

agenda interculturel

PERIODIQUE BIMESTRIEL - BUREAU DE DÉPÔT BRUXELLES - ÉDITEUR RESPONSABLE: CHRISTINE KULAKOWSKI - AVENUE DE STALINGRAD 34 - 1000 BRUXELLES



Une école inclusive

Agir ensemble pour une société confiante



© Altay Manço

- 20 **Analyse**
Néofondamentalisme et postmodernité
Stefano Guida
- 24 **Rencontre**
C'est l'histoire d'un roi devenu esclave
Entretien avec Sophie Clerfayt
- 26 **Incontournable**
HomoMigratus, plus actuel que jamais
- 28 **Migrations**
Géolocalisation au service des réfugiés
- 29 **Bon tuyau**
Le CPAS sous toutes ses coutures
- 30 **Du neuf dans nos rayons**
Cathy Harris

Dossier

- Une école inclusive
Altay Manço 3
- L'art de tout enseigner à tous
Nicolas Dittmar 4
- Une exigence sociale
que l'école se donne à elle-même
Bruno Humbeeck et Willy Lahaye 8
- Tandem
Claudine Kefer 10
- Ecole inclusive et Pacte d'excellence :
même combat ?
Johanna de Villers 14
- La voie de Nils
Karim Bouhout 16

26



Illustration de couverture : © Yakana

Prochaines parutions :

- MICmag, octobre 2016, encarté dans *L'Avenir* : La galère des petits producteurs de lait au Nord et au Sud
- *Agenda interculturel*, novembre 2016 : Immigrations italiennes en Belgique

Responsable de rédaction
Nathalie Caprioli

Journaliste
Ani Paitjan

CBAl: Marc André, Massimo Bortolini, Cathy Harris,
Pascal Peerboom, Patrick Six.

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

Mise en page : Pina Manzella

Impression : GS Graphics srl

Éditeur 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@cba.be - www.cba.be

Le CBAl 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 CBAl
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 CBAl et de les
en avertir. 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.

Éditorial

Une école inclusive

Les difficultés touchant les jeunes de l'immigration et de milieux défavorisés constituent une problématique brûlante. Les analyses montrent l'existence d'exclusions hypothéquant l'insertion. Ce qui déstabilise aussi les établissements scolaires et décourage les équipes éducatives. Cette problématique est complexe et les solutions classiques, normatives et moralisatrices montrent peu d'efficacité. À l'inverse, des projets alternatifs d'inclusion voient le jour et apportent des changements favorables pour chacun. Aussi, plutôt que d'aborder de face la question des discriminations ou des exclusions dans le monde de l'enseignement, il semble important de renverser la problématique et de s'intéresser à l'inclusion sociale au sein du système scolaire.

L'éducation « inclusive » permet de respecter les diversités sans s'enfermer dans une conception communautariste. Les projets qui réussissent s'inscrivent dans la durée et tiennent compte du besoin de reconnaissance et de sécurité de tous. Ils nécessitent aussi la présence d'accompagnateurs externes qui permettent aux acteurs et aux contextes institutionnels d'évoluer en parallèle.

L'école inclusive n'est, en définitive, rien d'autre qu'une école où tous parlent à tous, où chacun, d'où qu'il vienne, quoi qu'il fasse, peut valoriser ses compétences personnelles et professionnelles au service du groupe.

Écrire un texte, chanter, jouer une pièce de théâtre, organiser une fête, animer une réunion, préparer une formation ou un voyage, mener un groupe de réflexion et d'action, ou tout simplement donner son avis... ces tâches sont accessibles à tous. Elles ne sont pas inutiles. Elles s'articulent aisément aux matières à étudier et renforcent la confiance en soi, l'esprit d'équipe, la cohésion du groupe, le sens des responsabilités, l'organisation, la créativité... Toutes ces qualités ont des effets palpables sur les apprentissages. Ce sont également celles qui sont demandées en tant que citoyen et par le monde du travail.

Et si l'école doit préparer les jeunes au monde de demain, elle ne doit pas négliger ces compétences. Incluons-les ! ■

Altay Manço

L'art de tout enseigner à tous

Nicolas Dittmar

L'éducation interculturelle comme grande didactique, ou l'art de tout enseigner à tous, renvoie à une utopie qui tend à la coexistence pacifique des cultures et des nations, et marque déjà l'existence d'un projet interculturel comme fondement de notre civilisation.

Au XVII^e siècle, Comenius, philosophe et pédagogue tchèque, déclarait : « Mais j'ose promettre, moi, une grande didactique, c'est-à-dire un art universel qui permet d'enseigner tout à tous avec un résultat infaillible ; d'enseigner vite, sans lassitude ni ennui chez les élèves et chez les maîtres, mais au contraire dans le plus vif plaisir ; de donner un enseignement solide, surtout pas superficiel ou formel, en amenant les élèves à la vraie science, à des mœurs aimables et à la piété de cœur. Enfin, je démontre tout cela a priori, c'est-à-dire en le tirant de la nature immuable des choses ; comme d'une source vive coulent sans cesse des ruisseaux qui s'unissent finalement en un seul fleuve, j'établis une technique universelle qui permet de fonder des écoles universelles. »

Pédagogie de la communication

Ces lignes propédeutiques pour une éducation universelle annoncent l'idée d'une pédagogie moderne, qui intègre dans l'acquisition des savoirs une dimension humaniste de savoir-être, et l'idée d'une formation de l'individu au sens de la *paideia* grecque (l'éducation des enfants). Plus, le but de l'éducation est d'apprendre la communication entre les élèves. Comme le remarque Marcelle Denis, « le pédagogue aborde le problème de la communication sans laquelle toute relation serait obturée. C'est reconnaître que notre auteur [Comenius] en abordant ce problème, s'éloigne magistralement de la pédagogie traditionnelle. Bien qu'il reconnaisse l'intérêt bénéfique de l'acquisition du savoir théorique et technique, Comenius insiste à maintes reprises sur le besoin et la nécessité de la communication, de l'établissement de contacts humains. L'un des buts de l'éducation, c'est de tisser des liens solides entre les hommes. (...) Dans la pédagogie de la communication, l'affectivité occupe un rôle prépondérant. »

Dans cette lignée d'une éducation qui s'adresse à tous, sans distinction de culture ou d'ethnie, on peut dire que la question de l'acquisition des savoirs est indissociable d'une formation à la communication entre les êtres, dans le but d'un enrichissement réciproque : tenir compte de l'affectivité, de l'identité de l'élève qui peut intégrer une dimension socioculturelle ou linguistique, pourrait bien s'inscrire dans le processus d'acquisition d'une compétence interculturelle, à travers l'émergence d'une compétence de médiation, d'une formation de l'élève pour devenir « médiateur-interprète, généraliste des cultures et des nations ». L'éducation interculturelle serait ainsi en germe dans le projet coménien d'une Grande Didactique, son but fondateur étant d'assurer les moyens et une méthode permettant de garantir la paix entre les nations, au-delà des exclusivismes des identités nationales et des tentations hégémonistes : l'interculturel serait l'affirmation implicite du projet éducatif coménien, et l'objet même de la grande didactique.

Dans cette perspective d'une éducation universelle et interculturelle, d'une pédagogie moderne qui tienne compte des différences tout en recherchant les ressemblances fondamentales, nous pouvons établir les bases contemporaines des modèles éducatifs inspirés d'une philosophie multiculturelle, en nous appuyant sur la remarquable typologie de G. Castano & Granado-Martinez. Nous résumons ici cette classification en distinguant deux modèles majeurs, celui de l'entendement culturel, qui se rapproche du modèle d'intégration français, et celui du pluralisme culturel, qui se fonde sur la prise en compte des différences ou spécificités culturelles et qui s'inscrit dans le rapport majorité-minorités.

Le modèle de l'entendement culturel

Ce modèle s'appuie sur une valorisation des différences culturelles et se donne pour objectif d'intégrer les apports de tous les groupes ethniques et culturels dans une culture commune. Comme le souligne G. Castano, il s'agit de faire en sorte que les enfants « soient conscients de la contribution que chaque groupe culturel a apporté et apporte à la société, de les aider à éliminer les préjugés raciaux, de leur donner l'opportunité de connaître et d'apprécier les différences culturelles, de reconnaître le droit des autres à être différents ».

Dans cette perspective, il ne s'agit plus d'assimiler les groupes ethniques à la culture dominante, mais d'envisager leur coexistence pacifique tout en leur permettant de participer pleinement aux institutions sociales et économiques de leur pays d'accueil. L'intérêt de ce modèle est qu'il implique la recherche conjointe d'une valorisation des différences et d'une identification des ressemblances, à partir d'un travail de clarification, d'analyse et d'évaluation des valeurs, croyances et normes que chacun soutient.

Ce modèle dit de « l'entendement culturel » ou encore des « relations humaines », s'inspire largement des apports de la psychologie sociale,

et vise à promouvoir des sentiments positifs d'unité à partir d'un travail sur les représentations de l'autre et d'un apprentissage de la coopération (travail sur les préjugés, sur la formation des stéréotypes, sur la dynamique des groupes).

Le modèle du pluralisme culturel

Le modèle du pluralisme culturel regroupe plusieurs tendances, comme l'éducation anti raciste ou encore l'éducation biculturelle, et pose le problème de la place et des droits des minorités par rapport à la majorité : il permet fondamentalement de poser la question de la justice sociale qui doit prévaloir dans la société pour dépasser les attitudes racistes et les processus de discrimination. Comme le remarque Garcia-Castano et al., ce modèle repose sur la non acceptation de la part des minorités ethniques des pratiques d'acculturation et d'assimilation auxquelles elles se trouvent confrontées au contact de la culture majoritaire. Cette approche s'appuie sur les travaux de l'anthropologie culturelle américaine, et vise à étendre le pluralisme à l'ensemble de la société, dans un but de transformation et de reconstruction sociale : c'est le modèle de l'*empowerment*, qui s'appuie notamment sur les théories sociologiques du conflit et des mécanismes de résistance à l'acculturation.

Ce modèle considère que « *le comportement social s'organise à partir d'une base plus groupale qu'individuelle, chaque groupe luttant pour le contrôle des instruments de pouvoir, de richesse et de prestige existants dans la société* ».

Dans ce cadre, le modèle du pluralisme culturel considère que les groupes amenés à se côtoyer durablement, à multiplier leurs interactions, n'en restent pas moins distincts du point de vue de l'appartenance assumée par leurs membres respectifs.

Ce modèle s'inspire de l'anthropologie culturaliste, qui considère toute culture comme un système de valeurs et de croyances irréductibles, chacune étant porteuse d'une vision du monde formant un tout cohérent et sur lequel l'on ne peut porter aucun jugement. Ainsi, l'éducation doit-elle prendre en compte les différences et intégrer dans ses enseignements et ses programmes scolaires des contenus didactiques liés à ceux des systèmes de pensée des cultures minoritaires. Comme le remarquent Sedano & Martin, « *selon ce modèle, l'école doit promouvoir les identifications et les appartenances ethniques ; les programmes scolaires doivent s'intéresser aux styles d'apprentissage des groupes ethniques et aux contenus culturels spécifiques* ».

Une attention particulière est accordée à la formation des enseignants ainsi qu'au développement de compétences bilingues dans le curriculum : au niveau de la formation, il s'agit d'inclure des programmes portant sur l'étude ethnologique des minorités culturelles, afin de sensibiliser les futurs enseignants à leur histoire et à leur mode de vie.

Au niveau de l'enseignement, des programmes biculturels et bilingues sont mis en place pour améliorer le succès scolaire des élèves issus des minorités, en développant la confiance en soi qui découle de l'identification à sa propre culture.

Apports et limites

Les deux modèles que nous avons évoqués (« *entendement culturel* » et « *pluralisme culturel* ») présentent l'intérêt d'assumer la question de la différence culturelle comme partie intégrante du processus de socialisation et comme enjeu démocratique : il s'agit au fond, notamment pour les Etats-Unis, mais aussi pour les pays où la présence de minorités ethniques pose



À lire

**L'école de tous, de Nathalie Dillen, in *imagine demain*
le monde 116 / juillet-août 2016, pp. 72-73.**



Un projet intitulé « Ecole de tous » vise à réformer en profondeur notre système éducatif. Des acteurs de l'éducation ont une série de propositions concrètes et innovantes. Depuis 2011, ce groupe de praticiens planche sur « une autre école », l'école de tous, qui propose un modèle d'enseignement dans lequel des expériences pilotes pourraient s'inscrire. Ce

travail en profondeur ne peut s'envisager que sur 15 ou 20 ans, et au-delà du dispositif décréteil, c'est toute une philosophie de l'école qu'il faut aborder. L'idée fondamentale est que l'école n'est plus le lieu où l'on dispense les savoirs de façon unilatérale et uniforme. Les temps ont changé, les enfants et les familles, ainsi que la société et les technologies aussi. L'école doit aussi évoluer pour coller aux défis du monde nouveau qui se dessine. Le mouvement citoyen Tout autre chose a rédigé un « Manifeste pour une Tout Autre Ecole » qui présente un projet éducatif « global » qui s'appuie sur trois questions centrales : apprendre quoi ? apprendre comment ? apprendre dans quels groupes d'apprentissage ? Une série de pistes et de réflexions sont présentées pour réduire les inégalités, en finir avec le « formatage scolaire », et tendre vers d'autres horizons éducatifs.

Disponible en libre accès sur le site www.toutautrechose.be

communication inter individuelle. On peut alors définir l'éducation au pluralisme non plus comme la transmission d'une culture, mais comme la production d'un savoir critique à son sujet. Cette approche permet de concevoir une éducation interculturelle qui s'adresse à l'ensemble des élèves : il s'agit de promouvoir le pluralisme comme une valeur et une finalité de l'éducation, dans les limites d'une constitution réciproque du sens au regard de valeurs universelles.

Partir des identités culturelles

Un second modèle peut être envisagé à partir des travaux français en anthropologie psychologique, tel qu'il a été établi par Camilleri et Clanet, et s'appuie sur les recherches de psychologie interculturelle : l'objectif est d'étudier directement les interactions entre les individus et groupes d'origine culturelle différente à partir d'une réflexion sur les stratégies identitaires. Il s'agit d'étudier l'individu dans son contexte et de définir la part d'influence de l'identité culturelle sur son comportement en situation d'interaction. Cette approche dite « systémique » apporte une contribution importante à une redéfinition de l'intégration dans un sens pluraliste : il y a interdépendance entre culture majoritaire et cultures minoritaires, fondée sur une exigence de cohérence systémique. Dans ce cadre, l'éducation interculturelle consiste à faciliter les opérations de décentration et de

« recadrage » vis-à-vis du monde extérieur et des représentations de l'altérité, pour pouvoir entrer dans un nouveau schème de pensée qui ne se réduit ni à celui de la culture majoritaire ni à celui de la culture minoritaire : c'est ce que Clanet appelle la « formation inédite », c'est-à-dire la production d'un sens que nous pouvons qualifier de *métaculturel*.

Clanet distingue ainsi trois dimensions caractéristiques qui sont au fondement de l'éducation interculturelle :

- la dimension systémique, qui vise l'intégration de la complexité liée à un élargissement du champ de la pédagogie, dans le sens d'une prise en compte de l'hétérogénéité culturelle ;
- la dimension paradoxale, qui vise le dépassement des contradictions liées à la reconnaissance et à la prise en charge pédagogique de ces différences ;
- la dimension transitionnelle, qui vise l'aménagement d'espaces où puisse s'instaurer une dynamique susceptible de créer ou de recréer des codes culturels.

L'intérêt de cette définition est qu'elle véhicule une philosophie de l'éducation interculturelle, centrée sur les concepts de « réciprocité » et de « décentration », qui permettent un éveil à la diversité et transmettent un savoir-être au-delà de l'antinomie réductrice majorité-minorité. C'est ce modèle de l'éducation à la diversité qui s'impose aujourd'hui dans la réflexion scientifique sur l'interculturel.

Ce modèle a été défini par C. Allemann-Ghionda comme exigence épistémologique faites aux études multiculturalistes et interculturelles d'opérer un changement de paradigme : il s'agirait de passer d'une éducation centrée sur les enfants de migrants, et plus généralement sur les minorités, à une éducation

problème, de mettre un frein au racisme et aux phénomènes de discrimination, dans un souci de justice sociale et d'équité. Toutefois, ces modèles présentent des limites que l'on peut évoquer en deux sens : d'une part, elles reposent sur l'idée d'un rapport binaire entre la culture majoritaire et la ou les culture(s) minoritaire(s), comprises comme des entités statiques qui sont juxtaposées ; d'autre part, elles ne prennent pas en compte les processus subjectifs de la construction de la différence et des stratégies identitaires, les individus étant réduits aux caractéristiques culturelles a priori de leur culture.

Enfin, comme le souligne Garcia-Castano, « *l'idée de la culture qui sous-tend ces différents modèles empêche la défense de l'égalité entre les individus [...], nous voulons dire par là qu'avec une telle conception des cultures, on soutient implicitement l'idée qu'en plus d'être différentes, elles sont inégales entre elles [...] que toutes les cultures ne sont pas valides pour le développement social* ».

