

ÉCOLE ET DIVERSITÉ CULTURELLE

Documents d'analyse et de réflexion

décembre 2007

rue Maurice Liétart, 31/4 – B-1150 Bruxelles



Asbl soutenue par le Service Education permanente de la Communauté française



**Centre AVEC, rue Maurice Liétart, 31/4 – B-1150 Bruxelles
Tél. : +32/(0)2/738.08.28 – <http://www.centreavec.be>**

Ecole et diversité culturelle

*Toute culture véritable est prospective.
Elle n'est point la stérile évocation des
choses mortes, mais la découverte d'un
élan créateur qui se transmet à travers
les générations et qui, à la fois réchauffe
et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que
l'Education doit entretenir.*

Gaston Berger, in « L'homme moderne et son Education »

L'Europe est aujourd'hui marquée par une diversification ainsi qu'une superposition des lieux d'origine de ceux qui composent désormais sa population. Son tissu social se voit profondément transformé par la présence de personnes aux origines multiples, aux identités culturelles différentes et aux traditions religieuses distinctes, tous rassemblés sur un même territoire. Cette reconfiguration de la géographie humaine allant de pair avec un pluralisme culturel en appelle à la construction d'un nouveau vivre ensemble, dans lequel nous devons tous, pouvoirs publics ainsi que citoyens, apprendre à unir sans confondre et à distinguer sans séparer. Les questions relatives à l'ethnicité¹ prennent en effet une importance grandissante dans de nombreux pays d'Europe, mais également dans le cadre de l'institution scolaire où un contexte de multiculturalité croissante provoque bon nombre de questions quant au type d'intégration sociale des élèves « issus de l'immigration » (quelle place accorder aux identités et aux appartenances culturelles au sein de l'espace scolaire ?) ainsi qu'au type de politiques à adopter. Sans prétendre répondre de manière exhaustive à ces questions, nous proposons dans cette analyse quelques éléments de réflexion autour du concept d'intégration ainsi que des propositions d'orientations à prendre par l'école pour une intégration respectueuse des identités et de la diversité.

¹ De plus en plus souvent utilisée lorsqu'il est question de populations d'origine immigrée, la notion d'ethnicité fait aujourd'hui l'objet de nombreux discours et controverses. Elle existe depuis longtemps dans le contexte anglo-saxon, où les notions de groupe ethnique ou de communauté ethnique ont rapidement été légitimées pour rendre compte de populations migrantes installées dans le pays. Dans le monde francophone, cette notion a longtemps été déconsidérée et perçue comme « politiquement incorrecte ». Néanmoins, on peut envisager la notion d'appartenance ethnique comme un mode de différenciation sociale - au même titre que la différenciation des sexes ou des statuts socio-économiques - qui se construit à partir de l'origine supposée, du sentiment d'appartenir soi-même ou que les autres appartiennent à une communauté qui a des racines profondes. Bien qu'il reste actuellement délicat de parler d'ethnicité - ce terme suscite à la fois culpabilité ou déni - , cette notion peut nous permettre de rendre intelligibles un certain nombre de pratiques et de processus sociaux à l'œuvre dans les sociétés contemporaines. Pour une connaissance plus approfondie de ce concept et de ses enjeux, voir l'ouvrage d'Albert Bastenier *Qu'est-ce qu'une société ethnique ?* , Paris, PUF, 2004.

Immigration et diversité culturelle

Les migrations vers les pays du Nord sont devenues un phénomène mondial. Autrefois, il s'agissait de migrations de peuplements ou d'appel de main d'œuvre pour combler le vide dans certains secteurs d'activité. Actuellement, les mouvements migratoires témoignent des fractures sociales et économiques, des déséquilibres et des inégalités grandissantes entre les pays les plus pauvres et les plus riches de la planète. Les pays européens sont devenus un important pôle d'attraction et, selon les prédictions des démographes, les migrations du futur croîtront plutôt qu'elles ne décroîtront. Cette recomposition démographique de la population européenne introduit de nouveaux acteurs sur la scène sociale, ce qui se traduit dans notre quotidien par une présence de plus en plus perceptible d'immigrés d'origines diverses. Cette hétérogénéité ne va pas sans difficultés... « Non seulement de multiples incompréhensions anciennes persistent, mais de nouvelles apparaissent, notamment à partir des différences culturelles. Elles viennent accroître le lot des tensions entre eux et nous »².

