

RIED 2022

30 juin-2 juil. 2022

Bruxelles

Belgique

Table des matières

Education à la citoyenneté et la politique éducative migratoire dans des contextes nationaux et internationaux en rapide changement, Chakroun Ghazi	1
Les postures éthiques des enseignants et personnels éducatifs du second degré en contexte de diversité culturelle, religieuse et sociale, Pontanier Emilie [et al.]	6
Quelle diplomatie entre la culture de l'école, les actuelles et d'origine des élèves, pour instaurer une citoyenneté interculturelle, Ralet Olivier [et al.]	10
Le " vivre ensemble ", concept et implications dans le milieu scolaire., Delbart Laëtitia [et al.]	18
Education et métamorphose terminologique issue des temps de crise: état des lieux et perspectives, Julia Ndibnu-Messina [et al.]	26
Former les futurs enseignants à la diversité humaine. Exploration de nouvelles approches pour développer les compétences à éduquer au vivre ensemble, Morel Maia	44
La nouvelle laïcité entreprise de stigmatisation et d'assignation ?, Nyambek-Mebenga Francine [et al.]	53
Diversité et conceptions du vivre-ensemble : regards croisés sur les reconfigurations de la fonction socialisatrice de l'Ecole, Verhoeven Marie [et al.]	62
La diversité des apprenants et la formation des enseignants dans différents contextes culturels et interculturels, Chakroun Ghazi	73

Qu'est-ce qu'on enseigne à qui ? L'impact des identités sur le processus de formation, Côté Emmy [et al.]	79
Former les enseignants à la pluralité des opinions et à la diversité des publics dans une perspective professionnalisante, Ech-Chaqrouni Ikram	88
Former les enseignants à une approche articulée des inégalités scolaires, Hajji Azzedine	94
Étendue de la formation des enseignants aux diversités socio-linguistiques et culturelles des élèves plurilingues migrants, Mendonça Dias Catherine	102
Écoles en contextes d'interculturalité : quelles finalités pour la formation des enseignant.e.s ?, Meunier Olivier [et al.]	112
Former l'éducateur pour cultiver l'enfant mondialement responsable : l'importance de la perspective des parents et des enfants au Sénégal, en Irlande, en France, en Allemagne, en Turquie et aux Etats-Unis Gay Wilgus, PhD, Chair, Wilgus Anne Gay	129
Vécus et représentations des diversités culturelle et linguistique au sein de la population scolarisée, Ben Lakhdhar Iman [et al.]	131
Le soutien et l'accompagnement des familles en contexte de diversité, Barras Christine [et al.]	136
Gestion de la diversité ethnoculturelle : quelles compétences des directions d'école et du personnel enseignant ?, Bouchamma Yamina	140
Socialisation élèves, enseignants et familles : vers une approche intégratrice et émancipatrice à l'école, Ercicum Renaud [et al.]	151
Les transitions dans l'Éducation et l'Accueil des Jeunes Enfants (EAJE) : facteurs de risques et opportunités d'un mieux vivre ensemble, Garnier Pascale [et al.]	154
Relations entre familles et écoles: enjeux pratiques et théoriques, Gay Denis [et al.]	163

Mobilité, nouvelle francophonie et éducation en Alberta (Canada), Mulatris Paulin	175
Favoriser l'équité et l'inclusion en enseignement supérieur : regards croisés sur les politiques, les pratiques institutionnelles et les expériences d'étudiants de groupes minorisés, Ratel Jean-Luc [et al.]	183
Relations école-famille-communauté : les nouveaux enjeux d'une société plus inclusive, Sadek Gihane [et al.]	197
Penser les inégalités et expertises dans le partenariat école-familles populaires et migrantes, Zoia Geneviève [et al.]	209
Écoles et familles dans les collectivités françaises du Pacifique (Nouvelle-Calédonie, Polynésie française) : un équilibre instable entre plusieurs conceptions du vivre ensemble en contexte de diversités ?, Stephane Minvielle [et al.]	218
Lutter contre les inégalités à l'école : regards croisés, Sztencel Catherine [et al.]	226
Favoriser l'inclusion des jeunes de la diversité en milieu scolaire, Vaillancourt Annie	234
Saisir les dimensions structurelles du racisme et des discriminations et leurs conséquences dans le champ de l'éducation : questions terminologiques, épistémologiques et méthodologiques, Verhoeven Marie [et al.]	248
Formation professionnelle des migrants : efficacité des dispositifs?, Manço Altay [et al.]	257
Approche comparative de dispositifs scolaires d'accueil pour primoarrivants dans différents contextes régionaux francophones, Oger Elodie [et al.]	263
Accueil des élèves primo-arrivants : dispositifs des systèmes éducatifs et liens avec les structures d'accueil, Heine Audrey	274
Prévention des formes de radicalisation violente dans et autour de l'école, Manço Altay [et al.]	279

La " radicalisation discursive " dans, par et à travers les médias comme objet d'analyse, d'éducation et de formation, Potvin Maryse [et al.]	283
Entre universalité des savoirs scientifiques et diversité des croyances, des cultures et des sources d'information: quel(s) rôle(s) pour l'école ?, Wolfs José-Luis [et al.]	291
L'apprentissage et l'enseignement de la langue de scolarisation et l'éducation à l'environnement dans des contextes culturels variés., Chakroun Ghazi	306
" Éveil aux langues " et au delà : vers une perspective d'apprentissage plurilingue, Foster Nell [et al.]	310
Liste des auteurs	321

Titre du symposium: Education à la citoyenneté et la politique éducative migratoire dans des contextes nationaux et internationaux en rapide changement.

Coordinateur: Ghazi CHAKROUN

Institution de rattachement: Université de Sfax- Tunisie

E-mail: chakroun1@gmail.com

Résumé: Les changements politiques et socio-économiques bouleversants dans plusieurs pays arabes tels que ceux au Nord de l'Afrique (à savoir la Tunisie et l'Algérie) ont développé des nouvelles attitudes, valeurs éthiques et visions stratégiques dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté au sein du même pays et dans le domaine d'une nouvelle politique éducative pour mieux intégrer les enfants et les jeunes immigrés dans des institutions scolaires et parascolaires permettant de mieux vivre ensemble. Cet objet du symposium pose de nouvelles questions d'ordre épistémologique, théorique et méthodologique à la communauté scientifique, politique et administrative dans les domaines de la politique éducative et migratoire. Parmi ces questions :

- 1- Y'a-t-il une nécessité de questionner la capacité de nos systèmes d'éducation à former les citoyens de demain (surtout que la citoyenneté prend de plus en plus le sens historique grecque du concept – servir la cité-)?
- 2- Quels sont les points convergents et divergents entre différents pays (du Nord tels que la France, l'Espagne et l'Italie et ceux du Sud Tels que l'Algérie, le Maroc et la Tunisie) dans leurs politiques ou pratiques en classes en matière d'éducation à la citoyenneté et de leur politique éducative migratoire?
- 3- Quelle est la place des différents acteurs familiaux, éducatifs et politiques dans la construction identitaire et du parcours de vie de diverses générations d'immigrés en Europe telles que celles clandestines ou bien officielles des pays du Nord de l'Afrique tels que la Tunisie?

Les réponses apportées à ces questions et d'autres par les communications de ce symposium pourraient proposer des regards croisés entre elles et avec le public des rencontres internationales RIED qu'il soit des enseignants, des chercheurs ou bien des praticiens. Un fil conducteur entre tous ces regards et leur effet au niveau du développement des représentations des nouveaux fondements de la politique éducative et migratoire et au niveau des pratiques en classes dans des matières d'enseignement qui s'en occupent telles que celles en éducation civique, religieuse et philosophique.