Nécessité de l'éducation interculturelle

Nous pouvons envisager deux axes conceptuels complémentaires : celui de l'anthropologie sociale, et celui de l'anthropologie psychologique : le modèle du pluralisme en anthropologie sociale a été établi par Garcia-Castano & Granados-Martinez (1999) : il s'agit de penser la culture non plus comme un tout homogène mais comme phénomène d'organisation des différences internes, à partir des processus d'interaction entre les individus porteurs de cultures différentes. Cette définition s'inscrit dans la pensée de l'anthropologue E. Sapir, qui considérait toute culture comme un système de

adressée à tous les élèves dans la perspective de la constitution critique du pluralisme dans la formation de l'individu et le développement de ses capacités linguistiques. En ce sens, la diversité culturelle devrait s'inscrire dans la légitimité disciplinaire de la philosophie de l'éducation, en favorisant « *l'intégration successive de la diversité dans la normalité, l'élaboration d'une pédagogie de la diversité ou de l'altérité, qui devrait permettre à tous d'aborder plus facilement la diversité ; une diversité notamment qui ne se limite pas seulement à l'ethnicité, mais qui inclut tous les marqueurs d'identité, que ce soit le sexe ou l'appartenance à un groupe socioculturel* ».

Le modèle de l'éducation à la diversité

Selon C. Allemann-Ghionda, ce modèle d'éducation à la diversité est celui qui parvient le mieux à concilier les exigences liées à la reconnaissance des cultures minoritaires avec les valeurs d'égalité et de communication interculturelle. La reconnaissance des langues minoritaires est un pas décisif en ce sens, comprise comme un « *élargissement de la notion de minorité linguistico-culturelle* ». La langue, en tant qu'elle permet d'établir la communication inter individuelle, est un marqueur d'identité incontournable : l'identité culturelle se fonde sur l'identité linguistique, et cette dernière doit être prise en compte dans le curriculum officiel, comme condition nécessaire pour pouvoir parler du respect de la diversité culturelle.

Ainsi, l'approche interculturelle, fondée sur le modèle de l'éducation à la diversité, permet de décloisonner les logiques conflictuelles et dualistes d'identification à la culture majoritaire ou à la culture minoritaire, visant la découverte commune de valeurs transculturelles, l'éveil à l'altérité sous toutes ses formes (culturelles, linguistiques, éthiques, religieuses, scientifiques etc.) : c'est de ce modèle d'éducation à la diversité qu'il faudrait s'inspirer pour construire une didactique de l'interculturel, afin de l'intégrer dans les programmes scolaires, pour tous les degrés, au même titre que l'éducation civique ou l'éducation à l'environnement et au développement durable.

Cette Europe universelle

On pourrait citer le philosophe et phénoménologue tchèque du XX^e siècle, J. Patocka, qui dit, en substance, en grand penseur de l'Europe : « *L'idée de l'Europe est [en effet] tout à fait universelle* », mais elle devra se soumettre à l'épreuve de problèmes et d'interactions que la raison devra résoudre. Le caractère de cette affirmation ne tient pas seulement dans sa dimension prophétique, mais anticipe ce que l'Europe vit aujourd'hui, dans le contexte de migrations extra européennes sans précédent depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. L'Europe doit se saisir de ce qui est faire figure d'une « chance » pour son devenir universel, pour développer son économie sans doute, mais aussi pour s'enrichir de patrimoines culturels qui ont été à la source de l'Europe antique, depuis l'antique Cité grecque de Palmyre en Orient, dans l'actuelle Syrie, jusqu'à Byzance et l'héritage des chrétiens d'Orient.

Nous sommes aujourd'hui au carrefour des civilisations, et il appartient à la raison de se réinscrire dans l'histoire interculturelle des nations diverses pour œuvrer en direction

d'un rapprochement civilisationnel entre l'Occident et l'Orient, comme un retour critique sur le sens du savoir contemporain qui puise ses racines dans l'essor de la philosophie arabo latine du XII^e siècle, avec Averroès, dont l'influence sur l'émergence du courant de la Renaissance est avérée, et Avicenne, figure incontestable d'une sagesse précritique.

En fait, l'interculturel n'a de sens que si on le pense à ce point de nouage de l'ontologie et du politique que permet de décrire la catégorie du pluriel ou de la diversité inhérente à l'individu. Nous espérons avoir montré, tout au moins suggéré, des pistes permettant de réfléchir sur de nouvelles bases au problème de la citoyenneté qui, si elle est « éclairée » par la raison universelle, n'en demeure pas moins abstraite pour l'individu en quête de sens, ce qui pose la question de la réalité du principe de neutralité d'un Etat qui prétend s'affranchir des conceptions du Bien, mais qui dirige les esprits selon un double exclusivisme « rationnel et national » au nom d'une souveraineté qui semble exclure l'individuation, c'est-à-dire les processus d'identification à des identités culturelles qui répondent aux aspirations naturelles. Une vigilance anthropologique s'impose à notre siècle, dans la continuité de la philosophie du XVIII^e : « *Du besoin général propre à l'humanité de se rendre compte, de temps à autre, des modifications de son caractère* ». ■

Nicolas Dittmar

Docteur en Sciences de l'éducation

Brève bibliographie

- C. Allemann-Ghionda, *Education et diversité socio-culturelle*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- C. Camilleri & M. Cohen-Emerique, *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, Coll. «Espaces interculturels», 1989.
- M. Chatardová, «Comenius : le 'Galilée de l'éducation'», *Soleo : magazine de l'Agence Europe-Education-Formation France* n° 27, juin 2011, pp. 16-17.
- C. Clanet, *L'Interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, PUM, 1998.
- J-A. Comenius, *La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous* (1627-1632), trad. de Marie-Françoise Bosquet-Frigout, Dominique Saget, Bernard Jolibert. 2^e éd. revue et corrigée. Paris, Klincksieck, 2002.
- M. Denis, *Comenius*. Paris, PUF, Coll. «Pédagogues», 1994.
- F-J. Garcia-Castano & A. Granados-Martinez, *Lecturas para educacion intercultural*, Madrid, Ed. Trotta, 1999.
- W-H. Goodenough, «Multiculturalism as the normal human experience», *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 7, n° 4, 1976.
- A. Munoz-Sedano & F. Martin, « La recherche dans l'éducation interculturelle : analyse critique et perspective systé n° 3/2000.
- J. Patocka, *La crise du sens, Il Masaryk et l'action*, Ousia, 1986.
- E. Sapir, *Language, Culture, and Personality*, University of California Press, 1985.

Une exigence sociale que l'école se donne à elle-même

B.Humbeeck et W.Lahaye

Comment mettre l'école à portée de tous et faire de l'institution scolaire un espace de développement individuel et collectif au sein duquel chacun est mis en mesure de se réaliser personnellement tout en tenant compte des intérêts communs qui se manifestent au sein du groupe ? C'est là tout l'enjeu du « vivre ensemble » dont l'école devient, à travers le projet de prévention des violences visibles et invisibles que nous menons, le principal laboratoire.

Les groupes humains, par la nature même de leur fonctionnement, génèrent de l'exclusion. Les luttes de pouvoir qui rejettent en périphérie des territoires, les modes d'intégration difficiles au sein des groupes qui se structurent en discriminant les dominants et les dominés, les mécanismes de sélection inhérents à un esprit de compétition de plus en plus explicitement affirmé, tout cela conduit à des formes de ségrégation qui menacent le sentiment d'appartenance de l'individu à un collectif bienveillant et met en péril ce qui est actuellement envisagé comme une modalité fondamentale d'expression du « vivre ensemble ».

C'est pour cela que l'inclusion sociale ne va pas de soi. Pas plus à l'école qu'ailleurs. C'est pour cela aussi que le souci d'inclusion implique non seulement la mise en place de dispositifs construits pour freiner les processus d'exclusion, en éviter les conséquences désastreuses ou produire des modes de fonctionnement groupal qui en empêchent la mise en place. C'est précisément le but poursuivi par le projet de prévention des violences visibles et invisibles que nous menons actuellement avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles et c'est en cela que ce projet se constitue comme un puissant vecteur d'inclusion sociale.

Réguler l'espace pour le pacifier

Le vivre ensemble ne s'impose pas mais se construit. Il n'est pas consubstantiel au groupe et ne se met pas en place naturellement mais suppose au contraire que les adultes qui encadrent les enfants soient en mesure de contrôler les territoires sur lesquels les enfants sont mis en situation de vacance partielle de pouvoir¹ (cours de récréation, couloirs, réfectoires, etc.), de gérer le climat des groupes au sein desquels les élèves se répartissent le pouvoir de manière informelle (classes, espaces cybernétiques, etc.) en imposant des normes de vivre ensemble à partir d'espaces de parole régulés et de diffuser les lois qui permettent à chaque membre d'un corps social de se sentir protégés par elles parce qu'ils peuvent identifier un espace institutionnel spécifique qui en assure l'application (conseils de discipline).

La régulation de l'espace permet de pacifier l'espace en le soumettant à des règles précises, explicites et susceptibles d'être sanctionnées de la même façon par l'ensemble des adultes et de manière identique pour chaque élève. La cour de récréation est par exemple partagée en trois zones distinctes : une zone dans laquelle on peut courir avec un ballon,

un autre espace où l'on peut courir mais sans ballon et, enfin, un lieu où l'on ne peut tout simplement pas courir. De cette façon la cour est pacifiée et, automatiquement, les conflits s'y développent moins. Les « bancs de réflexion » permettent en outre aux enseignants et aux éducateurs de ne pas s'épuiser à tenter de « démêler les problèmes » lorsqu'un conflit éclate. Il place un élève sur un banc et l'autre sur un banc opposé signifiant par là qu'il ne tolère pas les disputes sur « son territoire ».

Dialoguer sans accuser

Les espaces de parole régulés supposent de soumettre le dialogue entre les élèves du groupe-classe au sein duquel l'adulte souhaite diffuser des normes de « vivre ensemble » à cinq instructions précises. Tout d'abord, l'émotion est protégée : c'est-à-dire qu'elle ne peut pas être contredite. Si un membre du groupe est fâché ou triste parce qu'on s'est moqué de lui, un autre enfant ne peut lui rétorquer que c'était « pour rire ». L'émotion ressentie ne peut être amoindrie, relativisée. Deux : c'est l'adulte qui donne et reprend la parole. Troisième règle : on ne désigne personne. Le dominé est ainsi rassuré tout comme le dominant qui perçoit que, si l'on entend bien démonter le mécanisme qui a rendu l'attitude discriminante ou harcelante possible, il ne s'agit pas pour autant de le mettre en accusation. Quatrième point : ce n'est pas l'adulte qui trouve la solution, mais bien le groupe, à savoir les enfants ou les adolescents eux-mêmes.

Quelle sanction ?

Pour ce qui relève des lois qui protègent la vie en société, leur diffusion et leur application sont

assurées au sein du « conseil de discipline ». Celui-ci intervient en cas d'injures racistes, d'agressions physiques, d'atteintes aux biens ou d'utilisation asociale des réseaux sociaux. Dans les cas où des élèves contreviennent à ces lois, un conseil de discipline composé de la direction et de deux représentants du corps enseignant et éducatif est mis en place. L'élève « accusé » du délit est représenté par un adulte de la communauté scolaire qu'il a choisi pour lui servir de « porte-voix ». Son explication et sa perception de la situation sont donc entendues. Une sanction dissuasive sera systématiquement prise mais elle sera nécessairement probatoire. Si l'élève ne se rend plus coupable de faits similaires dans le délai fixé, la sanction ne sera pas effective. De cette manière la victime de l'infraction se sent protégée parce qu'elle connaît la lourdeur de la sanction, tandis que le coupable n'éprouve pas de sentiment d'injustice parce que, même s'il se sait contrôlé, il est davantage sensible à l'aspect probatoire de la sanction.

La mise en place de procédures qui transcendent les rapports sociaux de domination et la démocratisation des espaces de parole participent pleinement à cette volonté de faire de l'institution scolaire un espace particulier d'inclusion sociale. Dans le même ordre d'idée, la régulation des espaces et la mise en forme d'une loi applicable de la même façon pour tous contribuent à faire de l'école un lieu au sein duquel le sentiment d'égalité n'est pas seulement l'expression d'une déclaration d'intention en direction de tous mais rend véritablement compte de ce qui constitue le vécu de chacun.

En outre, la gestion de la violence telle qu'elle est envisagée ne prévoit pas une sanction qui prenne d'une manière ou d'une autre la forme d'une exclusion définitive ou d'une mise à l'écart irrévocable de l'élève harceleur ou de l'enfant victime. L'école, dès qu'elle entame une procédure de renvoi, émet en réalité un bien mauvais signal, celui d'un monde au sein duquel ceux qui ont le pouvoir détiennent aussi la puissance suffisante pour exclure, bannir et rejeter... C'est-à-dire, en somme, adopter, en miroir, le comportement qui ressemble le plus aux conduites qu'elle entend fustiger parce qu'elles sont à la base du harcèlement et du cortège de violences qui y sont associés...

En renvoyant un ou plusieurs de ses élèves qu'elles jugent coupables, l'école légitime en quelque sorte paradoxalement la conduite qu'elle vise à éteindre. De la même façon, en proposant la mise à l'écart ou le déplacement d'un ou plusieurs élèves victimes, l'école réalise, tout aussi paradoxalement, les formes d'ostracisme qu'elle entend poursuivre. Enfin, l'absence de réponse, la prise en compte insuffisante du phénomène ou son déni total ou partiel laissent entendre que la seule réponse à la violence conduit à une

À lire

Pratiques pour une école inclusive. Agir ensemble, sous la direction d'Altay Manço, éd. L'Harmattan Collection Compétences Interculturelles, Paris, 2015, 234 p.

L'école n'est qu'un sous-ensemble mouvant au sein de la société, elle-même en mutation permanente. L'école est le reflet de préjugés, de peurs, de systèmes de protection tels qu'ils sont ressentis ou appliqués dans l'ensemble de la société.

De nombreuses études ont démontré l'importance d'un enseignement égalitaire et ouvert sur le monde et sur les cultures, accessible aux parents, à la famille. Des projets pilotes ou des initiatives personnelles aboutissent à des transformations concrètes en faveur d'une école inclusive, d'une école de la diversité. Ils invitent d'autres acteurs à entrer dans le mouvement : enseignants, éducateurs, animateurs, psychologues et quelques directeurs empreints d'idéaux.

L'éducation inclusive c'est trouver un moyen d'amener les acteurs de l'éducation et les publics concernés à se décentrer d'eux-mêmes pour aller à la rencontre des autres et initier divers types de coopération. Comment ? En apprenant à vivre et à travailler ensemble au travers de la pratique du dialogue et autour d'actions constructives, non stigmatisantes, qui offrent une ouverture sociale et culturelle, une meilleure interconnaissance des milieux et des acteurs. L'éducation inclusive concerne tout le monde et non seulement l'un ou l'autre groupe minoritaire. Il s'agit de développer les langues, les capacités de négociation et de médiation, les compétences interculturelles pour renforcer la participation de tous à la vie sociale et solidaire dans et autour de l'école en guise de prévention contre la discrimination, l'exclusion ou même la violence.

Présenter ce type de pratiques, en tirer les enseignements nécessaires à l'extension de telles aspirations, constitue l'objectif de cet essai.



forme de fatalisme, d'acceptation ou de résignation. C'est en cela que l'exclusion, la mise à l'écart ou la passivité constituent autant de réponses inadaptées qui ajoutent de la violence à la violence.

Idéalement, l'école inclusive ne renvoie donc aucun élève et permet à chacun d'eux de bénéficier du contexte le plus favorable possible à ses apprentissages. Ce faisant, elle rencontre sans doute une utopie, celle d'une société qui se construirait en permettant à chacun de trouver la place qui correspond le mieux à ses aspirations, le rapproche le plus de ses rêves et améliore au mieux ce qu'Amartya Sen (prix Nobel d'économie) désigne à travers le concept de « capacité ». ■

Bruno Humbeeck (responsable de recherche)
et Willy Lahaye (directeur)
 Université de Mons, service Science de la famille

B. Humbeeck, W. Lahaye, M. Berger, *Prévention du harcèlement et des violences scolaires, prévenir, agir, réagir...*, Coll. Outils pour enseigner, Ed. De Boeck, 2016.

[1] Les salles de cours sont généralement plus explicitement régulées dans la mesure où elles sont placées sous l'autorité exclusive d'un seul et même adulte qui est mis en mesure d'exercer ce rôle à travers le statut qui le désigne.

Tandem

Claudine Kefer

Nous sommes enseignants en Haute École, engagés dans la formation d'enseignants, et notre intention est de tenter d'enrayer très tôt les discriminations négatives envers les élèves. Notre dispositif démarre lorsque les étudiants sont en 2^e année d'études. Chaque étudiant est responsable d'un ou deux élèves avec qui il formera un tandem d'apprentissage.

C'est le plus souvent à leur insu que les enseignants reproduisent des comportements de discrimination à l'égard des élèves qui ne leur ressemblent pas : en particulier, ceux des milieux populaires et immigrés. Etant enseignants, nous connaissons les difficultés à travailler avec des élèves très différents de nous-mêmes et qui ne répondent pas à nos attentes.

