuits mais également aux séquences centrales de l'existence (naître/accueillir le nouveau né, mourir/faire le travail de deuil, s'unir/les tensions individus >< groupes, faire face aux négativités inéluctables de l'existence/les maladies et les désordres psychiques, élever les enfants/que leur transmettre ?), en tout cas d'éviter au sujet « frayeur et perplexité ».

Si la démarche interculturelle n'est pas un « angélisme de l'autre », aussi naïf que niais, elle ne procède pas non plus d'une forclusion des composantes matérielles, politiques, juridiques de la dignité humaine. C'est pourquoi nous considérons qu'il faut prendre en considération les deux versants de la dignité : celle qui a trait aux appartenances culturelles que revendique le sujet, et celle

qui a trait aux conditions juridiques, socio économiques de sa citoyenneté politique. S'ouvrir à cette dimension politique de la dignité, c'est aussi accepter et prendre acte que les subjectivités choisissent de se définir par rapport à des formes de domination qu'elles perçoivent comme des violences de société.

Que serait l'approche interculturelle si les interactions qu'elle suppose étaient excluantes, c'est-à-dire si certaines des composantes identitaires des protagonistes n'y avaient pas droit de séjour ? Si les sujets qui y sont invités devaient se présenter amputés d'une partie d'eux-mêmes ?

En dehors, ailleurs, en marge

Si la curiosité est une des dispositions nécessaires au déploiement de l'action interculturelle, elle ne doit pas se révéler intrusive : c'est pourquoi l'action interculturelle ne se

Comment sommes-nous parfois perturbés par les effets induits par le dispositif que nous activons ?



borne pas au fait d'adopter la perspective anthropologique de la culture, pas que... en tout cas. Il y aussi ces autres cultures, celles dans lesquelles des sujets se retrouvent en ayant fait un « pas de côté » par rapport aux sillons de la normalité attendue par le groupe social dont ils sont issus. L'action interculturelle s'intéresse aussi à ces cultures que certains qualifient de « en marge » en tant qu'elles renvoient à des formes de vie qui impliquent des sujets en rupture et qui ressentent le besoin de se projeter dans des « en dehors », dans des « ailleurs » pour s'y redéfinir. Quels sont les êtres auxquels ces sujets se connectent ? Quels sont les réseaux qu'ils mettent en place ? Quelles sont les communautés auxquelles ils prennent part ? Quelles sont les images du monde et d'eux-mêmes qu'elles vont élaborer

Il n'y a donc pas d'action interculturelle sans cultures, c'est une banalité de le dire. Mais c'est plus difficile à faire. Il faut se mettre dans des dispositions : présomption de légitimité, curiosité, hospitalité, vigilance aussi par rapport à certaines utilisations réifiantes, essentialistes des notions de culture ou d'identité. J'ajouterais également le fait de s'appuyer sur des outils méthodologiques éprouvés lesquels ont été forgés dans le champ de la psychologie sociale, de l'anthropologie symétrique.

L'action interculturelle : ça perturbe !

Pour ma part, je considère que l'action interculturelle est une prise de risque, notamment lorsqu'on se situe dans les pratiques associatives. Ces dernières donnent lieu à des interactions complexes qui reposent sur l'activation de plusieurs éléments : dispositif, intention, institution, travailleurs sociaux, participants, images du monde, conflictualités, ressources réflexives et budgétaires, cultures liées à des métiers, outils méthodologiques, cadres administratifs plus ou moins contraignants, attachements de nature idéologique, rapports de force, stratégies, ruses, affects de différentes natures, tous ces éléments vont s'imbriquer pour donner lieu à ce que nous proposons d'identifier comme une perturbation : l'action interculturelle, ça perturbe ! Cela signifie qu'elle produit des modifications des cadres de perception, elle affecte le regard qu'on pose sur le monde et les façons de percevoir celles et ceux avec lesquels nous sommes appelés à interagir ; ça provoque des affects insoupçonnés, tantôt des émerveillements, tantôt de la déception et des attentes déçues.