Mots clés: éducation à la citoyenneté; analyse comparative; logiques d'actions; politique éducative d'immigration; générations issus de l'immigration

Titre de la première communication: Eduquer à la citoyenneté au sein de six contextes socioéducatifs de la méditerranée occidentale - Algérie, Espagne, France, Italie, Maroc, Tunisie. Approches comparatives.

Auteurs: Tchirine MEKIDECHE et Nadjet MEKIDECHE

Intuitions de rattachement: Université Alger 2 - Algérie

E-mail: chirinemekideche@gmail.com – nadjetmekideche@gmail.com

Résumé: Au cœur des politiques scolaires actuelles dans nombre de systèmes éducatifs à travers le monde, *les éducation à ...* aux droits de l'homme, à la citoyenneté démocratique, au vivre-ensemble, à l'interculturalité, à la tolérance, la solidarité, à la paix, au développement durable, aux médias Institutionnalisées dès les années 90 en Europe, plus récemment au Maghreb, elles visent, contrairement aux enseignements classiques, le développement d'attitudes, valeurs et compétences sociales et/ou éthiques à caractère transdisciplinaire ou a-disciplinaire.

Quelle est l'influence des contextes nationaux sur les politiques ou pratiques de classes en matière d'éducation à la citoyenneté ? Quels sont les points de convergence ou de divergence entre différents pays ?

Quel est l'impact de ces *socialisations citoyennes* curriculaires volontaristes élaborées et mises en œuvre? Constituent-elles un levier effectif d'interculturalité - échange, compréhension, dialogue, vivre ensemble - comme le stipulent les textes régissant leur élaboration et institutionnalisation ?

Cette contribution propose des éléments de réponse au travers d'une analyse comparative internationale étayée d'assises empiriques issues de deux études de terrain menées par les

auteurs, l'une dans le cadre d'un projet partenarial coordonné et financé par l'Unesco-Rabat (*Education, diversité et cohésion sociale en Méditerranée occidentale*) regroupant six équipes de recherche à l'échelle méditerranéenne – Algérie, Espagne, France, Italie, Maroc, Tunisie ; la seconde menée et financée à l'échelle nationale en Algérie (*Socialisation citoyenne des jeunes et réforme curriculaire : entre Ecole et Quartier*).

Elle questionne le sens à donner aux processus d'interface entre contextes nationaux, socialisation citoyenne formelle et représentations et praxis citoyennes des jeunes collégiens et lycéens de cet espace socioculturel méditerranéen.

Mots Clés : citoyenneté démocratique, vivre-ensemble, éducation à la citoyenneté, socialisation citoyenne formelle vs informelle, analyse comparative internationale, études de terrain

<p>Titre de la deuxième communication: Analyse des aspects de la citoyenneté, de l'éducation à la citoyenneté et des logiques d'actions dans les contenus d'enseignement des écoles primaires en Tunisie</p>

Auteurs: Ali ELLOUMI, Gilles FERREOL, Aicha JLASSI

Intuitions de rattachement: Université de Sfax, Université de Franche Comté-France & Université de Tunis

E-mail: alielloumi62@gmail.com

Résumé: Les sociologues de l'éducation ne cessent de démontrer que les sociétés deviennent de plus en plus complexes et les comportements des élèves ne cessent de changer, par conséquent, la nécessité de requestionner la capacité de nos systèmes

d'éducation à former les citoyens de demain apparaît nécessaire. Certains systèmes modifient les programmes d'éducation civique existants, alors que d'autres comme en Tunisie, instaurent des programmes totalement nouveaux d'éducation mais pas une vraie éducation à la citoyenneté. Or, l'éducation à la citoyenneté pose de nombreux défis notamment parce que le concept même de citoyenneté est multidimensionnel, recouvre plusieurs sens et évolue constamment. En Tunisie, le ministère de l'Éducation n'a pas réfléchi aux bienfaits de l'éducation à la citoyenneté sur l'élève et n'a pas penser d'intégrer l'éducation à la citoyenneté à tous les niveaux d'enseignement primaire. Toutefois, ce qu'elle propose en éducation civique demeure une piste dont la pertinence et la validité ne sont pas démontrées. Cette étude porte donc sur l'apport de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté. La méthodologie utilisée sera l'analyse des contenus de programmes éducatifs et des entrevues semi dirigées auprès de directions d'écoles primaires de la région de Sfax. Les programmes éducatifs seront examinés sous l'angle du concept de citoyenneté, de l'éducation à la citoyenneté et des logiques d'action qui fondent les contenus d'enseignement. L'étude sera réalisée dans des écoles primaires de la région de Sfax en Tunisie. D'un point de vue global, les analyses des programmes et des contenus d'enseignement et des verbatim ne permettent pas d'apporter une réponse simple et catégorique. L'étude indique plutôt que l'apport des curriculums à l'éducation à la citoyenneté demeure mitigé car cet apport semble peu probant sous l'angle des aspects conceptuels de la citoyenneté, de l'éducation à la citoyenneté, mais sous l'angle de l'intégration d'activités permettant l'expérimentation de la citoyenneté. L'analyse indique aussi que dans tous les programmes examinés, la logique stratégique est absente et que les logiques socio-éducative et sécuritaire sont présentes. En somme, l'éducation à la citoyenneté continue de poser de grands défis dans les contenus d'enseignement en Tunisie.

Mots Clés : citoyenneté, éducation à la citoyenneté, contenu d'enseignement, logiques d'actions, école primaire, Tunisie.

Titre de la troisième communication: Les générations de l'immigration tunisienne en Europe : formes de sociabilités et construction identitaire

Auteur: Makrem MANDHOJ

Intuition de rattachement: Faculté des Lettres et des Sciences Humaine de Sfax – Université de Sfax

E-mail: makrem.mandhouj@gmail.com

Résumé: La migration internationale des tunisiens à l'étranger a généré divers profils socioéconomiques au cours des différentes phases temporelles et ceux essentiellement depuis l'accession de la Tunisie à l'indépendance.

L'ancrage historique de cette migration et les changements de l'organisation du profil migratoire d'une migration individuelle (durant les années 60 principalement) à une migration familiale (depuis les années 70 avec la mise en place de la procédure du

regroupement familial) dans les principaux pays d'Europe de l'ouest a provoqué l'émergence des générations issues de cette immigration.

En effet, plusieurs recherches et sources statistiques permettent déjà nettement de distinguer la deuxième et la troisième génération des descendants d'émigrés tunisiens en Europe. Ces catégories sociales sont aujourd'hui sujettes d'intérêts croissants au niveau politique, social et économique que ce soit par les pays d'accueil ou ceux d'origine autour de plusieurs problématiques tel que l'intégration d'un côté et la mobilisation économique de cette diaspora de l'autre côté.

C'est dans ce contexte que cette communication cherche à interroger les formes de sociabilité aussi bien que les interactions maintenues dans l'environnement clos de la famille migratoire et l'environnement extérieur de la société d'accueil et d'origine. C'est ainsi que nous allons porter notre regard sur la place des différents acteurs familiaux, les ressources, l'éducation et les politiques sociales et urbaines des pays d'installation dans la construction identitaire et le parcours de vie des diverses générations issues de l'immigration des tunisiens en Europe.

La présente communication s'appuie sur des entretiens approfondis avec des tunisiens de deuxième et de troisième génération installés en France lors du retour en Tunisie pour diverses raisons de vacance, de travail ou d'installation dans les principales régions tunisiennes historiquement connues de migration internationale.

Mots Clés : Générations issues de l'immigration – Sociabilités – Famille – Construction identitaire – Education – Ressources – Pays d'accueil – Pays d'origine

Axe 1 ou 4

- (1) L'éducation à la citoyenneté
- (4) L'école et son environnement (familles, communautés...)