Notre projet est fondé sur les postulats suivants :

- vis-à-vis des élèves en difficulté avec l'école, qui sont souvent les jeunes des milieux populaires, qu'ils soient dans les filières de relégation ou peinant dans les filières communes, les pratiques enseignantes manquent souvent soit de considération/reconnaissance, soit d'exigence, alors que les deux sont nécessaires aux progrès des élèves ;
- ces pratiques s'enracinent dans les représentations, interprétations et réactions défensives face à des élèves perçus comme menaçants car éloignés des normes sociales et culturelles communément partagées dans l'univers scolaire ;
- pour faire évoluer ces pratiques, il est nécessaire de travailler au niveau des représentations de l'autre et de soi, à l'intersection du personnel et du professionnel.

Le public et les objectifs de formation

Notre public est constitué des futurs professeurs de sciences humaines (histoire-géographie-sciences sociales).

Notre projet² vise à :

- leur permettre une vraie rencontre de ces élèves et de leurs réalités, très éloignées de la leur ;
- développer leur capacité à instaurer une relation pédagogique positive avec eux et leurs capacités à élaborer des activités pédagogiques enrichissantes pour tous.

Une centaine d'heures de cours sont consacrées au projet Tandem, réparties entre des temps de rencontres avec des élèves issus de mondes très éloignés de celui des étudiants, et des temps d'analyse.

Les temps de rencontre peuvent susciter de nombreuses craintes au départ, comme ce fut le cas avec les élèves du premier degré différencié de Saint-Louis Amercœur à Liège³, méconnus de nos étudiants. Ces temps de rencontre présentent différentes caractéristiques.

- Ce sont des rencontres individuelles et collectives.
- Le travail se réalise hors cadre habituel : sans les enseignants des élèves et pas en classe pour commencer. Par exemple, on va plutôt visiter une ferme pédagogique, y fabriquer du pain et nourrir ensemble les animaux, puis on revient à la Haute École pour des exploitations pédagogiques de cette visite.

• Les rencontres sont répétées et personnalisées : chaque étudiant est responsable d'un ou deux élèves avec qui il forme un tandem, et qu'il retrouve d'activité en activité.

• Nous prévoyons une préparation approfondie des activités et du cadre avec les étudiants. Car il ne suffit pas de mettre les gens en présence pour qu'ils se rencontrent. Pour prendre un seul exemple, si on n'a pas réfléchi aux places à table pour le repas de midi, on retrouvera tous les élèves d'un côté et tous nos étudiants de l'autre, alors qu'on avait décidé de prendre ce repas en commun pour faciliter la rencontre.

• Les enseignants de la Haute École sont présents lors des activités, non pas pour évaluer ou contrôler, mais pour y participer et pour aider si nécessaire.

Les rencontres ont varié selon les années et les formules ; les activités collectives par exemple se sont concrétisées de la descente en kayak à la visite de musée. Notre préférence va à des activités dans lesquelles élève et étudiant se retrouvent côte à côte, en tandem, pour un apprentissage ou une découverte à faire ensemble (plutôt que face à face, où l'un montre et explique à l'autre). Nous évitons les situations instituées dans lesquelles le rôle de chacun est totalement prédéfini et la rencontre entièrement codifiée. Nous évitons tout autant les situations mal pensées ou non gérées d'où naîtraient chaos et insécurité. L'idée est de créer un cadre suffisamment sécurisant pour que puissent se développer des modes de rencontre personnalisés.

Les temps d'analyse

Ceux-ci sont progressivement apparus nécessaires, puis indispensables, pour travailler les représentations et les réactions qui se déploient lors des rencontres. Il va en effet se produire une série de petits incidents : l'élève qui ne veut pas manger ce que nous avons

préparé, celle qui ne veut pas quitter ses écouteurs pendant les explications, les cris de guerre dans le bus en ville et les gens qui nous regardent, les étudiants qui se regroupent à la même table au lieu d'aller manger près de leur élève comme prévu, etc.

Dans ces situations insécurisantes, l'esprit humain a tendance à mobiliser rapidement ses représentations initiales pour interpréter la situation au moindre coût, sans remise en question personnelle.

On aura vite fait de trouver les élèves ingrats, voire profiteurs ; de décréter qu'ils manquent de respect ; d'être gênés de leurs comportements

dans les lieux publics et de tenter un coup d'autorité perdu d'avance ; de renoncer à nous joindre à eux à table « pour ne pas les importuner », etc.

S'interroger sur ce qui s'est réellement joué dans tel moment délicat, prendre du recul, chercher d'autres façons d'interpréter, adopter de nouveaux points de vue... voilà qui va permettre de creuser et de débutsquer nos préjugés plutôt que les consolider. Depuis le début, nous avons recouru à la même méthodologie : l'analyse d'incidents – ou situations insatisfaisantes – à l'aide de

l'entraînement mental⁴. Le risque serait grand, si on ne revenait pas ensemble sur le vécu, que l'expérience vienne confirmer les représentations préalables.

Des effets (trans)formateurs

Nous estimons très encourageants les résultats obtenus. À la fin de chaque année, nous avons recueilli les avis et les observations de différents partenaires du projet.

En fin d'année 2012 par exemple, les étudiants sont quasi unanimes (tous sauf un) à déclarer que ce projet a eu un effet (trans)formateur sur eux-mêmes. La satisfaction est présente et exprimée souvent avec force (ex : « *superbes découvertes* »).

Les transformations telles qu'ils les décrivent se situent à quatre niveaux différents :

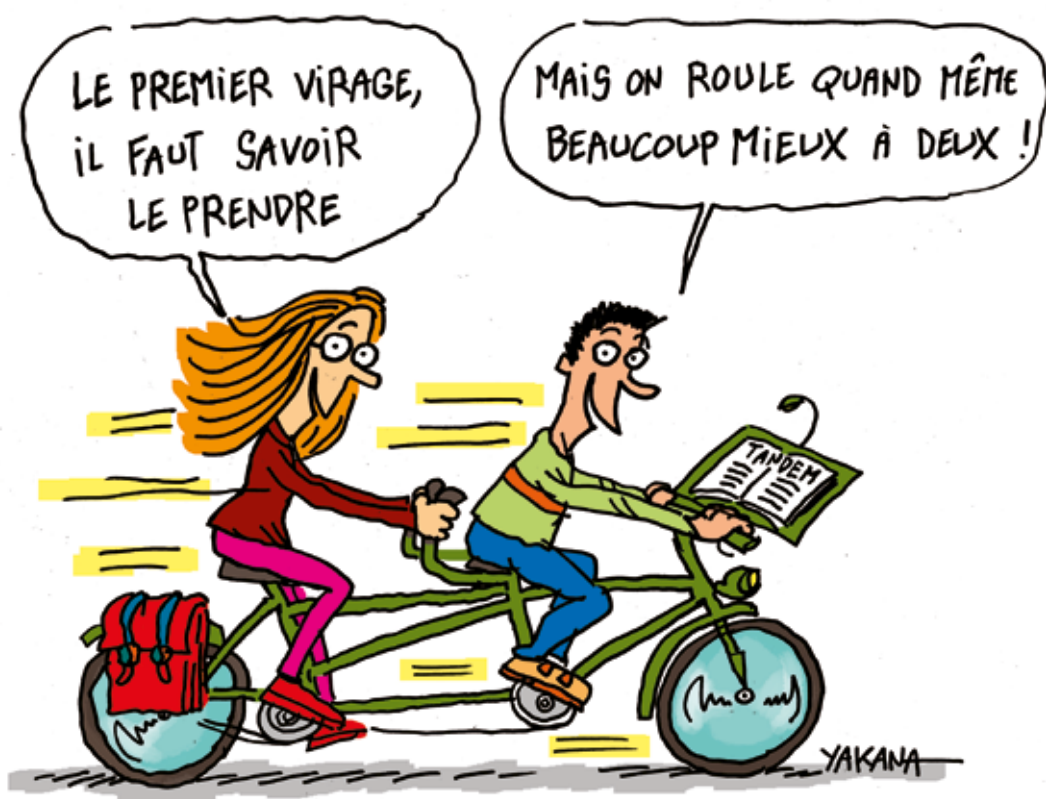
- voir autrement ces élèves, avec un regard plus positif et moins d'a priori ;
- mieux comprendre les situations difficiles qu'ils vivent et qui influent sur leur attitude en classe et mieux comprendre leurs besoins ;

- se sentir davantage désireux et capable de travailler avec eux ;

- agir avec plus de patience à leur égard et se poser plus de questions avant d'agir.

Plusieurs expriment en outre qu'ils ne se sentent pas encore capables de mettre en place des activités d'apprentissage adaptées aux difficultés des élèves sur le plan scolaire et cernent ainsi une des limites de la formation qu'ils viennent de vivre.

Les avis des étudiants rejoignent nos observations et notes personnelles. En effet, quand les étudiants en fin d'année



proposent d'organiser une activité d'accro-branches avec les élèves, quand un étudiant prend l'initiative d'apprendre à rouler à vélo à sa grande élève africaine, quand quelques autres décident de prendre du temps sur leur période de bloque pour proposer des révisions en tandem, ou encore quand untel accepte le jeu du bras de fer que lui propose un des jeunes..., nous y voyons diverses petites transformations dans les relations instituées. Nous y voyons des indices d'un changement de posture et des signes de rupture avec les certitudes du début d'année. Dans les paroles, nous pouvons aussi observer moins de jugements à l'emporte-pièce. Autant de petits déplacements qui peuvent contribuer à construire des relations pédagogiques plus porteuses de changement.

Aller à la rencontre de l'autre si différent de soi, si subtilement différent parfois, nécessite de briser quelques habitudes, quelques allant de soi, quelques évidences si communément partagées sur l'échec, la réussite et l'apprentissage, sur l'école, les professeurs et les élèves, sur la place des uns et des autres.

A nouveau, il y a des bémols : chaque année, un ou deux étudiants restent rétifs au travail que nous proposons. Nous constatons donc globalement un effet transformateur sur les étudiants, une évolution des représentations et des attitudes, mais encore peu de savoir-faire pour créer des activités pédagogiques adéquates.

Prolongations

En juin 2013, nous avons proposé aux étudiants de poursuivre le travail amorcé en tandem par un Travail de fin d'études sur le sujet (TFE). Leur réaction constitue un résultat intéressant en soi : neuf étudiants sur les seize qui accédaient au 3^e Bac ont choisi de mener leur Travail de fin d'études sur l'exclusion scolaire et les pratiques incluan^{tes}⁵.

Cette année-là, le projet Tandem s'est donc prolongé en 3^e Bac. Le principe du dispositif de cette seconde année de projet consistait à articuler des travaux de fin d'études individuels et un travail de fin d'études collectif autour de la lutte contre l'exclusion.

Nous ne détaillerons pas le dispositif mis en place ; signalons simplement qu'on est passé d'un projet cogéré en 2^e Bac à un projet autogéré en 3^e⁶. Quant aux résultats, très enthousiasmants, nous ne les présenterons pas non plus. Nous renvoyons le lecteur au site internet que le groupe des étudiants a créé pour diffuser son travail : www.lutte-exclusion-scolaire.be. Par ailleurs, c'est en soi un bel indicateur de leur capacité d'initiative collective et de la fierté tirée de l'expérience vécue.

Quels sont les leviers ?

Pour pouvoir amener à la réussite des apprentissages scolaires et à une socialisation positive les élèves de milieux éloignés du monde scolaire, nous pensons qu'il est nécessaire de faire rupture avec les habitudes et les conceptions classiques :

- Une rupture du rapport professeur-élève : rompre avec la posture de maîtrise exercée par l'adulte à laquelle ne peut répondre que celle de la soumission ou de l'insoumission chez les jeunes.

D'autres modalités de relation pédagogique sont possibles et expérimenter une relation de médiation, fondée sur le *reconnaître et exiger* et sur la responsabilité plutôt que le pouvoir, vaut la peine d'être tenté.

- Il s'agit aussi de rompre avec l'idée et/ou le fait que les règles et lois sont le moyen pour les plus forts d'imposer leurs vues aux plus faibles. C'est ainsi qu'une large partie des jeunes perçoivent les règles qui leur sont imposées par les adultes, par la société et par l'école en particulier, et cela n'est guère de nature à donner de la valeur à ces règles et lois. Si l'on veut que cela change, il importe de (faire) vivre l'expérience contraire, et que nous nous donnions collectivement des règles et des lois pour parvenir à vivre ensemble.

- Des rapports au savoir et à la culture : rompre avec la relation d'inutilité et de déplaisir au savoir; de même avec la relation de (in)soumission à une vérité révélée ou réservée aux dominants.

Si l'on ne veut pas exclure d'emblée, il faut affronter cette question du rapport au savoir, et chercher à tout prix à donner l'occasion aux élèves d'expérimenter, au moins une partie du temps, le plaisir intellectuel qu'il y a à élaborer une compréhension nouvelle ou à produire un savoir nouveau (à l'échelle locale, par exemple).

Avec le projet Tandem, nous tentons de travailler ces registres de ruptures, en particulier lorsque nous choisissons et préparons les visites et activités collectives. Mais cela ne suffit sans doute pas pour devenir un enseignant qui lutte contre la discrimination et l'exclusion par l'école et pour davantage de justice scolaire. Les ruptures à réaliser sont encore plus nombreuses et plus vastes. Elles concernent les représentations du métier et de ses diverses facettes, des élèves, du savoir, de l'apprentissage, etc.

À lire

Une école de la réussite pour tous, Marie-Aleth Grard, Paris, Conseil économique social et environnemental, 2015, 135 p.

Depuis de longues années, études et rapports aboutissent à un même résultat : loin de combler les inégalités dues à l'origine sociale ou culturelle des enfants, l'école française renforce ces inégalités. Permettre à tous les jeunes de s'insérer pleinement dans la société, d'être acteurs, chercheurs, responsables, autonomes, de se former à devenir citoyen dans une démocratie : tel est le défi que l'école dit absolument relever. Il est nécessaire d'entendre la parole des parents les plus éloignés de l'école pour



cause d'exclusion sociale. Ceux-ci nous disent avec leurs mots ce que confirment les études statistiques : notre système éducatif trie dès le début de la scolarité. L'éducation prioritaire est l'une des réponses apportées pour lutter contre les inégalités scolaires.

Mais ce ne peut pas être la seule réponse. Il faut également suivre d'autres pistes. Ces pistes sont dans l'école elle-même, qui porte en elle ses propres forces. Ce sont toutes ces personnes,

ces équipes pédagogiques, ces établissements scolaires qui cherchent, créent, innovent dans le but de ne laisser aucun élève sur le bord de la route. Pour être pleinement inclusive, l'école ne doit jamais cesser de chercher le chemin vers les savoirs et les pédagogies les mieux adaptés à chaque élève. Toutes les pédagogies ne se valent pas pour construire l'école de la réussite pour tous. Tous les élèves ont la capacité de réussir. Encore faut-il que le système scolaire fasse en sorte de s'adapter à leurs besoins, en travaillant avec les familles, en s'ouvrant aux partenaires. Enfin, la formation des enseignants pour leur permettre d'être plus efficaces et de mettre en œuvre d'autres démarches pour une meilleure prise en charge des élèves issus de milieux défavorisés est indispensable.

Deux exemples :

- endosser le rôle d'acteur social qui lutte pour faire changer l'institution scolaire, cela va forcément à l'encontre du projet de se former à un métier d'agent institué et de fonctionnaire de l'ordre social ;
 - considérer que la réussite ou l'échec dépend des situations mises en place et pas de dons et caractéristiques intrinsèques de l'élève, cela constitue une vraie révolution mentale, en rupture avec les représentations dominantes et intégrées.
- Il s'agit véritablement de ruptures identitaires pour le jeune qui vient s'inscrire dans une formation d'enseignant⁷.

Tenter plus

Si nous estimons que ce qui est au cœur des réussites observées, c'est d'avoir pu favoriser ces ruptures identitaires, il nous paraît néanmoins impossible de distinguer les effets spécifiques du projet Tandem des effets généraux du système de formation dans lequel ce projet s'est inséré.

La formation des bacheliers en sciences humaines dans notre Haute École s'organise en effet depuis plus de dix ans de manière particulière, dans une classe coopérative verticale appelée Tenter plus⁸.

Qu'est-ce qui, dans notre expérience, favorise ce type de transformations personnelles ? Sans certitude, mais avec beaucoup de conviction, voici quelques-uns des moyens que nous expérimentons dans notre classe coopérative, et que nous identifions comme trois leviers essentiels.

La création d'un collectif

Du petit groupe de neuf étudiants, porteur du TFE, jusqu'à la classe coopérative verticale dans son ensemble, la constitution d'un groupe en un collectif va favoriser de nouvelles solidarités, de nouvelles appartenances qui proposent de nouvelles fiertés. De nouvelles identifications et de nouvelles reconnaissances par des personnes qui comptent à nos yeux, cela va compenser l'insécurité des ruptures identitaires.

Nous partageons l'assertion de Laplantine « *Pas de ruptures sans liens, pas d'arrachements sans attachements* », et la conviction de Paolo Freire « *Personne ne se (trans)forme seul. Personne ne (trans)forme autrui. C'est ensemble qu'on se (trans)forme.* »

L'isomorphisme dans la formation

On sait que ce ne sont pas les discours des profs qui font changer mais leurs pratiques. Cela suppose que les formateurs aient eux-mêmes pratiqué les ruptures attendues, adoptent ces postures dans la formation et proposent des activités de formation qui fassent vivre ces rapports au savoir et à l'apprentissage. C'est ce que nous essayons de pratiquer à Tenter plus, et dans le projet Tandem en particulier. Nous tentons de faire nôtre cette parole de Fernand Oury : « *N rien dire que nous n'ayons fait* ».