Lorsqu'il devint évident dans les années 1970 que les immigrés étaient en train de s'ancrer en très grand nombre dans nos pays et qu'ils deviendraient ainsi à terme des candidats à une citoyenneté plus ou moins complète, l'appréciation de la dimension culturelle du phénomène migratoire se complexifia et devint un véritable objet de controverse. Dans ce contexte, la culture, ou plutôt les cultures, vont constituer un des moyens mis en œuvre par les individus dans le processus de qualification sociale des uns et des autres. Etant donné que certaines cultures confèrent de la puissance sociale et que d'autres confinent dans l'infériorité sociale, nous sommes face à une hiérarchisation des cultures au sein de l'espace public européen. Bien que les frontières géographiques deviennent de plus en plus poreuses, on constate que de nouvelles frontières, de nature culturelle, acquièrent une nouvelle consistance. La dimension culturelle des phénomènes migratoires a donc pris une place particulière dans notre société, qualifiée de multiculturelle. Les enjeux liés à cette multiculturalité sont aujourd'hui d'une importance sans précédent et sont au cœur des tensions sociales et des débats dans l'opinion publique, dans la presse ainsi que dans les sciences humaines et sociales. Les attitudes face à cette diversité culturelle sont multiples : certains voient dans le métissage des cultures un facteur d'enrichissement alors que pour d'autres ce mélange fait peur et incarne une menace.

Et l'école dans tout ça...

Au début du siècle précédent, l'école était réservée à l'élite. Depuis quelques décennies, on assiste cependant à un processus de démocratisation scolaire, appelé aussi massification scolaire. L'école n'est plus réservée à une élite mais devient le passage obligé pour « s'en

² BASTENIER Albert., « Côte à côte, ou ensemble ? », in revue *Louvain*, avril/mai 2007, n° 168, p.18.

sortir » et se garantir un avenir. Ce processus de massification a provoqué une diversification importante des publics scolaires. Parallèlement à cette hétérogénéité sociale croissante, s'est ajoutée une hétérogénéité culturelle, notamment liée à l'arrivée de jeunes « issus de l'immigration ». Cette diversification s'est faite suivant les divers processus migratoires qu'a connus la Belgique. Dans les années 60-70, ce sont les écoles de Wallonie qui ont été confrontées à l'insertion d'enfants de travailleurs migrants, essentiellement italiens. Depuis les années 80, cette situation touche particulièrement Bruxelles, certaines villes de Flandre et de Wallonie et concerne davantage les populations maghrébine et turque.

« La question du traitement scolaire des différences culturelles a été longtemps occultée par une éthique de ' l'indifférence aux différences ' supposée constituer la voie royale vers l'égalité scolaire»³. L'importance grandissante du thème de l'ethnicité et son association fréquente aux zones urbaines défavorisées ne doivent cependant pas occulter le rôle spécifique de l'école dans la montée de ces enjeux.

Les rapports entre jeunes issus de l'immigration ou issus de « minorités ethniques»⁴ et l'institution scolaire sont étudiés par la sociologie depuis près de cinquante ans. De nombreux travaux européens ou nord-américains se sont penchés sur la question. Bien que celle-ci ne constitue pas exactement l'objet de notre réflexion, il est intéressant de mentionner les deux grandes approches qui l'ont traitée. Les approches culturalistes, d'une part, présentent les jeunes issus de l'immigration comme porteurs d'une culture qui les détermine, aussi bien dans leur identité que dans leur rapport à l'école et à la société d'accueil. Cette culture d'origine est généralement présentée comme en décalage, et parfois même comme incompatible avec les normes et la culture scolaire. Ces jeunes seraient donc condamnés à vivre en constant décalage par rapport aux attentes scolaires. D'autre part, certains courants ont analysé ce décalage en termes d'opposition et de conflit entre cultures de classes. La culture scolaire, assimilée à la culture de la classe dominante, s'opposerait dans ce cas à la culture des jeunes immigrés. Le dénominateur commun de ces deux approches est donc la culture, mobilisée pour « expliquer » des attitudes d'opposition face à l'école ou des difficultés d'apprentissage. Néanmoins, nous pouvons renverser le schéma et nous interroger sur la pertinence de ces approches. Un troisième type d'approche a été formulé par Marie Verhoeven⁵ qui propose de placer au premier plan de l'analyse - plutôt que la culture - les conditions et les structures sociales dans lesquelles les jeunes évoluent et les rapports sociaux auxquels ils sont confrontés.