TITRE: Les postures éthiques des enseignants et personnels éducatif du second degré en contexte de diversité culturelle, religieuse et sociale.

L'éducation au pluralisme constitue de nos jours une préoccupation incontournable des politiques scolaires des pays soucieux de promouvoir une éducation à la citoyenneté démocratique (Eurydice 2017, Conseil de l'Europe 2016). La nature et les enjeux de cette pluralité ne sont cependant nullement uniformes et varient suivant les contextes nationaux, régionaux ainsi que selon les types d'établissement scolaires concernés ceux-ci accueillant des publics ne présentant pas le même degré d'hétérogénéité. S'appuyant sur une enquête de terrain menée au Brésil et en France (métropolitaine et d'Outre-mer) dans l'enseignement secondaire public et privé sous contrat, ce symposium se propose de mettre en relief les différentes logiques présidant aux processus de traduction par les personnels éducatifs des prescriptions institutionnelles relevant de l'éducation au pluralisme dans les établissements.

Les communications de ce symposium proposeront une analyse centrée sur les acteurs, les dispositifs, les contraintes, les enjeux sociaux, politiques et scolaires intervenants dans la traduction du curriculum prescrit au curriculum réel. En s'appuyant sur la sociologie du curriculum (Forquin, 2008 ; Jonnaert, 2011) mais aussi sur la théorie de la justification de Boltanski et Thévenot (1991), ce symposium interrogera les différentes chaînes de traduction aboutissant à des déclinaisons diverses du curriculum prescrit en matière d'éducation à la citoyenneté selon les contextes, les enjeux locaux, les professionnalités enseignantes.

Nous nous intéresserons à la manière dont le contexte local (publics accueillis dans l'établissements, logiques territoriales, projet d'établissement, organisation du travail) intervient, en lien avec d'autres facteurs (comme les identités professionnelles, les ressources épistémologiques, les valeurs personnelles des professionnelles) dans la mise en œuvre des programmes d'éducation à la citoyenneté sur les aspects spécifiques d'éducation au pluralisme mais aussi comment cet objectif se trouve décliné dans la vie scolaire et la relation aux familles.

De la métropole à l'Outre-mer, du public au privé, d'une société laïque et sécularisée (France) à une société laïque et religieuse (Brésil), comment les injonctions de formation à la citoyenneté, à la diversité dans une société pluriculturelle, sont-elles adaptées, reconfigurées dans les pratiques enseignantes ? Selon quelles conceptions de la citoyenneté, selon quel principe de justice ? Quels en sont les enjeux pour l'éducation à la citoyenneté dans ces différents contextes ?

Les situations et moments d'épreuves sont analysées en référence à la sociologie pragmatique qui considère ces dernières comme des moments ayant soulevé un questionnement, une contestation voire un conflit mettant à l'épreuve des accords et compromis antérieurs fondés sur des principes de justice (Boltanski et Thévenot, 1991). Il s'agit donc de partir des activités ordinaires des professionnels pour étudier la manière dont ils contournent, résolvent et dépassent les difficultés éventuelles (dialogue, négociation, épreuve de force ?), en cherchant à identifier les ressources mobilisées, les logiques d'actions présidant aux stratégies mises en œuvre ainsi que les principes de justice qui les justifient ?

Notre hypothèse est que le contexte de l'établissement et ses particularités les amène à des compréhensions multiples de l'éducation à la citoyenneté et à une "renormalisation" en situation, c'est à dire à un débat entre les normes antécédentes et les normes situationnelles, menant ainsi à la construction de nouvelles normes adaptées à l'activité, dans une situation donnée (Schwartz & Durrive, 2003).

Nous verrons que les injonctions de formation à la citoyenneté s'appuient sur une reconnaissance de la pluralité culturelle et sociale représentative des sociétés modernes, mais visent la transmission de normes, de pratiques et de valeurs culturellement situées, considérées comme nécessaires au "vivre-ensemble" (Lenoir, Xypras & Jamet, 2006), dans le but de "faire société" (Donzelot, 2015). Ces normes, ces principes et ces valeurs (identifiés dans le curriculum prescrit) sont cependant reconfigurés, adaptés, contextualisés en fonction de l'environnement professionnel des enseignants, en fonction des contraintes et des enjeux sociaux, économiques, politiques et culturels locaux.

Dans les cas des établissements privés sous contrat en France, la formation civique interagit avec des enjeux marchands et religieux. D'un côté, la sélection sur critères économique ou comportemental des élèves et des familles influe sur la composition des établissements, de l'autre, l'éducation à la citoyenneté se mélange avec la discipline de culture chrétienne, connue aussi comme culture humaine chrétienne ou culture religieuse.

À la Réunion, la spécificité du tissu social, culturel et religieux conduit à une conception de la formation à la citoyenneté incluant les principes politiques de reconnaissance et de non-discrimination, et s'éloignant en cela d'une conception républicaniste et universaliste de la citoyenneté. Pour le cas d'outre mer, on peut parler d'une créolisation de la laïcité dans l'océan indien, une manière d'analyser l'influence du contexte interculturel et plurireligieux de l'île sur les questions de laïcité et de religions (Prosper 2005).

Pour ce qui est du Brésil, l'éducation à la citoyenneté doit être abordée par tous les enseignants de manière transversale. L'éducation aux médias, l'éducation à l'écologie et l'éducation interculturelle en font partie, parmi autres. Ainsi, nous supposons que la façon de gérer les situations impliquant les diversités religieuses, culturelles et sociales est une manière d'éduquer à la citoyenneté.

- 1) Les pratiques enseignantes et l'interculturalité : la formation du citoyen dans un pays religieux (Gabriela Valente)

À l'école brésilienne, les élèves découvrent la religion de leurs pairs et aussi de leurs enseignants et conçoivent la coexistence religieuse comme l'aboutissement de la laïcité. C'est ainsi que l'école brésilienne réaffirme le mélange entre public et privé et confirme l'idée selon laquelle la religion est une dimension centrale de l'identité brésilienne.

L'absence de prescriptions au Brésil, combinée à un manque de débat public, encourage l'utilisation de dispositions personnelles religieuses. La religiosité et la spiritualité deviennent, ainsi, non seulement des ressources pour la résolution de situations scolaires, mais aussi une façon de pérenniser non seulement le rôle de socialisation religieuse de l'école publique, mais aussi la domination hégémonique chrétienne qui entraîne une discrimination religieuse sous couvert d'un pluralisme et d'une harmonie religieuse brandies comme caractéristiques du Brésil.

- 2) « Laïcité et religions dans le système scolaire réunionnais : logiques hybridés ou logiques en tension ? » (Émilie Pontanier et Anne-Claire Husser)

La Réunion est un réceptacle de cultures et de religions différentes, puisqu'elle s'est peuplée pendant près de 3 siècles d'hommes et de femmes venus d'Europe, mais pour la plupart d'Afrique, de Madagascar, d'Inde, de Chine. De ce fait, elle est appelée à vivre l'expérience de la laïcité selon son propre rythme insulaire »[1].

En outre, puisque la laïcité ne peut être saisie et analysée qu'en contexte, une étude sur sa mise en œuvre à La Réunion permet de saisir ses interprétations et ses traductions sur ce terrain scolaire.