Une posture enseignante qui allie exigence et reconnaissance

Reconnaître et exiger : pour nous, ce principe d'action pédagogique est fondamental. Pour apprendre, se

développer, se transformer, chaque jeune a besoin de rencontrer des éducateurs qui, à la fois, soient exigeants avec lui, et le reconnaissent en tant que sujet ayant de la valeur à leurs yeux⁹.

Nous croyons en la nécessité des remises en question, des déstabilisations, des provocations, pour pousser à se transformer. Pour ne pas être contre-productive, cette exigence doit être accompagnée de marques de reconnaissance, de considération, d'une force au moins équivalente.

Les rencontres dans le projet Tandem ne sont pas des moments confortables ; les étudiants sont poussés à prendre des risques, à aller au-delà de leurs craintes et de leurs préjugés. Il faut qu'ils sentent la force de notre confiance dans leurs capacités à faire face à la situation. L'idée est d'être mis dans une situation subjectivement difficile mais gérable, d'être contraint à se dépasser mais soutenu.

Pour éviter la tragédie scolaire

Nous sommes convaincus que quand rien n'est prévu pour provoquer et soutenir ces ruptures, le futur enseignant va logiquement jouer le rôle institué, son rôle d'enseignant tel qu'il l'a perçu à travers sa propre scolarité et tel qu'il se joue sans doute depuis des lustres.

La comédie scolaire pourra se perpétuer. Elle se muera en tragédie pour certains : pour ces jeunes qui n'ont pas trouvé « *leur panoplie de bon élève au pied de leur berceau* »¹⁰, avec le rôle, la partition et le déguisement permettant de se faire une place dans la pièce qui est jouée... Et ce sont des cohortes de laissés pour compte qui resteront sur le bord du chemin.

A condition d'y accorder suffisamment de temps et d'élaborer des scénarios pour provoquer des rencontres déstabilisantes et positives, insérées dans un système global de formation qui comprenne une bonne part d'isomorphisme et des enseignants engagés, il nous paraît possible de provoquer les ruptures identitaires nécessaires. ■

Claudine Kefer

Enseignante-chercheur en pédagogie
à la Haute École HELMo, équipe Tenter plus

[1] Les collègues qui se sont engagés dans le projet Tandem sont F. Budo, J. Cornet, Cl. Kefer, M. Pirenne, S. Robinet, G. Voz. [2] Le projet a été soutenu une année par la Fondation Roi Baudouin et deux ans par le Fonds Houtman. [3] Des jeunes parmi les plus précarisés de la ville, dont beaucoup de primo arrivants et quelques Belges de milieux populaires qui n'ont pas obtenu le CEB. [4] Pour une présentation de cette méthode, voir Peuple et Culture, *Penser avec l'Entraînement Mental : Agir dans la complexité*, Chronique Sociale, Lyon, 2003. [5] Il faut signaler que parmi les autres étudiants, plusieurs se sont engagés dans d'autres projets pour plus de justice scolaire, qui sortent du cadre du présent article mais manifestent un engagement tout aussi porteur. [6] Plus de détails dans le chapitre "En tandem pour travailler nos différences", in *De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire*, sous la coordination d'Altay Manço, Ed. L'Harmattan, Paris, 2015. [7] Pour une présentation systématique des diverses ruptures à opérer pour devenir enseignant, voir J. Cornet, *Travailler l'habitus dans un collectif acculturant*, *Édu Recherche*, Alger, n° 5, 2012. Par ailleurs, il faut signaler que toute une série d'apprentissages entre autres disciplinaires sont également importants pour combler l'écart entre public entrant et professionnels sortants, même si cela n'a pas été développé ici. [8] Pour plus d'information sur notre système de formation, voir www.tenterplus.be [9] Pour approfondir ce principe d'action, voir J. Cornet & N. De Smet, *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre. Une autre conception du groupe-classe*, Paris : ESF, 2013. [10] Selon la savoureuse expression de Philippe Meirieu.

Ecole inclusive et Pacte d'excellence : même combat ?

Johanna de Villers

Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles a été inauguré en janvier 2015. Conçu comme une large consultation, il est supposé aboutir pour l'automne 2016 à une définition des nouveaux objectifs et missions de l'école du 21^e siècle. Mais le projet d'une école inclusive est-il au menu de ces rencontres ?

Le Pacte¹ pour un Enseignement d'Excellence est né de ce constat largement connu : notre enseignement est profondément inégalitaire et inefficace. Inégalitaire parce que les élèves issus des milieux socioéconomiques les plus faibles ont beaucoup plus de probabilité de redoubler ou d'être orientés vers les filières de relégation (spécialisé, professionnel). Inefficace parce que notre enseignement primaire et secondaire, correctement financé par rapport aux moyennes internationales, n'a pas des résultats très probants (faibles performances). Au lendemain des élections de 2014, le gouvernement de la Communauté française (PS-CDH), fraîchement constitué, décide de sortir notre enseignement de son marasme. La Déclaration de Politique Communautaire (DPC) 2014-2019 prévoit alors de lancer le Pacte pour un Enseignement d'Excellence². Pour la petite histoire, le Pacte, inscrit dans le programme du PS, va être porté par le CDH qui obtient le ministère de l'Enseignement obligatoire. Notons aussi que la DPC prévoit déjà « *la formation et l'outillage des acteurs scolaires à la construction d'une école plus inclusive*³ », en l'assortissant d'une série de réformes qu'on retrouvera dans les recommandations ultérieures du Pacte : allongement du tronc commun, réforme de la formation initiale des enseignants, renforcement du maternel...

Conférences, site interactif, consultations de terrain, consultance externe, groupes de travail, recommandations, arbitrages du gouvernement, plans d'action et agenda de réformes. Tel est le menu de ce grand chantier. Depuis son lancement début 2015, les acteurs du Pacte ont fourni pléthore de travaux et de rapports⁴. En cette rentrée scolaire, les acteurs sont toujours au travail et doivent affiner pour cet automne leurs orientations.

L'école inclusive, c'est quoi ?

Venons-en à notre question, celle de savoir si le Pacte va dans le sens du projet d'une école inclusive.

Pour Altay Manço⁵, il s'agit de créer les possibilités d'une inclusion sociale via le système scolaire. L'éducation inclusive vise à prendre en compte la diversité socioéconomique et culturelle des élèves, mais également de tous les acteurs de l'école et, par-là, de lutter contre les mécanismes d'exclusion et de discrimination. L'intérêt de la démarche est de considérer l'école comme un cadre systémique où chaque acteur peut trouver sa place : enseignants, éducateur, directeurs, élèves, parents...

Dans la suite du texte, nous allons examiner si l'éducation inclusive, telle qu'Altay Manço l'a définie dans ses recherches-actions⁶, trouve un écho dans les travaux du Pacte.

C'est important de le préciser, car à l'instar de bien d'autres notions, celle d'inclusion recouvre des propositions variées. Ainsi, en Communauté française, l'école inclusive est généralement entendue comme celle qui accueillerait tous les élèves, en ce compris ceux à besoins spécifiques (troubles d'apprentissage, situation de handicap, maladie chronique, etc.) en mettant en place des aménagements adaptés⁷.

Consultation au cœur du Pacte

Première observation, la méthodologie du Pacte a des points communs avec la démarche inclusive. La méthode est participative, basée sur la concertation entre les différents acteurs de l'école (pouvoirs organisateurs, syndicats, enseignants, parents, élèves...). Ainsi, le bus du Délégué Général aux Droits de l'Enfant s'est déplacé jusqu'aux écoles pour recueillir l'avis des élèves.

Approche systémique

Par ailleurs, les artisans du Pacte insistent sur la dimension systémique de leurs recommandations : le succès de chaque mesure dépendra de la mise en place de l'ensemble. C'est par exemple clairement exprimé dans la dernière note remise au gouvernement : « *La lutte contre les inégalités scolaires et la ségrégation des publics représente [...] un enjeu majeur pour notre enseignement. Cet enjeu nécessite une approche intégrant de multiples dimensions telles une réforme de l'encadrement différencié, l'incitation au renforcement de la mixité au sein des établissements scolaires, une approche stratégique du soutien à la réussite, le renforcement de la qualité de l'enseignement dès la maternelle, la transformation du*

métier d'enseignant, du soutien aux équipes éducatives et aux équipes de direction, au renforcement de leur formation initiale et continue, le renforcement du partenariat familles-école, la meilleure orientation des élèves, la réforme de l'enseignement qualifiant, etc.⁸ »

Quant au fond de la réforme, il s'appuie sur deux fondamentaux. D'abord, un pilotage plus local basé sur la responsabilisation et l'autonomie accrues des acteurs de l'école (modèle de la gouvernance et de la contractualisation). Ensuite, un tronc commun pluridisciplinaire et polytechnique jusqu'à quinze ans, sans redoublement, comprenant sept domaines de compétences : langue, arts, mathématiques-sciences et techniques, sciences humaines et sociales, activités physiques, créativité et engagement, autonomie d'apprentissage.

Si la gestion de la diversité socioéconomique et culturelle n'est pas directement l'objet de mesures, on retrouve cette question en filigrane. Par exemple, les compétences en sciences sociales traiteront du caractère multiculturel de notre société ; le renforcement des compétences en français comprendra un soutien spécifique aux élèves allophones ; la lutte contre les inégalités à l'école tiendra plus précisément compte des caractéristiques socioéconomiques des élèves⁹.

Des arbitrages qui risquent de faire mal

Pour certains, les propositions du Pacte n'iraient pas assez loin en matière de lutte contre les inégalités, pour d'autres, elles ne prendraient pas assez compte des besoins spécifiques des élèves, pour d'autres encore, les liens entre l'école et le monde du travail sont trop présents. Et puis, il y a les détracteurs du processus, comme le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique qui, finalement, se satisferait bien d'un *statu quo* lui garantissant plus d'autonomie.

Au-delà de ces débats, la lecture des travaux du Pacte permet aujourd'hui de se projeter dans une école moins inégalitaire et plus inclusive, mais il n'est pas certain que l'ensemble du projet aboutisse. D'abord, on sait qu'il y aura des arbitrages financiers. Ensuite, les premiers échos nous laissent penser que ce sont surtout les réformes déjà

À lire

De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire, sous la coord. d'Altay Manço, éd. L'Harmattan Collection Compétences interculturelles, Paris, 2015, 126 p.

Depuis 2012, le Fonds Houtman (ONE) conduit, en Belgique francophone, un programme d'actions et de recherches-actions sur le thème « Réalités de la discrimination en milieu scolaire ». Ce titre implique qu'il n'existe pas « une » réalité, mais plusieurs. Il implique aussi que nous ne savons que trop peu sur ces réalités, et de ce fait, peut-être, que très peu d'actions sont menées afin de pallier les conséquences de ces discriminations. Les recherches scientifiques se limitent souvent à étudier les causes et conséquences de la discrimination chez les adultes. En démontrant l'applicabilité aux enfants de ces connaissances scientifiques, le Fonds espère montrer la gravité de la discrimination lorsqu'elle vise les enfants, et la nécessité de la prévenir par des actions ciblées et complémentaires.

Les six projets présentés dans ce livre tentent de relever ce défi en proposant des actions qui, prises séparément, sont certes limitées et localisées, mais qui, ensemble, ouvrent des possibilités d'actions complémentaires et généralisables : groupes de parole avec des élèves du primaire et du secondaire, émissions de télévision coconstruites avec ces élèves ; tandems élèves-futurs enseignants, permettant à chacun de travailler sur ses représentations, et d'apprendre à accepter l'autre dans les moments d'apprentissage ; modules de sensibilisation à l'ethnicisation dans les rapports scolaires ; « réaccrochages » scolaires ; coaching des établissements, ouvrant la voie à un dialogue « vrai » entre tous les acteurs de l'école, et au développement de projets, ensemble plutôt que séparés...



prévues dans la DPC de 2014 (tronc commun, formation initiale, maternel...) qui passeront prioritairement.

Pourtant, vu les défis énormes qu'affronte notre enseignement, on ne peut plus se permettre le *statu quo*. Espérons que le Pacte nous permette d'avancer vers plus d'égalité, d'équité, de justice sociale, bref, nous amène vers une école plus inclusive. ■

Johanna de Villers

Chargée de mission à la Cellule Etude & Stratégie du CAL

[1] Afin de ne pas alourdir ce texte d'une présentation de l'architecture complexe du Pacte, ainsi que de sa méthode, nous renvoyons le lecteur au site www.pactedexcellence.be [2] Nous ne discuterons pas ici du choix de l'adjonction du terme « d'excellence » qui mériterait un article en soi. [3] « 2014-2019, Fédérer pour réussir », Fédération Wallonie-Bruxelles. [4] La plupart sont disponibles sur le site www.pactedexcellence.be. [5] Manço Altay (éd.), *Pratiques pour une école inclusive. Agir ensemble*, Paris, L'Harmattan, 2015. [6] Manço Altay, « L'éducation inclusive : valeur ajoutée face aux défis des discriminations multiples des jeunes », in : Manço Altay (éd.), *op. cit.*, pp. 13-28. [7] La Coordination des ONG pour les Droits de l'Enfant, par exemple, défend l'éducation inclusive comme un droit de l'enfant consacré par les conventions internationales (CIDE, CDPH). Voir : CODE, « L'éducation inclusive : un droit de l'enfant », analyse, novembre 2015. [8] « Orientations relatives aux objectifs du Pacte », Avis n° 2 du Groupe central, 3 mai 2016, p. 2. [9] C'est l'objet des discussions sur la révision du mode de calcul de l'ISE (l'indice socioéconomique soit des écoles, soit des élèves) qui sert de référent dans les politiques de discrimination positive : encadrement différencié, priorité dans le décret « inscriptions », etc.

La voie de Nils Holgersson

Abdelkrim Bouhout

Comment réhabiliter l'utopie en face à la morosité ambiante ? Si l'utopie désigne l'espace imaginal « d'un autre monde possible », tâchons de le penser littérairement ou du moins, inspirons-nous des classiques de la littérature pour trouver une voie d'émancipation aux jeunes. Trois voies littéraires d'émancipation : le débauché, le fataliste, le contemplatif

La tragédie qui a dernièrement terrassé Bruxelles porte un coup fatal au vivre ensemble. Ce qu'abritait l'espoir d'une ville cosmopolite et multiconfessionnelle cède aux tensions dissimulées et à la méfiance réciproque. Zoulikha a 65 ans, cinquante ans de cohabitation placide en Belgique, elle porte le voile. Ce matin, elle est tétanisée à l'idée de prendre le bus. La suspicion et la sensation permanente d'être dévisagée par les « autochtones » l'ont définitivement renvoyée à sa cuisine.

Le citoyen belge de confession musulmane est le point de mire d'une haute suspicion. Le fanatisme morbide de quelques-uns ne reflète pas les pratiques religieuses de l'ensemble de la communauté musulmane. N'empêche. Des attentats récents, il faudra expliquer pourquoi une infime minorité de la jeunesse molenbeekoise a délibérément fait le choix de « se raconter dans la mort » pour contester la société. Quant à la Real politique, elle augure la tentation d'une épuration de la société sur la base des conduites religieuses visibles, la sujétion lobbyiste des partis politiques majoritaires à venir comme la consolidation des idéologies extrémistes en Europe. Il n'y a qu'à prendre la température en Autriche.

En Belgique, l'absence d'une culture militaire et le choc qui a suivi les attentats ont précipité les autodafés, les lectures essentialistes de l'islam comme la demande de répression (Moureaux, 2016 ; Dasseto, 2016). La sécurité est un droit inaliénable. Au risque de la voir succomber à de vieux réflexes totalitaires, elle doit s'allier à la légèreté. Restaurer l'utopie dans les quartiers populaires illuminera peut-être l'arc-en-ciel des libertés.

La paupérisation des quartiers relégués bruxellois a été largement commentée dans la littérature scientifique (Doussouroux, 2008). Pour aller à l'essentiel, la dualité socioéconomique suspendue à la fragmentation spatiale de la capitale ordonnance des aires morales et des tempéraments sociaux (Grafmeyer, Joseph, 1984). Les communes de la première couronne en bordure du canal amasse les populations précaires, migratoires, primo arrivantes, désœuvrées, infra qualifiées, dotées de revenus de remplacement et évoluant en habitat concentrationnaire. L'Est et la périphérie bruxelloise entassent une petite bourgeoisie aux côtés expatriés européens, mobiles, propriétaires, instruits, actifs sur le marché du travail et dotés de hauts revenus. Vu du ciel, comme une allégorie de l'écologie urbaine, au bosquet de paraboles qui longe les rails du quartier Nord réplique la verdure bucolique des lotissements pavillonnaires.

Une des définitions courantes du mot ghetto renvoie au substantif « get » : divorce (Wirth, 2006). Le clivage social n'est peut-être pas entièrement consommé à Bruxelles mais le style urbain déborde indéniablement d'une noire mélancolie. Ça n'est pas encore le « Bronx » mais bien

le divorce culturel. Le folklore exubérant de la capitale a désormais la chaleur d'un bout de métal froid. Qui ça étonne encore ?