³ VERHOEVEN Marie, « L'école face à la "question culturelle" », in *La Revue nouvelle*, décembre 2003, p. 97.

⁴ En sciences sociales, on appelle minorités les collectivités formées sur la base d'une origine réelle ou supposée, d'une culture, d'une langue ou d'une religion. Le dictionnaire de sociologie, Le Robert Seuil, en donne la définition suivante : « Sous-groupe distingué du groupe majoritaire selon des critères divers (culturels, religieux, politiques et/ou ethniques) et entretenant avec le groupe dominant des relations diverses, de la neutralité au conflit ».

⁵ VERHOEVEN Marie, « Ecole et diversité culturelle », Academia, Louvain-la-Neuve, 2002, p. 22.

Ces divers points de vue nous semblent complémentaires pour l'étude des rapports entre jeunes issus de l'immigration et l'école. Les facteurs socio-économiques sont, au même titre que la culture, à prendre en compte et peuvent par ailleurs faire éviter une approche trop simpliste de la scolarité de ces jeunes. A titre d'illustration, l'enquête PISA 2003⁶ révèle en Belgique des écarts entre élèves autochtones et allochtones qui sont plus élevés que dans d'autres pays européens. Cependant, diverses études⁷ ont démontré que cette situation découle principalement du statut social des élèves issus de l'immigration et que les facteurs proprement ethniques, culturels ou linguistiques sont faibles. Il faut donc envisager le social et la culture comme faisant partie d'une dynamique commune et ne pouvant être considérés chacun exclusivement dans l'étude de cette question.

Quelle intégration ? Vers une société et une école démocratiques...

L'école représente aujourd'hui un lieu d'émergence de nouveaux enjeux – qu'ils soient sociaux ou scolaires - parmi lesquels la tension et l'articulation entre droits individuels et contrainte collective. Le caractère obligatoire de la scolarité ainsi que son importance dans la structuration identitaire des jeunes font de l'école, bien plus qu'auparavant, un lieu et un facteur essentiels d'intégration sociale. Au-delà de la question de l'égalité à l'école, son contexte multiculturel nous met face à la question de sa mission d'intégration sociale ainsi qu'au type d'intégration des jeunes allochtones qu'elle doit adopter: comment promouvoir l'intégration au sein de la société et de l'école, comment former des citoyens tout en respectant les singularités ? Nous devons dans un premier temps éclaircir la notion d'intégration, qui peut revêtir des sens très différents selon les acteurs qui en parlent et selon les contextes où elle a lieu. Qu'entend-on par intégration ? Quelles attitudes, quelles politiques adopter pour qu'elle se fasse dans le respect de la diversité, de la liberté et de l'égalité de tous ? Comment intégrer dans notre société, sans imposer durement un modèle de socialisation mais tout en veillant à la construction d'un vivre ensemble bâti sur des valeurs communes ? Vaste programme...

De manière assez courante, l'intégration est conçue comme une attitude qui viserait, pour les « minorités », à finir par se mouler dans la culture d'accueil, comprise comme un ensemble monolithique de normes. Notons que, dans cette conception – qui s'apparente à l'assimilationnisme -, l'impératif d'intégration peut provoquer une situation de malaise chez les allochtones, les pratiques nouvelles impliquant une remise en cause du modèle de socialisation acquis dans leur pays. Ils se trouvent alors entre deux systèmes de références, tiraillés entre les valeurs dominantes de la société d'accueil qui s'imposent comme

⁶ PISA désigne le "Programme international pour le suivi des acquis des élèves" auquel participent 32 pays, sous la coordination de l'OCDE, et a pour ambition de mesurer les connaissances et les compétences acquises par les jeunes de 15 ans.