Ceci est particulièrement intéressant à réaliser puisque la loi de 2004 n'a véritablement été mise en œuvre qu'à partir du 7 mars 2018, après la visite d'un inspecteur métropolitain qui va entraîner le recteur de l'île à établir une "circulaire [en direction des] chefs d'établissement [afin de] faire appliquer la loi de 2004 sur les signes religieux"[2]. Qu'elle va en être les conséquences sur les pratiques professionnelles de acteurs du système scolaire secondaire ? Quelles stratégies et quels traitements adoptent-ils lorsqu'ils sont en présence d'expressions du religieux « ostentatoires » ? Comment et dans quelle mesure prennent-ils en compte les croyances des élèves et de leur famille ? Quelles ressources mobilisent-ils, selon quels principes de justice ? Enfin, peut-on parler d'une créolisation de la laïcité dans l'océan indien, une manière d'analyser l'influence du contexte interculturel et pluri religieux de l'île sur les questions de laïcité et de religions.

- 3) Éduquer au pluralisme social, culturel et convictionnel, esquisse de comparaison des politiques d'établissement dans l'enseignement public et l'enseignement privé sous contrat (Charlène Ménard)

En France, les établissements publics et privés sous contrat partagent des programmes d'enseignement identiques, les seconds se trouvant en outre soumis à une exigence de non-discrimination confessionnelle à l'entrée en dépit de la reconnaissance de leur caractère propre ce qui les met en principe en demeure de faire vivre en leur sein un certain pluralisme. Parce que la scolarité y est payante et que les chefs d'établissement ont les moyens de sélectionner les élèves sur la base de leur dossier scolaire, il est clair cependant que la gestion de la diversité n'y revêt ni le même visage ni les mêmes enjeux. Alors que l'enseignement public s'avère largement tributaire d'une composition sociale de ses publics liée à la sectorisation géographique et aux logiques d'évitement des familles, l'enseignement privé catholique (qui représente l'écrasante majorité de l'offre d'enseignement) tend à promouvoir de manière volontariste une mixité sociale (et dans une certaine mesure culturelle et religieuse) choisie au travers de politiques tarifaires adaptées aux revenus des familles, par l'intermédiaire de fonds visant la prise en charge de la scolarité d'élèves méritant issus de quartiers défavorisés ou d'une interprétation inclusive de la "culture humaine chrétienne". Dans les établissements sous contrat juifs ou musulmans, cette interprétation pluraliste du caractère propre apparaît moins présente, celui-ci se déclinant davantage comme la possibilité de faire exister un projet éducatif confessionnel pour les membres de communautés religieuses minoritaires.

Bibliographie

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: NRF Essais, Gallimard.

Conseil de l'Europe (2016). *Compétences pour une culture de la démocratie. Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Donzelot, J. (2015). "Faire société" en France ? *Tous urbains*, 2(10), 10-11.

-
- Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe*. Luxembourg : Commission européenne.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Jonnaert, P. (2011). *Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés*. Revue internationale d'éducation, (56), 135-145.
- Lenoir, Y.; Xypras, C. & Jamet, C. (2006). *École et citoyenneté. Un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.
- Prosper, Éve (2005). *La Laïcité en terre réunionnaise. Origine et originalité*. Océan éditions.
- Schwartz, Y. & Durrive, L. (dir.) (2003). *Travail & ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.

<https://ried2020.sciencesconf.org>

Quelle diplomatie entre la culture de l'école, celles actuelles et d'origines des élèves, pour instaurer une citoyenneté interculturelle ?

Coordination d'un "grand symposium" (six intervenants) - Olivier Ralet

Agenc'MondeS asbl - olivier.ralet@gmail.com

Axe thématique 1, ou 2, ou 3, ou 4

Les élèves descendants de migrants de diverses origines, de longue ou de fraîche date, se fabriquent une culture "métisse" ou "hybride" dans leur rapport au pays d'accueil et à l'école en particulier, à partir de la rencontre entre le dépôt de leurs ancêtres (les "fondamentaux culturels" dont ils héritent de leur famille) et leur situation actuelle.

La conviction partagée par les intervenants à ce symposium est que l'instauration d'une citoyenneté interculturelle à l'école requiert de mettre en place des dispositifs de diplomatie entre les mondes qui prennent en compte ces différentes cultures.

Cela demande de cultiver les différences (de préserver l'étrangeté des personnes d'origine étrangère, depositaires et ambassadrices de mondes d'ailleurs), d'élaborer des modes de transmission des héritages des ancêtres proches ou lointains, de les mettre en relation dans des dispositifs d'hospitalités mutuelles, d'interconnaissance des différents systèmes de pensée en présence. Cette hospitalité de la société d'accueil à l'égard des porteurs de systèmes de pensée étrangers, et leur hospitalité réciproque à l'égard de cette société, exigent des démarches actives, empruntées d'une curiosité positive et de l'unique préjugé selon lequel ce qui habite la tête de l'autre a du sens. Dans le même mouvement, cette rencontre avec l'altérité ouvre à la connaissance de soi.

Y contribue une pédagogie qui célèbre la diversité, favorise les identités plurielles et évolutives, les appartenances multiples les mieux agencées possible, dans le partage des passions joyeuses. Elle préserve la fierté des ancêtres, offrant une protection contre l'humiliation, meilleure prévention des fanatismes et suprématismes.

L'exercice de la citoyenneté requiert un (ré)agencement harmonieux entre les diverses appartenances. En émergent de nouvelles manières de vivre ensemble, des formes inédites de collectifs, inventives, à la hauteur des enjeux contemporains, comme les transformations des modes de vie et de sociabilité qu'exige une réponse digne au nouveau régime climatique.

Les six intervenant.e.s (cinq de Belgique, un de France) abordent cette question du point de vue de leur pratiques personnelles.

Alexandre Cohen part de son expérience de tuteur de MENA en rapport avec leur scolarité, pour penser les identités en reconstruction de jeunes en demande d'asile, et leur permettre de retrouver leur place d'élèves.

Véronique Georis part de son expérience de responsable d'une AMO, dans un quartier d'ancienne et récente immigration, dans l'accompagnement des recherches identitaires des jeunes dans leur milieu de vie, l'école et les enseignants en particulier.

Reza Kazemzadeh part de son expérience de clinicien auprès de migrants de fraîche date pour penser leur déculturation (perte de sens et de groupes d'appartenance) et les exigences de leur acculturation à la société d'accueil par le réagencement leur héritage, de leur langue et de leurs communautés d'origine.

Maryam Kolly part de son expérience d'(ex) travailleuse sociale cherchant à ouvrir du possible pour réduire les perdants dans les relations entre les représentants de la culture de l'école (qualifiés de "Flamands") et les jeunes descendants de migrants (s'auto-qualifiant de "*drari*", "*frangins*").

Olivier Ralet part de son expérience de formateurs d'enseignants, notamment aux relations interculturelles et à la citoyenneté à l'école, pour pointer quelques exigences de ces formations pour stimuler l'instauration d'une citoyenneté interculturelle par des "hospitalités mutuelles".

Hamid Salmi part de son expérience d'ethno-thérapeute en milieu scolaire en France pour présenter deux dispositifs qu'il a mis en place : une consultation d'ethnopsychiatrie dans une école primaire, et un groupe de parole d'élève d'un collège. En s'ouvrant aux appartenances des autres, ils se mélangent - d'où l'intérêt de faire entrer les ancêtres à l'école.

Accompagner les recherches identitaires des jeunes dans leur milieu de vie.

Véronique Georis

AMOS AMO (Bruxelles) verogeoris@yahoo.fr

Cette présentation reprend des éléments d'un article publié dans « Passeurs de mondes » (dir. Pascale Jamoulle), « Héros métis, jeunes bruxellois passeurs de mondes », 2014.