Les manières de faire la ville font les manières d'être en ville (Donzelot, 2004). Il résulte de la vision urbaine bruxelloise des ethos, des conduites estampillées et des idiotismes de psychologie. Une plongée de longue durée dans les quartiers relégués de la capitale peut alors révéler ce que la rhétorique médiatique et les statistiques officiels ne disent pas : décrépitude morale et résignation des enseignants, orientation abusive des enfants d'immigrés vers le spécialisé ou les filières déclassées de l'enseignement, violence symbolique des agents des services publics, bizutage et brutalité policière, clientélisme politique et quotas ethniques, conformisme des jeunes autour des conduites à risque, faillite du sens commun, rupture des transmissions de valeurs, radicalité des relations amicales et amoureuses, démesure du code de l'honneur, consumérisme compétitif et ostentatoire, assuétude jusqu'à la dépravation morale, disqualification des « pères » devenus inutiles et sirotant leurs dernières illusions au café, maternité précipitée des filles pour échapper à la pression sociale du quartier, célibat intra groupale tributaire de la souffrance sociale, conversion religieuse expéditive d'une jeunesse étreinte par la culpabilité, roublardise généralisée comme « mode de débrouille » et en réponse à l'absence d'opportunités...

Pour tracer un sillon d'émancipation à ces jeunes, explorons trois voies littéraires d'émancipation : le débauché, le fataliste, le contemplatif

La Chute

Jean Baptiste Clamence est le personnage central de *La Chute* de Camus. Brillant avocat, éloquent et Don Juan, il semble être touché par la grâce des Titans jusqu'à ce que la contingence

le foudroie. Sous un pont de Paris, une jeune femme se noie, il est incapable de lui venir en aide. Sa conscience feint de ne rien voir en négligeant que sa mauvaise conscience a tout vu. Jean-Baptiste Clamence s'enlise dans sa chute. C'est au fond d'un bar à Amsterdam qu'il noie son désarroi et se frotte aux cris affligeants du « juge pénitent ».

Certains critiques littéraires ont vu dans *La Chute* de Camus une ode à la rédemption. Probable. Avant la noyade, Clamence fut un homme vaniteux, misogyne et imbu de lui-même. Comme chez Dorian Gray, la vanité et l'absence de courage renversent le fantôme immarcescible qui précipite la chute. S'amoncelle chez Clamence un sentiment de culpabilité despotique, résolu à exempter la souillure de sa nature humaine, à le défaire des passions absorbées par l'amour-propre, à lui rendre la liberté. Néanmoins, cette introspection éprouvante n'est pas sans trace. Jean-Baptiste Clamence incline à la débauche et vit en débauché. Contre le sentiment de culpabilité, l'alcool et le vice suspendent momentanément la voix intransigeante du juge pénitent. L'usure des organes grossit la dégradation morale et inversement. On ne voit pas comment Clamence pourrait rompre avec ce cercle vicieux.

Le rêve d'un homme ridicule

« Le sale pétersbourgeois » est le personnage central du récit fantastique de Dostoïevski : *Le rêve d'un homme ridicule*. Désabusé par un monde où « tout lui est égal », c'est le scintillement d'une étoile qui lui intime l'idée du suicide. Sur le sentier de la mort, une petite fille terrifiée lui accroche le coude pour qu'il vienne en aide à sa mère. Bien décidé à mourir dans son appartement, il la rejette avant d'être submergé de remords en face de son revolver. Il s'endort inconsciemment sur son fauteuil, un rêve s'anime. Il est emporté par une étrange créature sur une planète lointaine, réplique jumelle de la terre. Là-bas, les hommes vivent en harmonie, sont joyeux, respectueux de la nature, privés de science et protégés du péché originel. Sa nature furibonde prend inexorablement le dessus. À son contact le paradis immaculé est souillé. Les hommes reproduisent alors l'enfer terrestre. Le narrateur s'éveille en prêcheur, il sait maintenant la vérité.

Bien qu'après le songe ridicule, le personnage de Dostoïevski s'enflamme pour la vie, il y a dans ce récit fantastique comme une marche de l'histoire, un regard fataliste sur la nature humaine. L'idéalisme est battu à plat de couture tandis que chez l'homme le bien, le mal, la flétrissure forment un système ontologique. En clair, la « connaissance des lois du bonheur » est une entreprise fallacieuse, ce qui importe c'est de vivre le bonheur en assumant sa part de malheur. La philosophie du « sale pétersbourgeois » est celle d'un stoïcisme morale : abnégation face à la souffrance, aux éléments de la nature que l'on ne contrôle pas, souveraineté de la pensée et empathie mesurée en face de nos idéaux. Le fatalisme de Dostoïevski convient certainement à des hommes de foi ayant une tête bien faite. Il est plus problématique dans les milieux populaires où la domination augmente le ressentiment (Bouhout, 2015 ; Manço, 2015).

Nils Holgersson

Nils Holgersson est le personnage central du roman de Selma Lagerlöf : *Le Merveilleux Voyage de Nils Holgersson à travers la Suède*. Nils est un jeune gardien d'oies qui vit dans une commune agreste du sud de la Scanie. Petit garnement, bon à rien, il étrippe les animaux de la ferme quand il ne rechigne pas à apprendre les préceptes du sermonnaire de Luther. Confronté à un tomte aux pouvoirs magiques, sa méchanceté lui jouera un tour fatal. Il est transformé en lutin, ce qui lui donne le pouvoir de parler aux animaux. Débute alors son voyage initiatique sur le dos d'un jars domestique dirigé par une vieille oie sauvage : Aka de Kebnekaise. Nils revient métamorphosé de l'expédition lapone. Il regagne sa forme de petit garçon, il est désormais un enfant altruiste.

À l'origine, le roman de Selma Lagerlöf devait servir de manuel géographique dans les classes terminales suédoises. Il est parfois des imaginations créatrices qui débordent de leur lit et le fait que Selma Lagerlöf ait enduré un handicap physique dès la prime enfance n'est peut-être pas étranger au souffle aérien que respire cette œuvre de la première à la dernière page. Par-delà la part fantastique du roman, quelle voie d'émancipation pourrions-nous décanter d'un conte pour enfants ? Selon nous, trois fondements établissent la Voie de Nils Holgersson : le voyage initiatique symbolisé par la traversée lapone sur le dos de Martin le jars domestique, le changement de perspective représenté par la succession des vols en altitude, le guide ignorant incarné par Aka de Kebnekaise, la vieille oie sauvage.

Le voyage initiatique

L'expédition pour les fjells abrite une expérience qui génère une dialectique entre le « beau » et le « bien ». Bref, le voyage de Nils Holgersson est une expérience esthétique qui, au gré des périls, va ensemençer et grossir les vertus morales du lutin. Une pléthore de philosophes ont spéculé sur le « beau ». Kant affirme que le « jugement esthétique » est « désintéressé ». Bourdieu estime au contraire, que le goût est subordonné aux dispositions de l'habitus structuré et structurant. En un mot : « *Le goût est un dégoût du goût des autres* », chacun ayant le goût de ses diplômes (Kant, 1944; Bourdieu, 1979). Apprécie-t-on la beauté d'un iris du Japon pour lui-même, détaché de tous les vécus qui l'ankylosent ou, comme l'entend le sociologue, en matière de jugement esthétique, la « réserve bourgeoise » s'oppose diamétralement au « *goût des nécessités* » populaire ? Si dès l'introduction de notre texte nous aspirions à réhabiliter l'utopie, notre penchant pour l'acception du « goût désintéressé » est cohérent, bien qu'en cette matière, la démonstration de Bourdieu reste implacable. Si l'utopie est un espace d'espérance louangé, il faut bien lui concéder la maxime qui ordonne que ce qui nous semble « beau » peut être apprécié purement et simplement pour ce qu'il a de beau.

Mais le merveilleux voyage de Nils Holgersson est plus qu'une régénération d'un jeune freluquet engoncé la tête dans les nuages. Elle incarne l'alliance du « beau » et du

« bien » à l'égal du vieux précepte schillérien : « *Engage le monde sur lequel tu agis dans la direction du bien (...). Dans le silence pudique de ton cœur éduque la vérité victorieuse, puis manifeste la dans la beauté afin que la pensée ne soit pas seule à lui rendre hommage et que les sens aussi perçoivent avec amour sa figure* » (Schiller, lettre 9, 1945). Ainsi, la navigation aérienne en compagnie des oies sauvages, la contemplation de la nature grandiose, tout ce sensualisme synchrétique participe du perfectionnement moral de Nils.

Changement de perspective

« Qu'est-ce donc que cette grande pièce d'étoffe à carreaux ? » grommela-t-il sans attendre de réponse. Mais les oies sauvages qui volaient autour de lui crièrent immédiatement : « *Des champs et des prés. Des champs et des prés* ». Au sens figuré du terme, prendre de la hauteur induit un changement de perception comparable au mouvement d'obturation d'un objectif photo. Si le zoom rapproché d'un papillon en plein vol dévoile à l'œil un tapis coloré, le zoom

simple traduction de *Télémaque* permet au professeur Jaquotot d'inculquer les bases de la langue française à un auditoire d'étudiants hollandais à l'Université catholique de Louvain. Rancière déduit de cette expérience une prémisse universelle : « *On peut enseigner ce qu'on ignore (...). Cette méthode de l'égalité était d'abord une méthode de la volonté. On pouvait apprendre seul et sans maître explicateur (...), par la tension de son propre désir ou la contrainte de la situation* » (Rancière, 2004 : 24). En somme, tous les hommes ont une égale intelligence et ce qui les différencie intrinsèquement, c'est le degré d'intention qu'ils accordent à leur apprentissage sous l'emprise de leur volonté. Aka de Kebnekaise est une représentation anthropomorphique du « maître ignorant ». Bienveillante et impénétrable, son âge avancé, sa réputation et son expérience génèrent une aura qui se répand sur l'ensemble de la bande. Aka de Kebnekaise est économe en parole, son émanation est de type charismatique. Son leadership confine moins à l'idéaltype du prêtre qui rationalise et « quotidiannise » les sacrements qu'à celui du prophète doté de puissances envoutantes, parfois magiques (Weber, 1996). Aka de Kebnekaise guide par monts et par vaux les treize oies sauvages et le jars domestique vers les fjells. L'abandon de soi et le dévouement sont inconditionnels de cette épopée exténueante et semée d'embûches. Il se dégage un certain laconisme et une dignité de caractère de la conductrice de la bande. La dignité est la face extrinsèque que l'on confère au « moi sacré » (Goffman, 1973). Si les conditions d'existence peuvent écorner l'image de soi, quitte à la feindre, chacun est libre de préserver sa dignité. En face des chemins de traverse, Aka de Kebnekaise est ce guide qui renforce le sentiment de dignité au fil d'une thérapeutique empirique. Il faut alors concéder à cette épopée lapone l'équivalence d'une « pédagogie de projet » où la succession des obstacles et prises de risque entraînent des cognitions adaptatives que les monographies du travail artisanal nomment « saut intuitif » (Schwint, 2005).



éloigné distinguera l'insecte dans toute sa majesté. En clair, la perception de Nils dans les nuages déclenche une « rupture épistémologique » à l'opposite du sens commun que la systémique désigne « changement de cadre de référence » (Watzlawick, Beaven, Jackson, 1967). La part fantastique du conte renforce cette dérivation première d'une seconde : le changement de perspective qui permet à Nils d'introspecter sa vie d'homme dans la peau du lutin tout en contemplant le panorama des champs, des villes et des rivières d'un ciel désormais à hauteur d'homme.

Le guide ignorant

La notion de guide ne doit pas se confondre avec celle d'enseignant. Développée par Jacques Rancière, l'idée du maître ignorant est contigüe de l'idéaltype du guide. Une

Traduction pédagogique

Dans notre argumentaire, l'imaginaire littéraire abrite trois visions du monde autour d'une thématique commune. Les trois œuvres invitent à réfléchir sur le rapport de l'homme à la culpabilité. A notre avis, ce sentiment de culpabilité culmine vertigineusement chez le migrant-relégué écartelé entre le nouveau et l'ancien –déliquescence des traditions paysannes sous l'emprise des sociétés de consommation–, tiraillé entre l'acculturation de son modèle culturel et la compensation symbolique de cette acculturation qui génère

un émaillage des narrations alternatives et la dilatation des conduites visibles dans l'espace public.

Clamence, le sale pétersbourgeois et Nils Holgersson préfigurent en définitive trois types de rapport à la rédemption. Le premier, obsédé par les clameurs du « juge pénitent » sombre inexorablement dans la vie d'un débauché. C'est la rédemption par la douleur. Le deuxième, concède à cette espèce de détachement fataliste de la nature humaine, le statut de vérité. C'est la rédemption par « résignation ». Seul Nils Hogersson est engagé dans une reconversion esthétique et morale de sa personnalité. C'est la rédemption par l'amour.

Sur le plan pédagogique, la rupture avec le cadre de référence (changement de perspective), le voyage initiatique (l'éducation par le beau) et la présence d'un guide (maître ignorant) fondent les trois piliers d'une pédagogie de projet. Une jeunesse sans repères pourrait tout à fait s'élever contemplativement à partir d'une expérience connexe. La Voie de Nils Holgersson induit une triple action : des randonnées lointaines, la confrontation à des épreuves pratiques (défis) et une relation de confiance bâtie autour d'un guide moins autoritaire que bienveillant, moins savant que manager de talents, moins filandreux que pratique. En résumé, cette jeunesse devrait expérimenter le beau en dehors des remparts du quartier, consolider la « confiance en soi » à l'épreuve de challenges pratiques, être guidée par des maîtres soucieux de bâtir une relation saine. « L'abandon de soi » est l'envers du décor d'une confiance réciproque.

Il y a dans l'expédition de Nils Holgersson une leçon à retenir. Voyages et paysages façonnent le visage, repaissent les yeux d'illusions vitales. Moins ces œuvres inertes que l'on cloître dans les salons aristocratiques que cette infusion panthéiste, extatique, jaillissant de la rencontre du sublime et de la contemplation. En sorte que par cette expérience « l'ombre » se dissipe, prend des couleurs tandis que l'homme moins vaniteux fait système avec son environnement. Expérimentant dans la nature le sublime, Nils fait preuve d'abnégation et veille à garder la totalité. Quiconque respecte la totalité protège ses fragments, qu'ils soient homme, animal, flore ou sentiments. Nils Holgersson fut toujours un contemplatif, jamais un débauché. Un précepte soufi précise que l'homme ne peut changer la marche de l'histoire mais il peut changer l'image du monde. ■

Abdelkrim Bouhout

Coordinateur des projets de cohésion sociale de la Ville de Bruxelles, essayiste, enseignant en promotion sociale

À lire

Une fille = Un garçon ? Identifier les inégalités de genre à l'école pour mieux les combattre, C. Gavray et A. Adriaenssens (coord.), L'Harmattan Collection Compétences interculturelles, Paris, 2010, 176 p.

Les huit études présentées s'ancrent dans le Programme d'action pour la promotion de l'égalité femmes-hommes, de l'interculturalité et de l'inclusion sociale de la Communauté française de Belgique.

Ce programme vise à promouvoir l'égalité et la mixité des sexes dans l'enseignement à partir de deux constats. Le premier a trait aux tendances observées en termes de scolarité sexuée : les filles réussissent mieux que les garçons, mais restent cantonnées dans des filières moins porteuses d'emploi. Le deuxième constat concerne le déficit de recherches en Belgique sur la question. C'est dans ce cadre que la Direction de l'Égalité des Chances a lancé un appel visant à encourager la recherche de genre portant sur l'enseignement. Ces études permettent de repérer et d'expliquer les facteurs d'inégalité, tant pour les filles que pour les garçons, en vue d'y remédier. Différents niveaux d'enseignement ont été investigués. La palette d'acteurs approchés est également large : élèves, parents, directions, enseignants, ... Les articles partent de la constatation d'un écart entre l'égalité formelle et réelle en matière d'orientation. L'hypothèse qui se dégage est que tous les acteurs scolaires participent, et souvent en dehors de toute conscience, à la dynamique genrée de construction des perspectives d'avenir des élèves.



Bibliographie

- Bouhout A., *Essai sur la visibilité des migrants relégués*, L'Harmattan, Paris, 2015.
- Bourdieu P., *La distinction*, Éditions de Minuit, Paris, 1979.
- Dassetto F., *Les attentats du 13 novembre à Paris, Esquisse d'une sociologie d'un acte jihadiste à finalité terroriste de grande ampleur*, janvier 2016 : <http://felicedassetto.eu/>
- Dessouroux C., *Espaces partagés, espaces disputés. Bruxelles, une capitale et ses habitants*, Université Libre de Bruxelles et ministère de la Région de Bruxelles-Capitale, Bruxelles, 2008.
- Donzelot J., *La ville à trois vitesses*, Esprit, mars 2004.
- Goffman E., *La Mise en scène de la vie quotidienne*, t. 1 La Présentation de soi, Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun », Paris, 1973.
- Grafmeyer Y. et Joseph I., *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Aubier, Paris, 1984.
- Kant E., *Critique de la raison pure*, PUF, 1944.
- Manço A. (sous la direction), *Pratiques pour une école inclusive*, L'Harmattan, Paris, 2015.
- Moureaux P., *La vérité sur Molenbeek*, Éditions de la boîte à Pandore, Bruxelles, 2016.
- Rancière J., *Le Maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Poche, Paris, 2004.
- Schiller F., *Lettres sur l'Éducation esthétique de l'homme*, Aubier, Paris, 1945.
- Schwint D., *La routine dans le travail d'artisan*, Ethnologie Française, Vol. 35, n° 3, 2005, pp. 521-529.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Une logique de la communication*, Ed. du Seuil, Paris, 1967.
- Weber M., *Sociologie des religions*, Gallimard, Paris, 1996.
- Wirth L., *Le ghetto*, Presses Universitaires de Grenoble, 2006.