C'est pourquoi je pense qu'il est absolument nécessaire d'ajouter que ces dispositions bienveillantes identifiées, si elles rendent possible la mise en place d'une confiance fondamentale, ont pour fonction de perturber les participants qui acceptent l'aventure qui leur est proposée : introduire de la complexité là où régnaient des représentations simplificatrices, provoquer de la surprise, le surgissement d'un inattendu là où tout devait se passer comme prévu.

Ça perturbe parce qu'il y a des êtres auxquels on n'est pas nécessairement habitués et qui arrivent par le témoignage des autres participants (ainsi quelle ne fut pas ma surprise quand un des camarades stagiaires originaires du Bénin m'a raconté le rituel des secondes funérailles qui est pratiqué par sa famille « au pays »). En fait, ça perturbe parce que si nous partageons effectivement un monde que nous avons en commun, nous ne soupçonnons pas les univers culturels que chaque humain transporte avec lui, comme une ombre qui le suit.

Je terminerai en disant ceci. Dans certaines civilisations, comme chez les mandingues¹, on considère qu'un homme ne peut marcher et se tenir debout, s'il n'est pas autorisé à exister avec son ombre. Pour nous qui travaillons à activer des dispositifs d'éducation permanente, ou des projets destinés à des jeunes aux prises avec la question de leur devenir, l'action interculturelle ne signifie en aucune manière qu'il faille laisser à cette ombre prendre toute la place. Au

contraire, un des concepts centraux dans la méthodologie interculturelle repose sur des procédures de négociations lesquels ont trait à des enjeux relatifs à la coopération proposée. L'action interculturelle avec ses hauts et ses bas, quand elle s'appuie sur certaines des dispositions que j'ai tenté de mettre en lumière, peut donner lieu à un processus d'enrichissement des significations. Si elle entend perturber celles et ceux auxquels elle adresse sa proposition en vue de reconfigurer un nouvel équilibre, elle ne le fait pas sur base d'un préalable idéologique qui ampute ce que le sujet choisit de définir comme une composante essentielle de son être. ■

Alexandre Ansay,

coordinateur au Centre régional d'appui à la cohésion sociale-CBAI

[1] Sur cette question du rapport entre les humains et leur ombre dans les cultures mandingues, nous recommandons la lecture de Sory Camara, *Paroles très anciennes*, éditions La Pensée Sauvage, 1980.

Rêve de tarmac

Récit de vie théâtralisé, hommage à la rencontre avec deux sages, le spectacle Rêve de tarmac, poursuit sa tournée à Bruxelles et en Wallonie. Écrit et joué par Muriel Verhoeven, mis en scène par François Ebouele. Pour tout public à partir de 12 ans.



incontournable

Après sa formation à l'IAD à Louvain, Muriel Verhoeven n'a pas suivi le circuit classique des comédiens – pour peu qu'il y en ait un. A 22 ans, elle s'est rendue au Sénégal pour rédiger son mémoire dédié aux griots, « ces historiens, généalogistes, conteurs, musiciens, médiateurs de père en fils », complète-t-elle.

Depuis, les griots et leur sagesse ne l'ont plus quittée. Le vieux marabout Ladj M'Beton Konaté et le griot mandingue Sotigui Kouyaté (aussi comédien et metteur en scène, connu notamment pour son rôle dans *London River* de Rachid Bouchared) l'accompagnent et l'inspirent.

Derrière le titre

Rêve de tarmac naît en 2016. Ce spectacle est un tissage de rêves et de souvenirs raconté en « je ». Muriel Verhoeven précise : « *C'est compliqué de parler de soi. J'ai voulu être la plus sincère possible, en racontant l'importance de certaines rencontres sur ma route. Mon « je » ne se veut pas vaniteux ni narcissique, mais altruiste* ».