⁷ Par exemple, l'étude « Handicap culturel, mauvaise intégration, ou ségrégation sociale ? », réalisée par Nicole Hirtt en juin 2006 pour l'Aped (Appel Pour une Ecole Démocratique).

nécessaires et celles de leur société d'origine. Cette vision nous paraît simpliste, limitant l'intégration à une sorte de violence symbolique⁸ exercée par la société d'accueil. La définition de Dominique Schnapper, voyant l'intégration comme « le produit de la participation des individus à l'action collective »⁹ peut à ce titre nous éclairer, particulièrement en ce qui concerne la gestion de la mixité culturelle à l'école. Dans cette optique, l'intégration est davantage envisagée comme un processus, dont toute la complexité doit être prise en compte. Parmi les principaux objectifs de l'enseignement fondamental et secondaire¹⁰, deux nous semblent être particulièrement en lien avec ce processus, à savoir « amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à [...] prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle » ; « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ». Le devoir d'intégration de l'école serait ainsi résumé dans ces deux objectifs. On y trouve, en filigrane, l'idée d'autonomiser les enfants, d'éveiller leur conscience critique. L'autonomie comme projet éducatif requiert entre autres une connaissance approfondie des normes implicites et explicites d'une société. Le rôle d'une école démocratique serait alors d'apporter à tous les jeunes les savoirs et savoir-faire leur permettant cette connaissance ainsi que la définition et l'exercice conscient de leur rôle de citoyen, sans distinction de culture, de langue ou de religion¹¹. Cette démarche ne peut faire l'économie d'une réflexion, avec les jeunes, sur les exigences de la cohabitation entre cultures différentes. Ce travail s'inscrit dans le cadre des impératifs de la vie démocratique contemporaine qui, comme nous le rappelle A. Bastenier, nécessite un dialogue entre hommes et femmes de la société multiculturelle qui reconnaissent que ni le monde ni même leur propre société ne sont constitués d'individus pour lesquels n'existerait qu'une seule vision des choses, homogène et évidente pour tous.

Un aspect de ce travail dans les écoles pourrait être une sorte de formation à l'interculturel¹², devenant « un exercice de sensibilisation à la culture de ceux-là, aux

⁸ Ce concept a été développé par le sociologue Pierre Bourdieu. La violence symbolique s'exprime à la fois de façon objective (par des règles, des lois, des mécanismes de régulation sociale) et de façon subjective, dans les esprits (sous forme de pensées, de croyances, de schèmes de perception). Elle est l'aboutissement d'un processus qui s'élabore à la fois dans les institutions et dans les mentalités. Ainsi, cette violence symbolique apparaît comme le résultat d'une longue série d'expériences étalées dans l'histoire mais elle se présente comme "naturelle", allant de soi, ce qui lui confère son caractère « doux » et invisible.

⁹ Cité par XAVIER de BRITO Angela, VASQUEZ Ana, « L'intégration...mais qu'est-ce donc ? », in *Revue française de pédagogie*, n° 117, oct-nov-déc 1996, p. 30.

¹⁰ Formulés dans le Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (consultable sur <http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724s21557>)

¹¹ Nous insistons ici sur la double dimension de l'autonomie. La connaissance ne peut en effet en être la seule composante, mais doit déboucher sur une incitation à l'action, permettant à chaque élève de participer pleinement à la construction et au développement d'une société démocratique et solidaire.

¹² Il est à ce stade intéressant de noter que ce n'est qu'en 2000 que le concept d' « approche interculturelle » a été intégré dans un décret régissant la formation des futurs instituteurs et régents.

manières de faire et de penser de ceux qui ne nous ressemblent pas¹³ ». Mais restons vigilants...Car le risque est grand d'instaurer, même sans le vouloir, une frontière culturelle entre eux et nous. Et notre culture dans tout ça ? Il n'est peut-être pas inutile de rappeler que nous aussi, nous avons notre façon particulière de voir le monde. Comme tous les peuples du monde, nous sommes d'une certaine manière ethnocentrés, dans le sens où nous avons tendance à interpréter les événements extérieurs à partir de ce que nous sommes. Nous voudrions ici plaider pour une approche de l'interculturel qui reconnaisse systématiquement qu'il y a au moins deux points de vue en présence et que la première démarche qui doit être faite par chaque interlocuteur est d'analyser ses propres références et sa culture¹⁴. Il est donc important, aussi bien à l'école que dans la cité en général, de prendre distance par rapport à ses propres références identitaires.