En tant que travailleuse sociale pour AMOS, service AMO (Aide aux jeunes en milieu ouvert) établi dans un quartier à forte densité immigrée, j'ai été témoin de différents modèles d'élaboration identitaire chez les jeunes issus de la migration. Un thème majeur émergeait : la domination culturelle subie par les familles et de la souffrance particulière qu'elle engendrait chez les enfants. Au fil du temps, leurs bricolages identitaires se sont pourtant complexifiés et j'ai vu l'importance pour les travailleurs sociaux de soutenir l'élaboration identitaire à l'œuvre chez ces jeunes. Les chiffres du décrochage scolaire et du chômage à Bruxelles décrivent la situation d'une partie de sa jeunesse. Pourtant, je constate sa capacité à inventer des manières de grandir entre les mondes.

AMOS est immergé au sein d'un quartier qualifié à la fois de « ghetto » et de « cocon identitaire ». Schaerbeek souffre d'une ségrégation spatiale qui dessine la forme où se concentrent les habitants à faibles revenus : le croissant de pauvreté. Cela se retrouve au niveau de la distribution des écoles, et de nombreux jeunes en sont victimes.

Le contexte sociopolitique va dans le sens d'une augmentation des menaces d'indifférenciation, de perte d'identité. L'école perpétue un déni de reconnaissance envers les enfants d'immigrés, considérés à travers leurs manques vis à vis de la société d'accueil. Ces logiques animent toutes les institutions sociales de première ligne, les normes restent ethnocentriques, tous les moyens sont mis pour vérifier la conformité des personnes sans tenir compte de la diversité de leurs expériences personnelles, et exclure les plus vulnérables. Dans ce contexte, comment un service social peut-il développer son action ?

Ce travail est le résultat d'une co-construction entre des groupes de jeunes, passeurs de mondes et l'équipe professionnelle du service social AMOS. Les rapports entre les jeunes et les animateurs sont souvent tendus, autour des thématiques interculturelles, par exemple le type de nourriture proposée, halal ou non. Les jeunes veulent être compris dans leur double appartenance, sans que cette demande puisse être formulée de manière consciente.

Cela m'a permis d'identifier différents supports des bricolages identitaires soutenus par le service pour lequel je travaille. Le collectif de jeunes, les ateliers artistiques, vidéo, les voyages et leurs récits, les groupes de parole dans l'AMO, dans les écoles, les mises en scène du genre réalisées lors d'ateliers photographiques, ont favorisé l'émergence d'une identité narrative. Celle-ci réinscrit au cœur des expériences menées par les enfants, un voyage fait de rencontres plus ou moins prévues, de heurts, de malheurs, d'échecs et de réussites qui marquent les étapes au milieu d'un monde qui semble de part et d'autre figé.

Liens entre la culture d'origine et la culture d'accueil des migrants

Reza Kazemzadeh

SSM Exil (Bruxelles) rkazemzadeh@gmail.com

Le point de vue développé est celui d'un psychologue clinicien au sein d'un Service de Santé Mentale à Bruxelles, "Exil", destiné aux candidats réfugiés, réfugiés et victimes de la torture (dont il est aujourd'hui le directeur).

Il s'agit donc de personnes (et familles) arrivées récemment en Belgique, dans des circonstances souvent difficiles.

L'intégration psychique de ces personnes requiert qu'elles puissent donner un sens à ce qui se passe ici et en même temps articuler ce sens à leur passé. Il s'agit de mettre en récit le passé, le présent et la projection dans le futur.

L'arrivée ici a pour effet une déculturation, sur deux niveaux :

- une perte de sens : il y a une dissonance entre la vie intérieure de la personne et ce qu'elle observe à l'extérieur. La première de ces différences porte sur la langue, "matrice de sens" quand il s'agit de la langue maternelle, qui n'est pas celle du pays d'accueil : le monde extérieur paraît dès lors dénué de sens.

- la perte des groupes d'appartenance qui soutenait la vie au pays d'origine : famille élargie, communautés du quartier (ou village), associations diverses... Il s'agit de nouveau de donner un sens à ce qui se passe ici en l'articulant à ce qui se passait avant. Les institutions d'ici, comme un service de santé mentale et l'école, ont donc à reprendre la fonction des groupes d'appartenance de là-bas, en premier lieu la famille, comme supports extérieurs sur lesquels s'appuyer. Elles ont à prendre en compte la culture d'origine pour permettre une acculturation harmonieuse, qui relie la culture d'origine à celle d'ici. Tant la clinique que l'école accompagnent les personnes migrantes (enfants, familles, communautés) dans la fabrication d'une troisième culture.

Du côté d'une citoyenneté interculturelle à l'école, les enfants nés ici s'ouvrent à ceux nés ailleurs, et réciproquement. Cela suppose une collaboration entre la famille et l'école, un double mouvement de l'une vers l'autre. Dans le cas des MENA, le tuteur peut se faire l'avocat de la culture d'origine, et veiller à ce que le MENA soit en relation avec sa communauté d'origine.

Cela demande de l'école qu'elle ne considère pas la culture d'origine de l'enfant (la langue, les valeurs...) comme une entrave à son développement. Un Service de Santé Mentale, et des tuteurs de MENA qui y sont attachés, peuvent agir dans ce sens du côté de l'école, en insistant par exemple sur l'importance de la pratique de leur langue maternelle par les enfants (préférable à un mauvais français parlé à la maison) et de la transmission de la culture d'origine.

Travailleurs sociaux médiateurs (ou diplomates) entre le monde des "*drari*" (copains) et celui, des "*Flamands*" (l'école)

Maryam Kolly

Université Saint Louis (Bruxelles) maryam.kolly@usaintlouis.be

Beaucoup de jeunes descendants de migrants s'appellent eux-mêmes "*drari*", ce qui peut se traduire (de l'arabe dialectal marocain) par "frangins", "enfants", "copains"... Ils sont fiers de leur culture de la débrouillardise, de l'humour, du numéro de charme, de la répartie, de la joute verbale, arts qu'ils désignent par le mot "*bakhar*", qui dériverait d'un mot arabe signifiant "embaumer", auquel ils donnent le sens d'"embobiner", "enjôler", "baratiner".

Ils désignent comme "Flamand" le riche/bourgeois Blanc (ou allochtone "traître à sa race"), dans le respect des lois, obéissant, conformiste, à l'opposé du rebelle contestataire. Le terme renvoie au dominant à l'aune des rapports de race (le "Blanc"). Par extension, il qualifie l'attitude du "Blanc" raciste ou l'attitude du descendant de migrant accusé de renier ses origines, d'avoir honte d'être Arabe, devenu "mécréant", "flamanisé".

Le travailleur social, mandaté par les autorités, du côté de la loi et de l'ordre (comme les policiers), de l'insertion, de l'aide à la recherche d'école, d'emploi, soupçonné par les "*drari*" d'être un espion, risque d'être traité de "Flamand". Quand il descend de migrants, il est en plus un traître.

Du côté de ses mandataires, on l'accuse de "défendre les jeunes", on le soupçonne de ne pas se comporter en vrai adulte, de confondre le professionnel et le privé.

Le métier semble donc impossible. Pourtant, une ouverture est possible, une médiation entre la culture de rue des "*drari*" et celle des autorités.

D'un côté, le travailleur social doit convaincre les autorités que défendre les jeunes, ne pas museler leur force, est constitutif de son métier. De l'autre côté, avec les jeunes, il décode les effets du "*bakhar*", pour voir avec eux si dans certaines circonstances il ne se retourne pas contre eux, pour leur éviter de subir le choc frontal entre les mondes de la flamanité et de l'anti-flamanité, qui fait d'eux des perdants en puissance. Chaque bord gagnerait à voir ce qui importe pour l'autre, doit pouvoir admettre leur mise en symétrie (malgré la dissymétrie des rapports de forces).