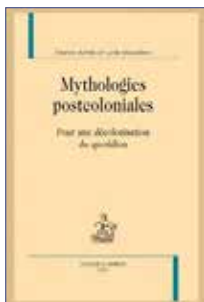
Muriel a joué le spectacle au Burkina Faso, sous un baobab du village du vieux Ladj, avec son fils comme traducteur. Sa tournée nous revient. En Wallonie et à Bruxelles. ■

Représentations

- Ma. 9 oct. Centre culturel Bruegel, Bruxelles (représentation gratuite)
- Ve. 19 oct. 20h30 Harmonium, 1180 Bruxelles
- Ve. 26 oct. Quatre Quarts, Court-Saint-Etienne
- Sa. 27 oct. 20h30 Aquilone, Liège
- Ve. 9 nov. Centre Culturel de Nassogne
- Je. 15 nov. (10h et 20h), Ve. 16 nov. (10h) Espace NOH, Neder-Over-Heembeek

Contact Théâtre Du^Pont, Muriel Verhoeven : 0474 733 876

Du neuf dans



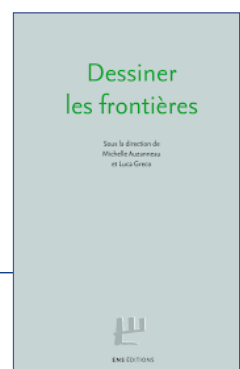
Mythologies postcoloniales : pour une décolonisation du quotidien, d'Etienne Achille et Lydie Moudileno, Paris, Honoré Champion, 2018, 147 p.

Décoloniser le quotidien et ses imaginaires s'avère plus que jamais d'actualité dans une France qui n'a pas su œuvrer à sa propre décolonisation dans l'Hexagone même. C'est le paradoxe vis-à-vis de la question raciale en France qui crée une « obligation de penser ». Partant du fait que la race occupe bel et bien une place dans la république, et qu'il s'agit d'en penser la permanence dans sa visibilité comme dans son invisibilité, la tâche envisagée par les auteurs en relèvera les occurrences là où elle s'est déployée historiquement : dans l'imaginaire. On parle aujourd'hui de « racisme au quotidien » pour désigner ces lieux et moments où quelque chose se passe qui renvoie à la race, mais où sa pertinence est contestable justement à cause du caractère soi-disant anodin des interactions de tous les jours. On le dit « ordinaire » (par opposition à quoi ? A un racisme extra-ordinaire ?). S'il est rassurant de penser que le quotidien réaffirme la capacité de résistance du sujet, le quotidien est aussi le lieu de violences où l'insulte, la stigmatisation, l'interpellation et la discrimination constituent des armes qui opèrent sur le registre de l'infime, mais avec une efficacité dévastatrice. Le racisme au quotidien frappe parce que le langage n'est pas décolonisé, parce que les imaginaires demeurent racialisés, et parce que les corps sont pré-jugés en fonction de toute une histoire de racialisation de l'autre non blanc. Les images ne sont pas devenues neutres et leurs produits dérivés circulent encore dans le quotidien français du XXI^e siècle. La pérennité de ce type de représentation sur le marché, alliée à leur prétendue innocuité, confirme ce que constatait Roland Barthes des mythologies modernes, à savoir que la naturalisation des idéologies dans le quotidien est insidieuse, et qu'elle est une condition essentielle de l'efficacité des mythes.

Dessiner les frontières, sous la direction de Michelle Auzanneau et Luca Greco, Lyon, ENS, 2018, 238 p.

L'objectif de cet ouvrage est de réfléchir à la façon dont les frontières sont dessinées, c'est-à-dire repérées, conçues, mais aussi produites par les pratiques des acteurs sociaux en interaction. Dans tous les cas, les frontières ne pourraient être pensées en dehors des relations de pouvoir et des enjeux politiques auxquelles elles renvoient, car elles concernent des questions liées à la citoyenneté, aux droits des minorités, à des tensions ou à des stratégies identitaires.