Néofondamentalisme et postmodernité

Stefano Guida

Dans le débat actuel sur les nouvelles formes de fondamentalisme, surinvesti par des lectures géopolitiques et psychanalytiques, cet article propose une approche sociologique qui pourrait se révéler pertinente pour la lisibilité de cette problématique

Comprendre le néofondamentalisme, c'est en premier lieu esquisser « l'arrière-horizon » conceptuel dans lequel inscrire notre réflexion. C'est partir du concept de « *Glocal* », néologisme utilisé pour attirer l'attention sur un des marqueurs majeurs de notre postmodernité : l'augmentation vertigineuse de l'interdépendance entre la réalité locale et la réalité globale. À l'ère de la mondialisation, l'existence humaine est désormais quadrillée à l'intérieur de forces économiques, sociales et culturelles qui ont autant de résonances locales que globales. De plus en plus « *la production et l'interprétation du sens* » (Bauman), et donc aussi de ce que l'on pourrait appeler le *sens existentiel*, échappe à la réalité locale *stricto sensu*, et ne cesse de transformer notre registre expérientiel. Pour reprendre la formule de Paul Virilio, nous assistons d'une certaine manière à la « *fin de la géographie* ».

Poser aujourd'hui un regard sur la réalité locale, sans prendre en considération ces arrière-mondes, nous condamnerait à une forme sévère de myopie sociale. Ce processus de déterritorialisation généralisée est à l'origine d'une nouvelle stratification, de nouvelles formes d'inégalités et donc de luttes, entre ceux qui majoritairement sont confinés dans leur « localité » et les nouvelles élites, mondialisées. Aujourd'hui, écrit Bauman, « *exister localement, dans un univers mondialisé, est un signe de dégradation et de dépossession sociales* ». Ces flux mondialisés peuvent déterminer des stratégies identitaires défensives, des « *identités-résistance* », inscrites dans des principes néocommunautaires, dont l'objectif est de se réapproprier une souveraineté identitaire, ancrée dans le local.

Comprendre le néofondamentalisme, c'est avant tout comprendre l'interpénétration des logiques locales et globales dans le quotidien de ces jeunes. La question que nous traitons est intrinsèquement « *glocale* », dans la mesure où elle inscrit ces jeunes dans un continuum qui va du « *proximal* » au « *distal* » (Dejours), en prenant la forme d'un cheminement qui peut, à son apogée, conduire à ces nouvelles formes de fondamentalisme. C'est une séquentialité dont la particularité, dans certains cas, réside dans sa circularité, dans la mesure où il y a des allers-retours entre le local et le global. Matrice locale, projection globale, et retour au local : après s'être projetés, physiquement dans un nouveau foyer géographico identitaire, représenté par le « *califat* », certains jeunes reviennent sur leurs pas et frappent leur terre natale, la Belgique, la France.

Comprendre le néofondamentalisme, c'est mettre en évidence que nous sommes en présence d'un acte de sécession identitaire, dans le sens où il renvoie à un refus d'appartenance à une communauté nationale, à une communauté de destin, géographiquement localisée.

Le sentiment d'incroyance sociale

Une question se pose d'emblée : pour quelles raisons de jeunes nationaux, français, belges, se retrouvent-ils habités par un sentiment d'*incroyance nationale*? « *Avoir été est une condition pour être* », écrivait Braudel. Cet aphorisme pourrait être inversé : *ne pas avoir été est une condition pour ne pas être*.

Ces jeunes pris dans un processus de sécession identitaire n'ont-ils jamais eu le sentiment d'avoir été belges ou français ? La réponse est à nuancer, la variabilité des sentiments sur cette question étant importante. Ceci dit, le sentiment d'être confrontés à des frontières sociales, voire interethniques, qui cloisonnent les espaces sociaux et les trajectoires individuelles, est très présent au sein d'une partie importante de la population issue de l'immigration maghrébine en France et en Belgique.

Les travaux sur cette question sont nombreux, notamment autour de la relégation scolaire, résidentielle, ainsi qu'autour de l'ethnostratification du monde du travail. Le sentiment d'isolement social, c'est-à-dire de confinement dans des niches écologiques « *éloignées des circuits d'emplois, des écoles de qualité ainsi que de rôles conventionnels ayant valeur de modèles* » (Wilson), est très marqué. De telles réalités sociales peuvent bien évidemment intervenir dans le remodelage identitaire auquel nous assistons, qui voit les attributs ethniques devenir un enjeu majeur, une nouvelle ressource identitaire.

Dans un article précédent nous avons défendu l'idée de Frederick Barth, que des frontières ethniques, vécues comme étant de plus en plus contraignantes et imperméables, insufflent de l'oxygène au discours ethnique, en le durcissant et contribuent ainsi à acheminer certains

groupes vers des « ghettos identitaires », réceptacles d'attentes morales blessées. C'est ce que l'on peut qualifier de processus d'ethnisation des rapports sociaux.

La fin des grands récits

Comprendre le néofondamentalisme, c'est aussi mettre en perspective ces nouvelles formes d'ethnisation avec les changements sociétaux majeurs qui ont caractérisé le passage de la société industrielle, à la fin des Trente Glorieuses, vers la société postindustrielle : l'avènement de l'organisation du travail postfordiste ainsi que la tertiarisation et la financiarisation du système économique. En premier lieu, il nous semble important de souligner la dimension économique de ces changements : face à une crise économique structurelle et à l'avènement du chômage de masse, ponctué par le trinôme mondialisation-désindustrialisation-automatisation, face à la crise de la culture ouvriériste et sa solidarité de classe, incarnée par les organisations syndicales et municipales, vecteur d'intégration sociale au travers d'un maillage très serré entre la sphère professionnelle, la sphère domestique et la vie publique, mais aussi face à la crise du « *récit de l'abondance* », (Amselle) des Trente Glorieuses, voilà (re) surgir l'ethnicité.

Le regard cesse de se porter vers le futur, devenu désormais pour un nombre croissant de personnes un *horizon des impossibles*, pour se tourner vers le passé, vers les origines, donc vers l'ethnicité, vécue comme étant un *invariant*, un *rétrohorizon*, perçu comme suffisamment stable pour qu'il puisse être mis au service d'une reconstruction identitaire. En regardant de plus près, il s'agit d'un *passé mouvant*, dans la mesure où il est refaçonné de manière constante, selon les expériences du moment. *Un passé à-venir* (Amselle), à la carte, indexé au présent, susceptible d'être revisité selon les contingences. Voilà ce que nous entendons par déconstructions et reconstructions identitaires.

Comme l'écrit Castells, on assiste « *à une production de sens et d'identité à partir de mon quartier, ma communauté, ma ville, mon environnement. (...) Mais c'est une identité défensive, où le connu se retranche contre l'imprévisibilité d'un inconnu incontrôlable. Les gens se sont agrippés à eux-mêmes : ce qu'ils avaient et ce qu'ils étaient, quoique ce fut, sont devenus leur identité* ».

La question des forces mondialisantes est ainsi à nouveau posée dans le sillon de la thèse défendue par Bauman. Seule différence, est ici l'importance accordée à la conflictualité sociale. « *Les identités-résistance, mises en place par des acteurs qui se trouvent dans des positions ou des conditions dévalorisées et/ou stigmatisées par les logiques dominantes : pour résister et survivre, ils se barricadent sur la base de principes étrangers ou contraires à ceux qui imprègnent les institutions de la société* ».

Maintenant dans un mouvement de pensée circulaire, nous pouvons revenir à la question de la reconnaissance sociale.

La reconnaissance sociale

Comprendre le néofondamentalisme, c'est mettre en exergue le fait que pour un nombre important de jeunes, c'est le sentiment d'invisibilité sociale qui s'impose, corrélé au sentiment de vivre dans une *société du mépris* (Honneth) qui, en les privant d'une insertion économique, du *lien de participation organique* (Paugam), ou en les confinant dans des niches du marché de l'emploi, perçues comme étant dévalorisantes, les prive d'un des vecteurs de reconnaissance sociale, qui est celui de la contribution à la reproduction de la société, en mettant ainsi à mal l'estime de soi.

Comprendre le néofondamentalisme c'est aussi prendre en compte la question du « contrôle social du sentiment d'injustice » (Honneth). En effet, le sentiment d'injustice n'est pas librement et directement accessible aux individus, dans la mesure où il représente un enjeu majeur de toute logique de domination. Il nécessite une grammaire morale qui ne peut que devenir un enjeu.

La domination sociale, au travers de différentes institutions (écoles, médias...), vise de manière précise à empêcher de formuler et donc de ressentir toute expérience de mépris et de déprivation vécue par les classes défavorisées, ou, en tout cas, d'empêcher que des expériences isolées s'inscrivent dans un horizon de revendications et de luttes collectives.

On assiste donc à des phénomènes de neutralisation de toute possibilité d'ancrer sa souffrance sociale dans un sentiment d'injustice, et de le rendre formulable et audible dans l'espace public. L'enjeu étant de créer un rapport à soi qui s'inscrive dans le système institué. Foucault nous le rappelait : « *On n'a pas le droit de tout dire, on ne peut pas parler de tout dans n'importe quelle circonstance, et n'importe qui ne peut pas parler de n'importe quoi* ».

Paradoxalement, on est en présence de postures qui restent silencieuses, même quand elles deviennent disruptives, comme lors des soulèvements de certains jeunes dans les banlieues françaises : elles ne thématisent pas leur vécu et ne le transforment pas en contre-discours politique.

Néo individualisme et souffrance sociale

Cette réalité qui vient d'être mise en évidence, c'est-à-dire l'expropriation d'une partie de la jeunesse d'une grammaire politique, est aussi renforcée par le délitement des paradigmes qui opéraient une lecture économique et donc de classes, des rapports sociaux au sein de nos sociétés occidentales.

Cette disparition coïncide, historiquement, avec la montée du néo individualisme culturel du début des années 1980, porté de manière structurelle par les nouvelles formes de management d'entreprise post taylorienne, la « *lean production* » (production maigre), qui s'est traduite par la destruction des collectifs de travail par les nouvelles pratiques de sous-traitance, d'externalisation et de délocalisation de la main-d'œuvre.

Toutes ces dynamiques qui caractérisent la postmodernité nous ont fait oublier que les inégalités sociales «*ne se distribuent pas au hasard, mais se concentrent autour de points focaux* » (Boltansky). L'avènement de l'idéologie de la méritocratie en est probablement le trait le plus éloquent. Il est désormais question de rendre les inégalités justes : à partir du moment où la compétition socio économique se déroule entre individus bénéficiant des mêmes cases de départ, et ceci grâce à la mise en œuvre de politiques d'égalité des chances, voilà que la défaite et la chute sociale deviennent une question individuelle, socialement acceptable et acceptée.

Motivation, capacité et libre arbitre sont les maîtres mots de ce nouveau récit, de cette nouvelle fiction (Dubet), qui s'est imposée au fil du temps jusque dans les plis et les blessures le plus intimes. La souffrance n'a plus sa place dans une lecture conflictuelle de la société. La somatisation des souffrances sociales, en augmentation vertigineuse, pourrait en être la preuve.

Un nombre important d'individus en situation d'exclusion, ainsi que de travailleurs (Dejours), tournent contre soi la violence socioprofessionnelle dont ils font l'objet, en la transformant en souffrance psychique, faute de pouvoir la politiser. Le burn-out est certes le fruit d'un surinvestissement émotionnel blessé et frustré, caractéristique du travailleur postfordiste (Freudenberger), mais il est aussi et surtout le reflet d'un individu sans anticorps politiques, incapable de canaliser sa souffrance vers un sentiment d'injustice aux résonances collectives.

Nous sommes de plus en plus en présence d'individus confinés dans une culpabilité solitaire face à leurs échecs, atomisés dans la perception qu'ils ont de leur vécu, dépossédés de toute grammaire politico morale.

Délinquance d'exclusion

Comprendre le néofondamentalisme, c'est mettre en évidence le fait que pour nombre de ces jeunes, le dénominateur commun a été une carrière de petite et moyenne délinquance, qui n'avait rien de *la délinquance pathologique* (Mucchielli). Nous sommes plutôt confrontés à de *la délinquance d'exclusion* (Salas), celle que l'on rencontre dans les milieux populaires précarisés, où se cumulent les vulnérabilités sociales et les fragilités familiales, avec des trajectoires individuelles caractérisées par des parcours scolaires accidentés, parsemés d'échecs, souvent dans des filières et des établissements de relégation, de mauvaises fréquentations, et pour certains, le basculement dans la délinquance. La sociologie ne cesse de mettre l'accent aussi sur la dimension stratégique de ce type de délinquance, où la question de la réhabilitation identitaire joue un rôle central.

Le capital social agonistique (Mauger), acquis dans la rue, dans les pratiques illicites et délictueuses, viendrait compenser le sentiment de disqualification sociale, vécu par le jeune dans sa relation à l'école, voire au sein de sa

famille. Émerge ainsi un système tripolaire (famille, école, rue), qui vise l'homéostasie en matière de capital symbolique positif, c'est-à-dire d'estime de soi. De là l'importance de la reconnaissance au sein du groupe des pairs quand on est mis à mal dans les autres sphères de l'existence.

Ceci nous semble être le contexte historique, culturel, sociétal dans lequel advient, pour certains de ces jeunes, le basculement dans le néofondamentalisme, et qui explique que le combat qu'ils déclarent mener emprunte des formes tout à fait nouvelles, éloignées des luttes politiques traditionnelles, y compris la lutte armée, telle que l'Occident l'a connue encore dans les années 60 et 70 et 80.

Identités et postmodernité

En dernier lieu, comprendre le néofondamentalisme, c'est aborder la question, très interpellante, qui est celle de la fulgurance avec laquelle un nombre important de jeunes arrivent à être mobilisés et affiliés. Il est désormais clair qu'une grande partie de cette jeunesse ne s'est jamais inscrite dans un parcours de socialisation religieuse classique, ancré dans des espaces de culte traditionnels, tels que les mosquées, et dont la temporalité aurait le rythme lent d'une pensée ancestrale.

Nous sommes plutôt confrontés à une fracture générationnelle quant au fait et au temps religieux, aux tonalités de parricide culturel. La posture religieuse des parents et de leur génération est vécue comme apostatique, contaminée et affaiblie par une intolérable proximité culturelle avec la pensée occidentale. Cette posture radicale semble pour un nombre important de jeunes, soudaine, fulgurante. Elle ne fait pas référence à un univers identitaire solide, sédimenté au fil du temps, inscrit dans un récit linéaire et cumulatif, en cohérence avec une narration personnelle, capable de donner forme et signification au parcours biographique (Sennett).

Ce qui est en jeu ici pourrait être mieux appréhendé en faisant référence à la « *fluidification des personnalités* » (Rosa), une des caractéristiques de la postmodernité. Dans un monde changeant perpétuellement, investi par une accélération et une flexibilisation sociale continue, c'est le sens de sa trajectoire et de son moi stable qui sont mis à mal. Le court terme, l'immédiateté, créerait un univers expérientiel fragmenté mettant à mal le sens intime des personnalités.

Certains auteurs parlent d'*identités situatives* (Rosa), d'*identité protéiforme* (Lifton) ainsi que d'*identité pastiche* (Gergen). En d'autres mots, notre postmodernité se caractériserait par le fait que de plus en plus de personnes seraient enclines à « emprunter à la carte » des fragments de personnalité, en fonction des situations, et ceci pour répondre à un univers social en constante mutation et accélération.

L'individu postmoderne serait définitivement affranchi de toute force de gravité identitaire, de tout mouvement centripète lui garantissant un sentiment d'unité : disparaîtrait ainsi toute idée d'un « *soi nucléaire* » (Rosa).

Il est clair que cette lecture est sociologiquement et psychologiquement controversée, dans la mesure où elle paraît extrémisante, ne prenant pas en compte la possibilité pour les individus de garder un sentiment d'identité, même au sein d'une totale discontinuité dans le parcours de vie (Rosa). Mais ce qui nous semble être le plus remarquable dans cette lecture de la postmodernité, c'est qu'elle identifie un nouveau rapport à soi, qui semble correspondre aux tendances actuelles. Un nombre important de jeunes ayant embrassé le néofondamentalisme semblent ne pas avoir suivi un sillage cohérent, et avoir été confrontés à des épisodes biographiques déconnectés les uns des autres, qui ne s'intègrent pas à un « récit » cohérent.