Bref le travailleur social peut faire œuvre de diplomate, faire comprendre aux "Flamands" (dans le cas de l'école, les autorités scolaires) et aux "*drari*" (les jeunes qui veulent garder leur fierté subversive) ce qui leur importe respectivement.

Bref, il peut faire s'intéresser chacun des deux mondes à l'autre, dans une forme d'hospitalité mutuelle, il peut décoder avec ces deux mondes les logiques de l'autre pour faire bouger les lignes de démarcation. L'antagonisme entre la culture de la rue qui ré-agence les cultures d'origine dans une stratégie de survie et de fierté, et la culture (scolaire) dominante obligée de la prendre en compte au nom de son idéal d'égalité des chances, peut faire moins de perdants.

Quelque chose comme une citoyenneté qui respecte les spécificités peut alors émerger.

Qu'exige la formation des enseignants à la citoyenneté interculturelle ?

Olivier Ralet

Agenc'MondeS asbl (FWB) olivier.ralet@gmail.com

Voici quelques items de formation des enseignants pour stimuler l'instauration d'une citoyenneté interculturelle à l'école par des "hospitalités mutuelles".

- Apprendre à "passer le gué". "Jeter des ponts" va trop vite et est trop brutal ; apprenons plutôt à traverser précautionneusement la rivière entre deux cultures à pied, sur les pierres indiquées par gestes par ceux sur l'autre rive.

- Se transformer en poisson volant. Le poisson ne voit pas l'eau, on n'est pas conscient de son propre système de pensée. Il s'agit d'en prendre conscience dans la rencontre avec l'altérité.

- Prendre un exemple de décodage de deux logiques très présentes à l'école : honte et culpabilité. L'une pousse à la dénégation, l'autre à l'aveu. Beaucoup de conflits, y compris interculturels (car certaines cultures mettent plus l'accent sur la honte et d'autres sur la culpabilité), peuvent être désamorçés par ce double décodage (ce qui se passe dans ma tête et dans la tête de l'autre).

- Franchir l'obstacle du Grand Partage que les Modernes croient avoir creusé entre eux (rationnels, cartésiens, scientifiques...) et les "non Modernes" (irrationnels, superstitieux, "dans la croyance"...): reconnaître les acquis de la modernité n'implique pas de disqualifier les mondes traditionnels, qu'il s'agit de prendre au sérieux et d'en apprécier les qualités, avec respect et discernement. Les élèves venus de mondes traditionnels s'en sentiront mieux reconnus.

- Distinguer les modes de véridiction (les régimes de vérité). Chaque discipline a ses propres manières de bien construire son savoir, ne mélangeant pas, par exemple, celles de la science et celles de la religion (dans l'opposition créationnisme/évolutionnisme notamment). Cela évite la disqualification mutuelle (du prof de bio et du prof de religion protestante ou islamique par exemple), et le "relativisme postmoderne" où il n'y a plus que des "ressentis" et où "chacun pense ce qu'il veut".

- Construire avec les élèves des dispositifs de transmission du dépôt des ancêtres (langues, cuisines, musiques, façon de soigner...), pour apprendre des mondes lointains et pour stimuler la fierté de leurs porteurs, meilleure prévention de l'humiliation facteur de fanatisme.

- Construire des dispositifs de diplomatie entre les mondes, où les "chocs culturels" sont négociés pour permettre de vivre ensemble dans la diversité (ce qui requiert de considérer ses propres convictions comme des chemins et non comme la vérité exclusive).

- Construire des dispositifs de spiritualité partagée (on transversale, "inter-convictionnelle"), en cultivant les passions joyeuses, l'émerveillement, la beauté, l'amour, la solidarité...

- Construire de nouveaux collectifs et de nouvelles façons de vivre (de produire, de manger...) pour éviter la barbarie du tous contre tous et être dignes et solidaires face au nouveau régime climatique.

Quels dispositifs construire pour donner leur place aux cultures d'origine dans la citoyenneté interculturelle à l'école ?

Hamid Salmi

Ethno-thérapeute et formateur indépendant, France, hamid_salmi@yahoo.fr

J'interviens dans des écoles primaires, collèges et lycées en France, pour régler des disfonctionnements, des incivilités (crachats, agressivité...), des situations d'échec ou décrochage scolaire, des troubles du comportement. Ces difficultés empêchent la citoyenneté à l'école, leur apporter une réponse contribue à rendre cet exercice possible. Pour cela, j'ai élaboré notamment deux types de dispositifs.

1. Une consultation d'ethnopsychiatrie dans une école primaire à Paris, pour enfants d'origine étrangère présentant des troubles du comportement.

Les enfants présentent leurs symptômes "à ciel ouvert", la consultation était donc très efficace. Les parents, porteurs du dépôt de leurs ancêtres, entraînent à l'école où leur culture avait droit de cité. Les symptômes disparaissaient rapidement.

Exemple 1 : Un enfant Bambara est en échec scolaire depuis la mort de son père qu'il était appelé à remplacer. Suite à ce décodage, un rite d'intronisation à la lignée de son père est mis en place, et l'échec scolaire se termine.

Exemple 2 : Un enfant Soninké est en échec scolaire, depuis qu'il a été séparé de son jumeau (ce qui ne se fait pas en Afrique). Des rites sont élaborés pour qu'ils retrouvent ensemble le plus souvent possible : l'échec scolaire se résorbe.

Le symptôme d'un enfant est un texte dont la famille et la lignée est le contexte (comme la transgression d'un tabou dans le système d'alliance). Autonomiser requiert de réunir enfants et parents, pour travailler l'*individuation*, qui permet la citoyenneté, au contraire de l'*individualisation* qui coupe du collectif.

En France, il faudrait installer des consultations interculturelles à l'école primaire et dans les services de Protection Maternelle Infantile (en secondaire, c'est trop tard).

2. Un groupe de parole de 20 élèves d'un collège, d'origines diverses. Avant de le mettre en place, on a fait venir les parents, qui ont marqué leur accord. Les élèves se présentent selon leurs appartenances, qui sont "creusées" : par exemple, d'un enfant qui s'appelle "Touré" je dis que cela signifie "éléphant", et cela intéresse les autres. En ouvrant aux appartenances, les gens s'intéressent les uns aux autres et se mélangent. Au contraire, l'abrasion des appartenances provoque un cloisonnement ethnique. On peut remonter jusqu'à "l'ancêtre totémique", le mythe fondateur qui dit comment réparer le monde : il faut donc prendre en charge toute la famille, et chacun trouve sa place (au contraire du placement du jeune en institution, dont les problèmes repartent à zéro ou pire quand il rentre chez lui). Le métissage externe est assez facile, mais le réagencement des représentations internes est plus difficile. En effet, la culture est faite pour donner un sentiment d'unité à la personne, pourtant issue d'un homme et d'une femme, par exemple par l'inscription dans la lignée du père (dans les sociétés patrilinéaires).

Conclusion : pour une citoyenneté interculturelle à l'école, faisons-y entrer les ancêtres.

MENA, reconstruction des appartenances et école

Alexandre Cohen

SSM Exil (Bruxelles) alexandre.cohen.a@gmail.com

Ce texte résume une intervention concernant la réalité psychosociale des Mineurs Étrangers Non Accompagnés (MENA) en Belgique, construite sur base d'une expérience de tuteur MENA et de psychologue au Service de Santé Mentale Exil.

L'intervention a pour objectif d'appréhender globalement l'univers de ces jeunes filles et garçons dans les différentes dimensions de leur réalité pour ouvrir des pistes de rencontres adéquates et notamment dans le milieu scolaire. Pour ce faire, il me semble essentiel de s'arrêter sur certains concepts au centre de leur réalité psychique : l'exil, le trauma, l'adolescence, le contexte d'arrivée en Belgique et la résilience.