Sur un plan géopolitique et économique, cet intérêt participe d'un double mouvement assez paradoxal. D'une part, les frontières sont mobilisées comme une ressource pour justifier le renforcement des contrôles et des contraintes à la mobilité des personnes (érection du mur entre les Etats-Unis et le Mexique, par exemple) ; d'autre part, elles sont reconfigurées dans le cadre des accords de libre échange entre différents pays (Schengen...) ainsi que de nouvelles formes de contacts, de mobilités, et de sociabilité dans l'espace urbain. Les chercheurs s'intéressent ainsi à des zones de contact dans lesquelles une multitude d'espaces, de pratiques, d'identités, de cultures cohabitent. Mais également à la façon dont ces contacts produisent des espaces en soi, que les acteurs sociaux identifient, interprètent et délimitent en produisant, par leurs pratiques sociales et par leurs activités, des lignes de partage et de distinction. Différents domaines scientifiques développent notamment cette problématique en termes d'espaces tiers, d'identités métisses, de mobilités et de production discursive. Au regard des mutations et des réorganisations du monde contemporain d'une part et de l'évolution des acteurs sociaux qui s'y inscrivent et y participent d'autre part, est ainsi reposée la question complexe du partage et de la distinction, réalités variables et labiles qui se trouvent au cœur de la relation de l'individu à l'espace, à la culture et à l'altérité.



nos rayons

Cathy Harris

Le Centre
de documentation
du CBAI est ouvert :
• mardi et mercredi :
9h > 13h et 14h > 17h
• jeudi 9h > 13h



Des mots qui puent, d'Olivier Starquit, Cuesmes, Le Cerisier, 2018, 71 p.

Parler de mots qui puent peut sembler inconvenant mais il s'agit d'une expression juste pour qualifier l'effet que nous font certains termes

déconcertants de notre régime idéologique. Les mots ont de l'importance, forment notre pensée et notre imaginaire, donc notre conception de la citoyenneté. Mais ils ne dégagent pas tous le même fumet. Certains s'insinuent en nous, nous collent à la peau de manière tout aussi discrète que tenace. Par la force des choses, ces mots sont constamment utilisés et se mettent à penser pour nous. Le monde politique apprécie utiliser la novlangue et ses euphémismes pour atténuer les conflits. Or, la démocratie implique d'organiser le conflit de la meilleure manière possible. Les acteurs du monde médiatique aussi, sciemment ou non, pratiquent la novlangue. Sans oublier le domaine du management. Considérer que des mots « puent » est une invitation franche à faire confiance aux impressions de rejet que suscitent bien des situations de pouvoir et les énoncés qui les traduisent. Le travail de l'auteur consiste à doter cette raison virtuelle d'un fondement critique et de la médiatiser auprès de la conscience. Le langage est destiné à faire accepter le monde tel que les intérêts de la classe dominante le façonnent ou à désarmer ceux qui auraient tout intérêt à lutter contre ce monde pour en faire advenir un autre. Restituer leur vraie signification aux mots est donner leur véritable sens aux actes. L'auteur a procédé à un travail systématique de déconstruction de ces pirouettes sémantiques et autres ruses de langage afin de faire le tri entre les mots qui libèrent et les mots qui oppriment. Car ces mots sont des forces politiques : la reconquête idéologique sera lexicale ou ne sera pas, et la bataille des mots est indissociable de la bataille des idées.



Pourquoi l'immigration ? 21 questions que se posent les Belges sur les migrations internationales au XXI^e siècle, de Jean-Michel Lafleur et Abdeslam Marfouk, Louvain-la-Neuve, Academia L'Harmattan, 2018, 135 p.