Comment expliquer la rapidité avec laquelle on passe de formes de vie et de pratiques sociales qui révèlent l'ambition d'une inclusion sociale (périodes de travail, sorties en discothèque, fréquentations de jeunes femmes...) fut-elle sur le mode de la « *commutation de consciences*¹ » (Wacquant), à une posture néofondamentaliste ? Ces éléments sont, à notre sens, en résonnance avec la question des identités postmodernes.

Malgré la complexité de la question soulevée qui croise l'horizon culturel et économique de notre postmodernité, il y a un élément qui est à la portée d'actions politiques immédiates, un élément qui semble s'ériger au cœur de la plupart des parcours de ces jeunes, qui choisissent la voie de la sécession identitaire. C'est le sentiment de non reconnaissance sociale. Cette question doit impérativement et prioritairement faire l'objet de politiques sociales.

De manière plus ciblée, nous croyons qu'il faut, sans plus tarder, s'attaquer à la question de l'ethnisation des inégalités scolaires, dans la mesure où elle représente une des premières et plus profondes blessures morales dans le parcours de nombreux jeunes.

Il est évident que nous n'oublions pas la question essentielle de la métamorphose du marché de l'emploi, mentionnée précédemment, mais elle dépasse, bien entendu, le périmètre de nos compétences. ■

Stefano Guida

Sociologue, chercheur à la Haute Ecole Paul-Henri Spaak

Bibliographie

- Amselle J-L., *L'Etnicisation de la France*, Nouvelles Editions Lignes, 2011.
- Barth F., *Les groupes ethniques et leurs frontières*, Paris, PUF, 1995.
- Bauman Z., *Le coût humain de la mondialisation*, Fayard/Pluriel, 2010, p. 9.
- Boltanski L., « Croissance des inégalités, effacement des classes sociales ? » in Dubet F. (dir) « *Inégalités et justice sociale* », Paris, La Découverte, 2014.
- Boltanski L., Chiapello E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 2011.
- Braudel F., *La Méditerranée. L'espace et l'histoire*, Paris, Flammarion, 1985.
- Castells M., *Le pouvoir de l'identité*, Fayard, 1999.
- Dejours C., *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Seuil, 1998.
- Dubet F., *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris, Seuil et La République des Idées, 2010.
- Foucault M., *L'ordre du discours*, Gallimard, Paris, 1971, p. 11.
- Freudenberger H., *L'épuisement professionnel, la brûlure interne*, Gaëtan Morin, 1985.
- Gergen K., *Le soi saturé*, Satas, Bruxelles, 2006.
- Guida S., et coll, *Prévention de la discrimination en milieu scolaire : des récits des acteurs à la formation des enseignants*, Bruxelles, URIAS et IESSID, Fonds Houtman, 2015.
- Guida S., « Ethnisation des rapports scolaires », in Manço A. (dir) *De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire*, Paris, L'Harmattan Compétences Interculturelles, 2015.
- Honneth A., *La société du mépris : Vers une nouvelle théorie critique*, Paris, Editions La Découverte, 2006.
- Honneth A., *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Gallimard, 2000
- Lifton R., *The Protean Self. Human Resilience in an Age of Fragmentation*, Basic Books, New York, 1993.
- Marcuse H., *L'homme unidimensionnel*, Editions de Minuit, Paris, 1968.
- Mauger G., *La sociologie de la délinquance juvénile*, Editions La Découverte, Paris, 2009.
- Mauss M., *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1983 (1953), 482 p.
- Mucchielli L., *Sociologie de la délinquance*, Armand Colin, Paris, 2014.
- Paugam S., *Le lien social*, Presse Universitaires de France, Paris, 2009.
- Rosa H., *Accélération Une critique sociale du temps*, Paris, Editions La Découverte, 2013, p. 277.
- Salas D., *La volonté de punir. Essai sur le populisme pénal*, Hachette, Paris, 2005.
- Salas D., *La délinquance d'exclusion*, Les cahiers de la sécurité intérieure, 1997.
- Sennet R., *Le travail sans qualités*, Editions Albin Michel, 2000.
- Virilio P., *Le Futurisme de l'instant. Stop-Eject*, Editions Galilée, Paris, 2009.
- Wacquant L., *Parias Urbains. Ghetto, banlieues, Etat*, Paris, La Découverte, 2006.
- Wilson W., *Les oubliés de l'Amérique*, Desclée de Brouwer, Paris, 1994.



Bonus

www.cbai.be

Lisez l'article dans son intégralité

[1] La possibilité, au travers de certaines activités et l'investissement de certains lieux, de s'inscrire dans l'horizon normatif dominant.

C'est l'histoire d'un roi devenu esclave

Entretien

Dans son spectacle *Perles de liberté*, Sophie Clerfayt nous raconte la légende de Galanga, roi au bord du Fleuve Congo devenu l'esclave Chico Rey au Brésil. La conteuse y détaille les conditions d'esclavage. Avec l'Agenda interculturel, elle revient sur 400 ans d'une histoire toujours tabou.

A.I. : Quand on parle de conte, on imagine une histoire féerique, empreinte de magie, qui se met en scène dans un univers lointain ou parallèle au nôtre. Pourtant *Perles de Liberté* est fortement ancré dans notre monde et dévoile les conditions inhumaines que vécurent les esclaves durant la traite négrière...

Sophie Clerfayt : D'abord, il faut être précis sur les termes. Il ne s'agit pas d'un conte à proprement parler mais plutôt d'un récit. Mon œuvre est basée sur une légende existante au Brésil qui raconte la façon dont ce roi charismatique Galanga aurait libéré son peuple en récoltant dans leurs cheveux des poussières d'or tombées lorsqu'ils travaillaient dans les mines afin qu'ils puissent racheter leur liberté. On ne sait pas si ce personnage a vraiment existé. A titre personnel, je préfère le terme « récit » car cela permet d'appuyer le fait que si le personnage est peut-être fictif, les souffrances endurées par les esclaves ont été réelles. Quand on parvient à raconter une bonne histoire, on peut captiver tout un public. Le langage peut peser lourd dans la réflexion. Avoir les moyens de prendre la parole et d'être écoutée c'est un pouvoir immense pour véhiculer un message ou susciter des interrogations sur ce qui nous entoure, la société, nos actes, ceux des autres et sur le monde globalement. Ensuite, il est vrai que l'esclavage occupe une place importante dans mon œuvre, mais je voulais aussi mettre l'accent sur la liberté. L'esclavage a réduit les hommes et les femmes à l'état d'objets ou de marchandises sur lesquels les maîtres avaient tous les droits. C'est en retrouvant un statut d'être humain, un être de droit, que la liberté peut se construire. A travers le spectacle, je voulais proposer un chemin de liberté parmi tant d'autres pour mener le spectateur dans une réflexion universelle.

A.I. : Comment l'idée vous est-elle venue de travailler sur ce pan de l'histoire ?

Sophie Clerfayt : Cela remonte à l'époque où je travaillais dans l'humanitaire et la coopération au développement. J'y ai consacré quinze ans de ma vie. Après le Mozambique et le Burundi, les vents m'ont poussée vers le Brésil. J'ai vécu à Rio de Janeiro durant trois ans. Je travaillais avec Médecins sans frontières sur des projets sociaux

liés à la violence urbaine. Nous passions une partie de nos journées dans les favelas et nous étions directement confrontés à la misère et à la dureté de la vie. Malgré cela, j'aimais le Brésil du fond du cœur : sa culture, ses chants, ses gens. Je dis souvent que si dans cette vie je suis belge, dans une autre, je devais être brésilienne !

A l'époque je racontais déjà le Brésil à travers des contes et légendes lumineuses et joyeuses. Mais c'est en lisant *Maîtres et esclaves* de Gilberto Freyre que j'ai subi un électrochoc.

Le livre raconte la complexité d'une société métissée assumant très péniblement son passé esclavagiste et colonial. Plus je lisais, plus je réalisais que j'en

savais moi-même très peu sur cette période de l'histoire. J'avais aussi l'impression que je n'étais pas la seule à être dans le cas mais qu'une grande partie des gens en Belgique n'avaient qu'une vague idée sur cette période, voire pas de connaissance du tout !

A.I. : Lorsqu'on regarde les chiffres, on estime à plus de 3 millions d'esclaves débarqués au Brésil rien qu'entre 1701 et 1870. Comment expliquer que, face à une tragédie humaine d'une telle envergure, on en fait peu cas ici en Belgique ?

Sophie Clerfayt : En effet, le Brésil a été l'une des destinations principales des bateaux négriers. D'ailleurs il s'agissait du dernier pays à abolir l'esclavage en 1888. Dans l'histoire du Brésil, cela représente quatre siècles de torture, de cruauté et de souffrances humaines. Il n'existe aucun drame humain ayant duré aussi

« L'esclavage fait partie de l'histoire de l'humanité et nous sommes tous cette humanité. »

longtemps. Aussi terribles que soient les autres événements, la colonisation a duré cent ans, la Shoah cinq ans. Et on a oublié 400 ans d'histoire ou bien on ne s'en soucie plus. En Belgique, dans les écoles, cette partie-là figure rarement au programme des cours. On parle de la découverte de l'Amérique mais on ne s'attarde pas beaucoup sur la marchandisation de ces chairs humaines.

D'ailleurs, je dois bien admettre que de tous les spectacles que j'ai pu faire, celui-ci est le plus dur « à vendre ». Ce n'est pourtant pas faute d'avoir contacté des organisations de la société civile ou de l'éducation permanente afin de proposer mon projet. J'ai trouvé portes closes à chaque fois. Ils ont argumenté en disant qu'ils ne s'occupent que des droits humains en Belgique et pas de ceux du Brésil, ou encore que la Belgique n'a pas mené de projet de traite négrière et que, d'ailleurs, notre pays n'existait pas à l'époque. Quelqu'un m'a même rétorqué : « *Mais Madame, nous avons été des colons, pas des esclavagistes !* » Alors que la colonisation est le prolongement de l'esclavage...

Je pense qu'en Belgique, on s'imaginer ne pas être concerné par cela. Peut-être que le Brésil paraît très loin et il y a tant de choses à dire sur l'Europe durant cette période, pas besoin de tendre le cou outre-Atlantique.

Je suis pourtant certaine que les écoles y gagneraient avec des récits tels que celui-ci. Dans un système scolaire très théorisé, apprendre cette partie-là de l'histoire grâce à des personnages vivants, des jeux de lumière, des mimiques permet de mieux imaginer les conditions de vie de l'époque.

J'avais animé des ateliers dans des écoles à discrimination positive à Anderlecht. C'était des gaillards de 15, 16 ans qui avaient déjà côtoyé l'IPPJ. On leur avait demandé de raconter leur maison, leur origine et il y a eu ce moment magique où ces jeunes dits « indisciplinés » se sont tellement pris au jeu qu'ils se sont impliqués totalement.

A.I. : Que répliquer à ceux qui vous disent que l'esclavage au Brésil ne concerne pas la Belgique, qu'il s'agit d'événements d'un autre temps et d'un autre lieu ?

Sophie Clerfayt : Je leur rétorquerais que c'est parce qu'il appartient au passé qu'il faut s'y intéresser. L'esclavage fait partie de l'histoire de l'humanité et nous sommes tous cette humanité.



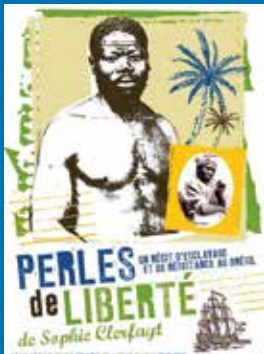
© michelmaquet

Au Brésil, ces 400 ans ont provoqué un énorme impact dans le pays. La blessure ne s'est pas encore refermée. L'esclavage reste tabou et la question raciale n'est toujours pas résolue. Je peux citer plein d'exemples : dans les favelas, vous ne verrez quasiment que des personnes de couleur, les Blancs vivent dans les beaux quartiers. Malgré leurs postes hauts placés, mes amis brésiliens noirs ressentent un racisme prégnant. Beaucoup de Brésiliens blancs se vantent encore fièrement d'avoir du sang portugais et veulent se distancier de leurs origines africaines. Il est encore commun de trouver des bonnes habillées en soubrette dans les familles bourgeoises blanches... Un bon nombre de Brésiliens bien lotis ne connaissent pas la légende de Chico Rey car elle raconte un passé qu'ils préfèrent oublier.

Et puis, je le répète, l'histoire de Galanga, roi du Fleuve Congo devenu l'esclave Chico Rey, c'est une interrogation sur la liberté. Celle-ci n'a de sens que si nous sommes tous libres. Bien sûr, il y a l'oppression globale mais il ne faut pas faire fi de la responsabilité individuelle. Je pense que l'Histoire peut et doit nourrir notre capacité de réflexion, d'indignation ou de révolte. Il faut s'interroger : « *Qu'est-ce que moi, à ma petite échelle, je peux faire ?* »

A mes yeux, la vraie liberté est celle qui nous pousse à poser des actes. Au lieu de baisser les bras, il faut se demander ce que je peux semer. Comme Chico Rey. ■

Propos recueillis par **Ani Paitjan**



Prochaine représentation de Perles de liberté

Vendredi 30 septembre à 13h30

au **Théâtre de Namur** :

séance scolaire (5^e et 6^e secondaire)
organisée par le Musée Royal de l'Afrique Central, dans le cadre du Festival International du Film de Namur.

HomoMigratus, plus actuel que jamais

Une exposition à ne pas manquer au musée de la Vie wallonne à Liège : « HomoMigratus. Comprendre les migrations humaines » du 19^e siècle à nos jours. Les deux pieds dans l'actualité de la dite « crise des migrants », les concepteurs questionnent les préjugés, amalgames et politiques d'accueil à l'échelle wallonne et européenne. Entrée libre et liberté de circulation ! Jusqu'au 11 décembre.

Un petit rappel au visiteur fait office de point de départ de l'exposition : le phénomène migratoire est indissociable de la nature humaine. Il y a deux millions d'années, nos ancêtres de la préhistoire migraient déjà. Le parcours nous invite ainsi à réfléchir sur les migrations antérieures pour mettre en perspective celles d'aujourd'hui. Jonglant avec la mémoire individuelle et collective, les concepteurs ont rencontré 35 personnes originaires de 20 pays différents pour recueillir leurs témoignages. Certaines ont donné ou prêté des objets, documents et archives privées que l'on retrouve dans l'exposition. On peut visionner des courts métrages où chacun raconte les causes du départ, le voyage, l'installation, les rapports



L'affiche de la Red Star Line à l'époque de la Belgique pays d'émigration, 1893.

avec l'administration. L'effet de connivence est garanti puisque le visiteur se met d'emblée à la place des migrants qui se livrent sur leur vie, les moments difficiles mais aussi les temps forts.

120 000 sans papiers en Belgique

La volonté du Musée d'embrasser la question dans sa globalité l'a conduit à élargir le propos en traitant de sujets très politiques comme les centres fermés, les personnes sans papiers, les camps de réfugiés au Moyen-Orient, en Afrique ou à Calais, les parcours d'intégration des primo arrivants, ou encore le renforcement des contrôles aux frontières européennes. L'aspect le plus remarquable dans cette exposition tient du fait que le

projet initial s'est adapté à ce qu'il convient mieux d'appeler « la crise d'accueil de l'UE », plutôt que la « crise migratoire ». Se sont ainsi ajoutées des questions sur l'identité, l'altérité, et le nécessaire vivre ensemble.

Quatre grands thèmes

Quatre verbes rythment l'ensemble – marcher, espérer, s'égarer, se dresser – et aboutissent à des démonstrations convaincantes.

L'homme **marche** : la mobilité humaine encourage les brassages qui ont façonné le monde. On l'oublie parfois, mais avant de devenir terre d'accueil, la Belgique a été longtemps terre d'émigration.

L'homme **espère** : cette partie permet de faire l'inventaire des politiques d'immigration et d'accueil et d'aborder sans fard les questions d'intégration, d'assimilation, de relations interculturelles.

L'homme **s'égare** entre les politiques régionales de la Belgique et le cadre européen de libre circulation appelé Espace Schengen (entré en

Autour de l'exposition

- un coffret de 5 BD « Migrants parmi les migrants », réalisées sur base des témoignages collectés par le musée. Aux éditions de la Province de Liège (14 euros).
- un document pour les familles : « L'extraordinaire voyage de Philéas le petit oiseau migrateur », disponible gratuitement à l'accueil
- des animations pour les 5-8 ans « Le monde dans mon assiette »
- des animations pour les 9-12 ans « Moi, migrant »
- des animations pour les 15-18 ans « Etre immigré aujourd'hui », grâce au Jeu (de rôle) du migrant
- une programmation culturelle où alternent conférences débats, théâtre, ateliers créatifs
- et enfin, une visite guidée multilingue en anglais, néerlandais, allemand et arabe.



Arrivée des Italiens en gare de Vivegnis, 1956.

© Musée de la Vie wallonne – Fonds Desarcy-Robyns.

vigueur en 1995 pour 26 Etats), et qui, dernièrement, a mis en péril les fondements mêmes de l'Union européenne. Et de nous confronter au double visage de l'UE, terre d'accueil (en 2013, les 28 Etats ont accueilli légalement 1,5 million d'étrangers) et forteresse (en 14 ans l'UE a dépensé 11 milliards pour expulser les clandestins et 2 milliards pour renforcer ses frontières extérieures). L'exposition aborde la Belgique dans la crise d'accueil qui conduit parfois à des réflexes nationalistes où l'amalgame entre réfugiés et terroristes ne vient rien arranger.