Le fil rouge de cette intervention sera de se pencher sur l'identité, ou plutôt les identités, de ces jeunes du point de vue de la construction, de la reconstruction mais nécessairement aussi de la destruction. Nous nous pencherons sur l'impact psychologique de la rupture avec la culture d'origine, la famille, la langue, c'est-à-dire une grande partie de soi, souvent dans des conditions d'urgence et de grand danger. Nous développerons, au travers de l'exil et du trauma, l'obligation pour ces jeunes de passer dans un « mode de survie » et les conséquences sur leur rapport au monde. Nous pèserons l'importance de ces différents processus psychiques dans un contexte d'adolescence. Nous brosserons le contexte d'arrivée en Belgique, la procédure d'asile, la désignation du tuteur, du centre résidentiel et enfin l'arrivée dans une classe DASPA ou OKAN.

Nous pourrions alors tenter d'appréhender les possibilités de résilience pour ces jeunes en considérant leurs ressources singulières et l'agencement de ces dernières avec le dispositif d'accueil, notamment à l'école. Dans une situation de perte de repères généralisée, faisant suite à un processus de dépersonnalisation violent, la reconstruction identitaire peut se baser sur la revalorisation des repères de ces identités menacées, en réactualisant adéquatement la fonction de ces repères dans leur contexte de vie actuel. Il s'agit de réanimer cette partie de soi laissée au pays qui composait toute l'épaisseur identitaire du jeune, celui qu'il était dans la famille, dans la communauté, à l'école, avec ses amis, etc. L'idée est donc lui permettre de reprendre possession de ses savoirs-être et de ses savoirs-faire, constitutifs et fonctionnels, certains nécessitant une relation psycho-thérapeutique pour encadrer une possible réactivation de vécu traumatique.

En ce qui concerne la vie à l'école, permettre au jeune de redevenir l'élève qu'il était avant, en l'amenant à se reconstruire dans le regard de l'autre jeune de son âge, le resituerait à sa place de jeune à part entière. C'est alors en miroir de ses pairs, qu'ils soient en Belgique depuis de nombreuses générations ou non, dans la richesse de leurs différences, que des similarités apparaissent et que des liens sains peuvent permettre de reconstruire des appartenances adéquates.

Le « vivre ensemble », concept et implications dans le milieu scolaire.

Delbart Laëtitia & Derobertmeasure Antoine

Umons

1. Introduction

Cette proposition s'inscrit principalement dans l'axe 2 « Les conceptions du vivre-ensemble dans la formation des enseignants ». Les participants à ce symposium ont ramené l'expression « vivre ensemble » à sa dimension pratique, à savoir le « vivre ensemble » en classe, à travers les pratiques et conceptions des enseignants et des futurs enseignants.

2. Articulation du symposium

Ce symposium vise à s'intéresser aux changements dans la société et aux implications que cela entraîne dans la vie du groupe classe. Si l'éducation, ici entendue au sens de la scolarité, a été longtemps réservée à l'élite, les récents (à l'échelle de l'Histoire) changements sociaux ont permis de faire migrer les enfants « des mines vers les bancs de l'école » (Wynants & Paret, 1998). Cette massification, couplée l'hétérogénéisation des publics, ont amené les enseignants à développer des pratiques pédagogiques « nouvelles », notamment du point de vue de la gestion de classe (Gauthier, 2006). Cette diversification des publics a également amené l'évolution majeure : l'accueil des filles dans un système éducatif jusque-là réservé aux garçons. Même si la société actuelle se dit plus équitable vis-à-vis des femmes, de nombreux mouvements dont le célèbre #MeToo dénoncent pourtant que celles-ci sont encore injustement traitées dans une société encore largement influencée par la domination patriarcale. La première communication de notre symposium s'intéresse au phénomène du genre en analysant la gestion de celui-ci dans les classes au Burkina Faso. La société burkinabé reste marquée par une différenciation entre les hommes et les femmes. Cette communication analyse des séances de classe afin de voir comment fonctionnent les élèves et les enseignants avec l'influence de ce contexte culturel.

L'hétérogénéité des groupes-classes est un phénomène mondial. Les enseignants doivent apprendre à gérer des élèves issus de milieux socio-économiques et de cultures différents. Ces élèves ont également leur propre rythme d'apprentissage. Néanmoins, plusieurs recherches ont montré que les enseignants éprouvaient des difficultés dans la gestion des groupes hétérogènes. Cette deuxième communication s'intéresse aux outils mis en place pour gérer cette hétérogénéité en Fédération Wallonie-Bruxelles et propose une revue de la littérature des outils efficaces mis en place dans d'autres pays.

La troisième communication de ce symposium s'intéresse également à la multiculturalité dans le contexte québécois. Cette communication traite des pratiques socio-éducatives mises en place, dans deux écoles secondaires du Québec, situées dans un contexte ethnoculturel faible, pour accueillir les élèves migrants et faire valoir la diversité ethnoculturelle. L'auteure s'intéresse aux habiletés pédagogiques et aux pratiques de gestion qui sont nécessaires à la construction d'un contexte juste, équitable et inclusif.

La dernière partie de ce symposium, la séance de travail, a pour but de lancer la discussion sur les pratiques pédagogiques à mettre en classe pour créer un climat de classe positif, sécurisant, équitable et inclusif.

RÉFÉRENCES

- Gauthier, C. (2006). *Quelle pédagogie au service de la réussite de tous les élèves ? Un état de la recherche*, Conférence donnée le 6 décembre 2006 lors du colloque du GIRSEF (Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation) à Louvain-la-Neuve - Université catholique de Louvain (Belgique).
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 986-996. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.006>
- Wynants, P., & Paret, M. (1998). École et clivages aux XIXe et XXe siècles. Dans D. Grootaers (Ed.), *Histoire de l'enseignement en Belgique* (p. 13-85)

Le genre en classe : apprendre ensemble, l'un avec l'une, et l'une avec l'un

Dr Mangawindin Guy Romuald OUEDRAOGO

Université Norbert ZONGO

om.guyromuald@yahoo.fr

A l'image de nombreux peuples et pays d'Afrique et d'ailleurs, au Burkina Faso, la différenciation fondée sur le genre survit aux idéologies humanistes prônant l'égalité des sexes. Elle fixe des cloisons, voire des barrières qui tiennent et maintiennent l'homme et la femme, ou le garçon et la fille, dans des positions sociales minorisant la femme et la fille. Par contre, l'homme et le garçon s'attribuent ou se voient conférer une supériorité pensée et vécue au quotidien. Selon la force des convictions culturelles qui installent ces croyances collectives, les rapports entre homme et femme, garçon et fille sont affectés, au point d'engendrer des conflits plus ou moins importants dans les activités collectives. Dans quelle mesure cette situation prévaut en classe ? Comment enseignants et élèves évoluent-ils en classe sous l'influence de leur imprégnation socioculturelle hiérarchisant les groupes sexuels. Basée sur une approche qualitative, nos investigations sont faites essentiellement d'observations de séances classe et d'entretiens avec les enseignants et les élèves des classes observées. Huit classes ont été observées, quatre en zone rurale et quatre autre en milieu urbain. Tout porte à confirmer que, les schèmes de pensées gouvernant les comportements, la classe reste un théâtre où les acteurs construisent leurs rôles sur la charpente de leurs idées primaires. Les enseignants sont-ils formés pour une gestion du genre en classe ? Les curricula ne semblent pas orientés vers cette éventualité.