En résumé, les options prises par l'école en contexte de diversité culturelle devraient permettre à l'enfant porteur de références diverses – au même titre qu'à tout autre enfant – de s'approprier les savoirs et codes culturels de notre société, celle où sans doute ils vivront et grandiront. Cet objectif ne peut être atteint sans une éducation de qualité, dans laquelle les enseignants et autres éducateurs sont aptes à encadrer le développement de tous ceux dont ils ont la charge, dans une optique qui conjugue égalité – chaque élève doit avoir des chances égales d'émancipation sociale –, respect et diversité. L'institution scolaire ne peut pas, par ailleurs, faire l'impasse d'une réflexion globale sur la question de l'intégration ainsi que sur « la stratégie qui en découle et dépasse les murs de la classe mais qui doit aussi, en même temps, être concrétisée dans la classe, dans l'école, dans les réseaux et dans l'enseignement en tant qu'institution sociale »¹⁵. Car l'interculturel dans l'enseignement ne se limite pas à une question de pédagogie, c'est aussi une question de projet d'établissement, d'organisation et finalement de politique en général.

La présence de jeunes d'origine étrangère au sein des écoles nous renvoie à une question plus générale mais centrale : comment, dans nos sociétés, organiser les interactions et le vivre ensemble de groupes sociaux *culturellement différents* ? Les différences de cultures, de religions, d'appartenances philosophiques, etc. peuvent impliquer des difficultés dans la vie quotidienne mais celles-ci ne sont pas insurmontables. Comme le disait Lévi Strauss, « la découverte de l'altérité est celle d'un rapport non d'une barrière ». L'enjeu actuel est donc de créer un climat de tolérance et de dialogue afin de « permettre à la diversité culturelle d'être une source, ainsi qu'un facteur, non de division, mais d'enrichissement »¹⁶ pour chacun et pour la société dans son ensemble. D'où l'importance, dans une société pluraliste et véritablement démocratique, de respecter l'identité ethnique, culturelle, linguistique et

¹³ De SMET Noelle et RASSON Natalie (sous la direction de), *A l'école de l'interculturel*, Bruxelles, Vie ouvrière, 1993, p. 5.

¹⁴ Notons que si, à nos yeux nous sommes des « nous », aux yeux des autres nous sommes des « eux ».

¹⁵ VERLOT Mark, « L'interculturel, c'est se poser des questions, les uns aux autres, mais d'abord à soi-même » in *A l'école de l'interculturel*, *op cit*, p. 151.

¹⁶ Extrait de la convention-cadre pour la protection des minorités nationales (consultable sur <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/157.htm>)

religieuse de toute personne ainsi que de créer des conditions propres à permettre d'exprimer, de préserver et de développer cette identité.

Pour que soient réunies ces différentes conditions, il est essentiel que l'opinion publique, la presse et l'entière des populations « autochtones » revoient les représentations qu'elles ont des *minorités* présentes dans notre pays. C'est une réintégration de la société dans sa globalité et un projet d'une société culturellement démocratique qu'il s'agit de défendre et de mettre en place, ce qui pose bien évidemment la question de la citoyenneté politique et économique. Le défi de notre société mondialisée serait ainsi de parvenir à combiner des différences culturelles avec l'entrée dans une citoyenneté partagée et une participation effective, digne, de tous et toutes à l'activité économique, sociale et politique.

Pour terminer, nous souhaiterions insister sur le fait que de nombreuses initiatives allant dans le sens du dialogue et d'une prise de recul par rapport à nos propres références voient le jour et témoignent d'un travail de réflexion et d'intervention en vue de répondre aux nouveaux défis de la société multiculturelle¹⁷. Il s'agit d'une sorte de travail de la société sur elle-même, lui permettant une prise de conscience de ses propres transformations et de ses nouvelles conditions culturelles d'existence. Ayant été imaginées pour une société culturellement homogène, les institutions sociales (éducatives mais aussi religieuses et politiques) doivent aujourd'hui être modifiées. Une telle transformation ne va pas sans une mise en mouvement préalable des mentalités, tout ceci se déployant dans la longue durée.

Hélène Laigneaux
Centre AVEC

¹⁷ Dans cette mouvance, un groupe de travail s'est constitué, composé de différentes personnalités du monde associatif et académique, sous le patronage de Pax Christi Wallonie-Bruxelles et du Centre El Kalima. Son objectif était de mettre en lumière la diversité des initiatives existantes sur le chantier de l'interculturalité, de les faire connaître au public et de tirer de leur action tous les enseignements utiles pour promouvoir un dialogue constructif et pacifié entre les différentes composantes de notre société. Le document résultant de ce travail, *Comprendre et agir dans une société multiculturelle*, sera publié en février 2008.