C'est pour démonter les préjugés et les stéréotypes sur les questions migratoires que cet ouvrage a été écrit. Les questions posées sont utiles car comprendre c'est faire un premier pas vers l'acceptation de l'autre. Derrière les phénomènes migratoires, il y a des vies, des parcours, des rêves de reconstruction. La présentation par les médias des questions relatives à l'immigration a une influence sur l'opinion publique. Démonter les préjugés est indispensable à une meilleure cohésion de nos sociétés et à la lutte contre le racisme et la xénophobie. Cet ouvrage part du postulat que toute société démocratique doit permettre de débattre de phénomènes qui, comme l'immigration, transforment le vivre ensemble. Il veut donc fournir des instruments qui contribuent à des débats rationnels sur l'immigration. Pour y parvenir, 21 questions que se posent les Belges sont abordées. Publier cet ouvrage ne veut pas dire que les préjugés disparaîtront par le simple fait de leur opposer des données scientifiques. En effet une information abondante est aujourd'hui produite sur le sujet. Elle circule à grande vitesse sans faire l'objet de vérifications systématiques. Le risque est donc que la population soit exposée à des informations erronées ou encore à une surinformation. Comment alors se forger une opinion sur des arguments valides ? A l'aide de sondages et d'enquêtes d'opinion, les auteurs présentent d'abord l'opinion des Belges sur des thèmes tels que l'impact économique de l'immigration, l'intégration, la fermeture des frontières ou le lien entre migration et criminalité. Ils proposent ensuite une réponse à chacune de ces questions sur base de données scientifiques vulgarisées.

Autres nouveautés au centre doc

www.cbai.be, rubrique: Documentation/nouveautés

- *Quelque chose dans la Lande : huit jours à Calais*, avril 2016, de Françoise Dudognon, Lamazière-Basse, Maiade, 2018, 79 p.
- *Pour une école citoyenne : vivre l'école pleinement*, de Bruno Derbaix, Paris, La Boîte à Pandore, 2018, 328 p.
- *Dialogue sur la diversité*, sous la direction de Rachel Brahy, Liège, Presses universitaires de Liège, 2018, 234 p.
- *Sortir de l'implicite, travailler les malentendus : vous pouvez répéter ?*, de Benoît Roosens (coordinateur), Bruxelles, CGé, 2017, 68 p.
- *Au temps / autant des migrations*, sous la direction de Patrick Montjoie, Nivelles, CRBW, s.d., 27 p. + jeu de cartes
- *Actualité de la (dé)colonisation : enquête sur l'héritage colonial*, Collectif, Liège, Les Territoires de la mémoire, 2018, 153 p.
- *Corps et affects dans la rencontre interculturelle*, de René Devisch, Louvain-la-Neuve, Academia L'Harmattan, 2018, 308 p.

Commandez des numéros de la collection !

Et retrouvez la liste complète sur www.cbai.be
www.micmag.be

Négritude et postcolonialisme

Juillet 2018, AI n° 341

Les plaies de l'époque coloniale sont loin d'avoir été pansées. Le racisme mute et se transforme mais il reste inscrit dans les structures sociales et les institutions, ainsi que dans l'imaginaire collectif et les gestes de la vie quotidienne. Est-ce à dire que la situation est sans issue ?



Comment prévenir le radicalisme violent ?

Décembre 2017, AI n° 338



Derrière cette question surgissent d'autres questions. La quête du remède offre parfois l'avantage de ne pas affronter la complexité du problème. En va-t-il de la sorte lorsqu'il s'agit de prévention ?

Expulsion des étrangers de Belgique

Mai 2018, AI n° 340

D'un côté, le gouvernement prévoit de détenir des parents et leurs enfants dans des centres fermés. De l'autre, le régime d'éloignement des étrangers en séjour irrégulier met bien souvent à mal le respect des droits fondamentaux.



Réfugiés et homosexualité

Novembre 2017, MICmag n° 15



L'État belge accueille des personnes persécutées pour leurs orientations sexuelles. Mais comment décréter l'homosexualité sans violer l'intimité ? Un équilibre à respecter, tout comme les droits fondamentaux.

Peut-on (se) déradicaliser ?

Mars 2018, AI n° 339

Après notre dossier sur la prévention au radicalisme violent, nous sondons cette fois la possibilité de (se) déradicaliser. Des professionnels qui côtoient des personnes radicalisées n'ont pas caché combien ils sont démunis face à ce processus.



Abonnez-vous !

20 euros par an (en Belgique)
30 euros par an (à l'étranger)
pour 5 Agenda interculturel

à verser au compte
IBAN BE34 0010 7305 2190

En n'oubliant pas de préciser sur le virement vos nom et adresse.