L'homme **se dresse** : ce chapitre traite du vivre ensemble avec les défis à relever dans le champs de l'emploi, du logement, de l'enseignement, de la religion. On y pose le problème non de l'intégration des jeunes des 2^e et 3^e générations, mais de cette persistante manie à les considérer comme des étrangers. Les concepteurs, qui n'ont décidément pas froid aux yeux, questionnent également le droit de vote aux élections fédérales et régionales qui maintient un clivage entre étrangers et Belges.

A chaque thème, l'occasion est saisie de régler les comptes à des préjugés tenaces en soulignant par exemple, via cartes, schémas et chiffres, que la majorité des migrations s'opère entre pays du Sud, que l'immigration de travail s'avère indispensable en Europe vu la pyramide des âges renversées, ou encore qu'il ne faut pas confondre musulmans et intégristes (un amalgame coriace qui s'est encore immiscé dans le grotesque débat estival sur le burkini).

L'exposition se termine par un énorme panneau de caricatures de presse, histoire de décompresser un peu. Celle de Jacques Sondron croque une embarcation de Subsahariens à la dérive pointant un ciel encombré d'avions. « *Les aoûtiens croisent les juilletistes.* » ■

Réfugié au Centre de la Croix-Rouge d'Ans-Rocourt.



© Musée de la Vie wallonne – G. Destexhe.

En pratique

Entrée libre jusqu'au 11 décembre 2016

Ouvert mardi > dimanche 9h30 > 18h

Lundi sur réservation pour les groupes

Fermé le 1^{er} novembre

Accessible aux personnes à mobilité réduite

Infos et réservation au 04 237 90 50

Adresse du Musée de la Vie wallonne :

Cour des Mineurs, 4000 Liège

Facebook.com/viewallonne

Géolocalisation au service des réfugiés

Disponible gratuitement sur iOS et Android sous le nom de « Refugee Aid App », une application développée par la société britannique trellyz utilise la géolocalisation pour transmettre aux réfugiés les informations dont ils ont besoin.

L'application « *Refugee Aid App* » a été conçue avec une idée simple : centraliser toutes les informations des ONG à destination des migrants. « Concrètement, grâce à cette application, n'importe qui a la possibilité de trouver les lieux où recevoir des soins ou toute information dont elle pourrait avoir besoin concernant ses droits », déclare Shelley Taylor, fondatrice de trellyz. « Elle permet aussi aux ONG de mieux se coordonner entre elles. »

Quoi trouver et où le trouver

L'application fonctionne sur le principe de la géolocalisation : en fonction de là où il se trouve, l'utilisateur a accès à des informations et à des ressources mises en ligne par les ONG. Tout cela apparaît sur une carte intégrée à l'application. Selon leurs besoins, les réfugiés savent ainsi quoi trouver et où le trouver.

Dans les pays où elle est déjà présente (Royaume-Uni, Italie, Grèce, Slovaquie, Bulgarie et bientôt France et Allemagne), la société trellyz collabore avec plusieurs partenaires. En Belgique, c'est Médecins du Monde qui joue le rôle d'« ambassadeur » de l'application, en s'assurant que l'application soit la plus complète et en y réunissant autant de services et d'organisations possibles. « Atteindre et contacter les personnes déplacées est loin d'être facile. Il y a la barrière de la langue, le fait qu'ils vivent souvent cachés... », ajoute Pierre Verbeeren, directeur général de Médecins du Monde. « À côté de ça, nous avons pu remarquer que la majorité d'entre eux possède un smartphone. » ■

REFUGEE
AID APP

A single point for refugees
to find information
and for NGOs to provide
it.

GET IT ON
Google play
bit.ly/refaid-android

Download on the
App Store
bit.ly/refaid-iphone



Le CPAS sous toutes ses coutures

Le fonctionnement d'un centre public d'action sociale est complexe et souvent peu accessible au citoyen lambda, moins encore à celui qui ne maîtrise pas le français. Pour soutenir les professionnels de l'éducation permanente, l'asbl Cultures&Santé propose un outil pédagogique précis, maniable, efficace. Et truffé d'illustrations et de schémas éclairants.



bon tuyau

Le kit permet de mieux comprendre le système de l'aide sociale en tant que tel mais également de redonner du sens à l'institution qu'est le CPAS. Quelle est son histoire ? Qui prend les décisions ? Qui le finance ? Quelles sont ses missions ? Comment faire pour solliciter une aide du CPAS ? Sans être exhaustif, cet outil fournit des repères pour mieux appréhender l'action des CPAS et le contexte dans lequel elle s'inscrit.

Il est composé d'une ligne du temps illustrée et d'une affiche, d'un guide d'accompagnement (53 pages) et d'un guide de quatre animations (16 pages) où chaque étape du déroulement est clairement décrite avec des renvois opportuns vers les notions théoriques et des suggestions de questions pour relancer le débat. Y figurent également des sites pour compléter les informations et une liste d'associations qui accompagnent les personnes en demande. Il est conçu pour les publics peu scolarisés et/ou ne maîtrisant pas le français. Il permet ainsi aux animateurs, formateurs et travailleurs sociaux d'aborder le droit à l'aide sociale en groupe.

Connaître, comprendre, critiquer

Dans une visée de promotion de la citoyenneté, il s'agit également de rendre accessible de nombreux débats qui font l'actualité (la fusion des CPAS avec les communes, le huis clos et le secret professionnel, le conditionnement des droits...) et de donner à chacun les clés pour se positionner. ■

Infos pratiques

Pour obtenir le kit de Cultures&Santé

cdoc@cultures-sante.be

Tél. 02 558 88 11

L'outil est également disponible en téléchargement sur le site : www.cultures-sante.be

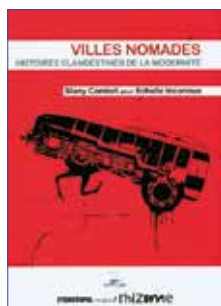
Pour toute information supplémentaire, contactez :

Maïté Cuvelier

maite.cuvelier@cultures-sante.be

Tél. 02 558 88 17

Du neuf dans



Villes nomades : histoires clandestines de la modernité, de Stany Cambot pour Echelle Inconnue, Paris, Eterotopia, 2016, 189 p.

Une double injonction est aujourd'hui faite aux villes et

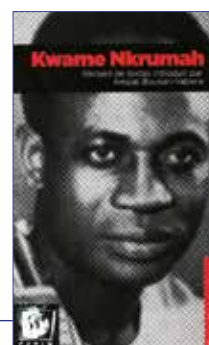
aux individus : les premières doivent devenir métropoles et les seconds mobiles. Ainsi, au programme de métropolisation du monde, répond une mobilité par lui souhaitée. Une mobilité de cadre métropolitain avec ses oripeaux (téléphones, ordinateurs, etc.) se déplaçant de « cité Etat » en « cité Etat » en avion ou train à grande vitesse. Les agents de la fabrique de la ville raccrochent alors le train, architectes en tête, de peur de rater ce tournant. On se pique désormais de mobile, de léger, de « logement une personne » ou de design de bidonville dans l'espoir qu'un marché émerge. Rien de subversif, mais l'aboutissement d'un programme économique et urbain qui se dessine dès le milieu du XIX^e siècle dont le nouveau masque s'appelle métropole.

Cependant et sans eux, depuis le nouveau millénaire, des tentes partout : des rassemblements militants ayant quitter la rue pour porter le coup là où, désormais, le pouvoir a lieu, aux tristes révolutions oranges, en passant par les tentes contestataires ou nécessaires des sans abris. Des camions, des caravanes, des containers aussi, abris ou logement de la renaissance d'un prolétariat nomade disparu dans les années 1920. Des cabanes reconstituant, aux abords des métropoles rêvées, les bidonvilles que l'on croyait disparus. La fabrique même de la métropole génère ainsi une tout autre mobilité. On le voit ici comme à Moscou avec ces brigades d'ouvriers venant de l'autre bout du pays ou du continent que l'on trouve en hôtel low cost, en camping, en caravane ou camion au pied du chantier, en lisière de métropole, au bord de la tache verte de la carte. C'est là que ces mobilités de constructeurs croisent les espaces d'une autre mobilité, celle de la fuite. Celle de ceux que le programme urbain expulse que l'on retrouve en camping, camion, campement, containers, ou celle et ceux qui fuient la métropole l'entendant comme la construction d'un espace de contrôle (travellers, certains voyageurs, habitants de yourtes ou de cabane).

Kwame Nkrumah : recueil de textes introduit par Amzat Boukari-Yabara, Genève, CETIM, 2016, 95 p.

L'histoire de Kwame Nkrumah est indissociablement liée à celle de la libération et de l'unité africaine. Premier leader africain à conduire son pays, le Ghana, à l'indépendance, partisan infatigable du panafricanisme et premier soutien des mouvements de libération, il appartient néanmoins aux figures tragiques de l'histoire du continent. Le projet d'unir l'Afrique lui a valu d'être accusé de mégalomanie par ses détracteurs. Introduit dans les milieux militants africains et caribéens, Nkrumah organise le congrès panafricain de Manchester en octobre 1945, le cinquième de l'histoire panafricaine, marqué par la présence d'une nouvelle génération de leaders africains majoritaires, dans un mouvement qui était jusqu'alors porté par la diaspora. Le 6 mars 1957, le Ghana, du nom du premier empire ouest-africain, accède à l'indépendance. Pour Nkrumah, l'heure est venue pour un « *nouvel Africain* » de se tenir « *prêt à mener ses propres luttes, et à montrer au monde qu'après tout, l'homme noir est capable de gérer ses propres affaires* ». Le Ghana rayonne dans le monde. Sur place, Nkrumah sait pourtant que le colonialisme a eu le temps de fixer des structures économiques, des pratiques sociales et des habitudes culturelles réactionnaires. Pour lui, l'indépendance n'est rien sans la libération et l'unification totale du continent africain. A la tête du premier pays indépendant confronté aux institutions financières internationales, il constate très vite que seule l'union africaine peut préserver l'Afrique d'un système financier qui se nourrit de son éclatement.

Un coup d'Etat a lieu le 24 février 1966 et Nkrumah se retrouve en exil à Conakry. Dénigré après sa chute, il a été progressivement réhabilité. Nkrumah n'a pas inventé le panafricanisme, mais il est le premier et le seul à avoir pu envisager et tenter toutes les formules de construction de l'unité africaine. Cet ouvrage nous fait retrouver quelques-uns de ses textes les plus pertinents et sa pensée reste plus que jamais d'actualité.



nos rayons

Cathy Harris

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



Les nouveaux visages du travail social, sous la direction de Marc-Henry Soulet, Fribourg, Academic Press, 2015, 257 p.

Que peut être le travail social aujourd'hui ?

Plusieurs pistes de réponses s'esquissent : malgré leurs différences, toutes convergent pour souligner l'émergence de véritables épreuves de professionnalité auxquelles les travailleurs sociaux sont structurellement confrontés et avec lesquelles ils doivent composer pour inventer des arrangements et des compromis en situation afin de parvenir à mobiliser et à soutenir leur clientèle dans cet objectif de capacitation. Ces épreuves se situent au plus près de l'action, et placent au centre de la dynamique contemporaine du travail social la nécessité de trouver des leviers, dans la proximité et la familiarité, de la construction et de l'entretien d'une relation entendue comme condition d'une intervention finalisée. C'est à une analyse de cette revalorisation de la dimension « aide » du travail social qu'invite cet ouvrage. En cherchant à éclairer comment se tisse l'intervention, il interroge la fonction « diplomatique » des intervenants sociaux devant aussi bien obtenir le consentement et l'investissement des bénéficiaires que faire tenir la relation dans la durée, mais se penche également sur les dilemmes de l'adéquation situationnelle d'une intervention toujours portée par ses idéaux pédagogiques. L'ouvrage débute par des textes qui ont en commun de prendre appui sur la transformation du statut des destinataires des politiques sociales contemporaines. D'autres textes nous invitent à une plongée en profondeur pour tenter d'approcher au plus près ce qui se joue entre l'intervenant social et son client, entre l'aidant et l'aidé... Plusieurs autres articles se penchent sur les logiques de proximité en s'attachant à en comprendre aussi bien les vertus et les contraintes, les modalités d'insertion dans la dynamique des politiques sociales contemporaines.



Convictions et croyances face aux défis sociétaux : une campagne d'écoute en Belgique, Collectif, s.l., Face2faith, 2014, 229 p.

« Et si l'on commençait par vraiment s'écouter mutuellement ? » C'est le point de départ de l'initiative Face2Faith.

Le rapport qualitatif remet en lumière plusieurs points cruciaux quant au fameux « vivre ensemble » qui hante tellement nos sociétés actuelles. La diversité des conceptions sociétales peut être source d'une dynamique généreuse de l'espèce humaine. Elle représente la condition essentielle de l'enrichissement mutuel des civilisations qui se partagent la planète. En cherchant à rendre les acteurs conscients des tensions et des contradictions de leurs comportements, la recherche pratiquée ici promeut leur capacité critique, leur réflexion et leur épanouissement personnel. Les « lignes de tension » sont exposées dans le cadre d'une vaste gamme d'opinions relatives aux convictions et aux religions. L'originalité de ce rapport réside dans son point de départ : une campagne d'écoute approfondie. Les enquêteurs ont démontré une grande compétence en matière d'écoute empathique. Ils consacrent également une attention particulière à la description de nouveaux défis factuels et à l'analyse des nouvelles lignes de tension. Cette dernière idée crée l'ouverture nécessaire pour des évolutions possibles. Chaque tradition a ses zones d'ombre et son potentiel pour le dialogue, ses propres formes de violence et son engagement à l'universalité, sa propre vérité et ses mensonges. La frontière entre les deux pourrait être testée dans le dialogue. Mais sans une conscience réciproque et partagée de cette ambiguïté et une volonté réciproque de changement, la vérité demeure dans un monologue facticement présenté comme un dialogue. Ce rapport offre des pistes qui ne manqueront pas d'intéresser le secteur associatif mais aussi notamment l'école, lieu d'apprentissage de la citoyenneté et du « vivre ensemble » dans la diversité s'il en est.

Autres nouveautés au centre doc

www.cbai.be, rubrique: Documentation/nouveautés

- *Atlas des pays arabes : un monde en effervescence*, de Mathieu Guidère, Paris, Autrement, 2015, 95 p.
- *Atlas des religions : passions identitaires et tensions géopolitiques*, de Frank Tessart, Paris, Autrement, 2015, 96 p.
- *Chercher sa voie : récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*, sous la direction de Lucette Colin, Paris, Téraèdre, 2016, 331 p.
- *Les pompiers pyromanes : ces experts qui alimentent l'antisémitisme et la xénophobie*, de Pascal Boniface, Parsi, Max Milo, 2016, 256 p.
- *Jihad Academy : nos erreurs face à l'Etat islamique*, de Nicolas Hénin, Paris, Fayard, 2015, 252 p.
- *Adolescents en quête de sens : parents et professionnels face aux engagements radicaux*, sous la direction de Daniel Marcelli, Toulouse, Erès, 2016, 210 p.

Commandez des numéros de la collection !

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

Eloge des carburateurs

Juillet 2016, AI n° 331

On dit le moteur de notre système démocratique grippé. Certains s'évertuent à en être la goutte d'huile. D'autres se veulent le grain de sable. Mais tous le font en carburant aux bonnes intentions. Entre indignation récupérée et charité winforlisée, il est des initiatives moins médiatisées, plus confidentielles. Nous en proposons quelques-unes..



Peur à Walcourt : bas les masques

Avril 2016, MICmag n° 8



En novembre 2015, des demandeurs d'asile arrivent à Walcourt, tout près de chez Denis. Il craignait pour ses trois enfants. Il était à 50 % contre ces arrivées. Aujourd'hui, il ne craint plus qu'à 50 %. Ça va mieux.

Gagner un pays sur le ring

Juin 2016, MICmag n° 9

Ils s'appellent Jaouad, Raheleh ou Sasha. Ils pratiquent un sport de combat et ils ont porté les couleurs de la Belgique sur la première marche des podiums. Leurs chemins vers ce drapeau hissé haut sont aussi divers que leurs origines. Être champion, la voie la plus courte pour devenir belge ? Pas si sûr.



Des murs et des Hommes

Mars 2016, AI n° 329



« Ce n'est pas l'immigration qui menace ou appauvrit, c'est la raideur du mur et la clôture de soi », écrivaient déjà Edouard Glissant et Patrick Chamoiseau en 2007. A l'heure où les murs se multiplient, dans l'espace et dans nos têtes, que faire pour les déconstruire ? Que construire à leur place ?

Direction Molenbeek

Mai 2016, AI n° 330

Molenbeek est devenue en un jour la plus médiatisée du monde, en tous cas du monde occidental. Pour ceux qui en douteraient, ses quartiers disposent d'un riche capital humain, culturel, sportif, économique. Pourtant, ce n'est pas suffisant. Un jeune sur deux est au chômage.



Abonnez-vous !

20 euros par an (en Belgique)

30 euros par an (à l'étranger)

pour 5 Agenda interculturel + 5 MICmag

à verser au compte

IBAN BE34 0010 7305 2190

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