Mots-clés : genre, sexe, croyances, valeurs, culture

RÉFÉRENCES

- Mosconi, N. (1998), *Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école*, Université Laval : Recherches féministes, 11(1), 7-17, consulté le 25 octobre à 17h30mn
- Felouzis, G. (1993), *Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons*, in *Revue française de sociologie*, p.199-222
- Grenier V. (2013), *La différence entre la réussite des garçons et des filles à l'école : représentation de sexe, solutions et pratiques éducatives des enseignantes du secondaire*, Université d'Ottawa : Canada, 139p
- Piaget, J. (1985). *Psychologie et pédagogie*. Denoël/ Gonthier. 256p

Contact :

Dr Mangawindin Guy Romuald OUEDRAOGO
Enseignant-chercheur en sciences de l'éducation
Université Norbert ZONGO
Koudougou, Burkina Faso
Tel : 00 (226) 70026507
Email : om.guyromuald@yahoo.fr

Etat des lieux des outils et stratégies déployées en Fédération Wallonie- Bruxelles pour gérer les groupes hétérogènes

Delbart Laëtitia & Derobertmeasure Antoine

Umons

Laetitia.delbart@umons.ac.be

Antoine.derobertmeasure@umons.ac.be

De nos jours, les enseignants doivent gérer des groupes-classes de plus en plus hétérogènes, de par les caractéristiques sociales, économiques des élèves ou leur parcours scolaire. Néanmoins, les enseignants éprouvent des difficultés dans la gestion de ces groupes et que cela peut même être une des causes principales d'abandon de la profession. Former les enseignants à la gestion de classe est donc primordial, cette compétence favorisant l'apprentissage des élèves (Martineau & Gauthier, 1999 ; Chouinard, 1999). Comme le démontrent Bissonnette et al. (2016), la gestion de classe et la gestion des apprentissages sont liées : les apprentissages ne peuvent se produire dans un cadre non propice à ceux-ci et l'indiscipline tend à augmenter quand l'enseignant ne parvient pas à garder les élèves sur la tâche.

L'intérêt de cette recherche est qu'elle s'inscrit dans un contexte de changements politiques pour le domaine de l'éducation en Fédération Wallonie-Bruxelles. En effet, en 2019, une réforme de la formation initiale des enseignants a été votée et celle-ci sera mis en place dès la rentrée académique 2022. Deux principes sous-tendent cette réforme : la masterisation et l'harmonisation de la formation. En effet, cette réforme prévoit un renforcement de la formation initiale des enseignants avec un passage à des études en 4 ans (diplôme de master) pour les futurs enseignants du maternel, du primaire et du secondaire inférieur (qui deviennent avec la réforme les sections 1,2 et 3) et une formation plus conséquente (de 30 crédits ECTS à 60) pour les futurs agrégés de l'enseignement supérieur (Derobertmeasure, Duroisin & Demeuse, 2020). Il nous apparaît opportun, dans ce contexte politique, dresser un état des lieux des outils disponibles pour les enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles afin de gérer au mieux l'hétérogénéité des classes et de réaliser une revue de la littérature sur les outils existants dans d'autres pays.

REFERENCES

Bissonnette, S., Gauthier, C & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal : La Chenelière.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.

Derobertmeasure, A. ; Duroisin N., & Demeuse M. (2020). Réforme de la formation initiale des enseignants en FWB ou "le pays où l'on n'arrive jamais. *Revue Nouvelle*, 75 (7), 17-26.

Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.

Contact :

Laëtitia Delbart

Assistante

& Derobertmeasure Antoine

Chargé de cours

Université de Mons

Place du Parc, 18

7000 Mons, Belgique

Comprendre l'expression « vivre ensemble » pour faire valoir la diversité ethnoculturelle : perspectives de deux directions d'école

Anastasie AMBOULÉ ABATH

Université du Québec

Anastasie.Amboule-Abath@uqac.ca

Cette contribution a pour but d'explorer les conceptions de l'expression « vivre ensemble » dans l'entendement de deux directions d'école de niveau secondaire d'une région québécoise à faible densité ethnoculturelle. Nous voulons nous enquerir de la façon dont ces équipes-écoles définissent, décrivent, s'approprient et se représentent ce vocable dans leur pratique de vie professionnelle. « Apprendre à vivre ensemble » (dans le sens de Delors, 1996) est un enjeu considérable dans la vie d'un établissement d'enseignement puisqu'il contribue au renforcement des valeurs d'acceptation de l'autre, de cohésion et au développement d'un sentiment d'appartenance tant pour les élèves que pour le personnel scolaire et de lutte contre les discriminations (CSE, 1997 ; MEQ, 2001 ; MELS, 2007). Ces éléments sont au cœur des enjeux nécessaires à la construction d'une école inclusive, juste et équitable (CSE, 2017). À partir de cinq entretiens semi-dirigés auprès des membres de deux équipes-écoles, nous avons recueilli leurs conceptions du « vivre ensemble » et les pratiques socioéducatives mobilisées dans leur établissement scolaire pour accueillir les élèves migrants et faire valoir la diversité ethnoculturelle. Nos résultats permettront de discuter de la nécessité d'adopter un cadre d'analyse interdisciplinaire en matière de lutte contre les discriminations en contexte de diversité ethnoculturelle, de prendre en compte l'articulation des rapports de pouvoir entre les groupes sociaux en contexte interculturel. Nous aurons l'opportunité de questionner les allant-de-soi présents dans la prise en compte de la diversité dans les pratiques de gestion et les activités d'enseignement-apprentissage ; d'en mesurer les effets différenciés au regard du pouvoir d'agir des acteurs et des actrices scolaires. Nous réfléchirons sur les pratiques de gestion et les habiletés pédagogiques en contexte d'hétérogénéité des classes nécessaires à la création d'un contexte juste, équitable et inclusif. En définitive, nous allons 1) analyser les pratiques d'équité adoptées par les équipes-écoles qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles des élèves issus des groupes minorisés; 2) discuter des pratiques mises en place pour préparer les élèves à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste; 3) recenser les activités socioéducatives menant à la non-discrimination dans la classe/à l'école; 4) analyser les pratiques démocratiques, de coresponsabilisation favorisant le vivre ensemble au-delà des origines ethniques dans la classe/l'école; 5) relever les interventions éducatives auprès des élèves migrants issus des « minorités visibles » en cas de discrimination et enfin; 6) recenser les activités socioscolaires de

conscientisation et de coresponsabilisation face à la diversité dans la classe et l'école pour soutenir le vivre-ensemble.

RÉFÉRENCES

Conseil Supérieur de l'Éducation. (CSE) (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Éditions Odile Jacob.

Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE). (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*. Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, Domaines généraux de formation*, Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.

Contact :

Anastasia AMBOULÉ ABATH
Professeure au Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi
Anastasia_Amboule-Abath@uqac.ca
555, Boulevard de l'Université
Chicoutimi (Québec) G7H 2B1
Téléphone : (418) 545-5011 Poste 4268

La métamorphose terminologique des temps de crise: état des lieux et perspectives en Afrique subsaharienne

Julia Ndibnu-Messina Ethe,

ENS de Yaoundé , ju_messina@yahoo.fr

1. Présentation du symposium

De nombreuses crises rythment le quotidien des habitants dans le monde. Ces crises suggèrent un renouvellement aussi bien dans le système éducatif que dans les entreprises éducatives familiales. Ce renouvellement conduit à des changements de paradigmes linguistiques visibles au niveau des échanges verbaux en milieu scolaires et périscolaire. Afin d'analyser la dynamique terminologique et les corollaires pendant les crises, à l'exemple de la crise sanitaire comme le Corona-virus, la guerre des indépendantistes au Cameroun appelée aujourd'hui "la guerre du NOSO", il semble intéressant de s'intéresser aux enjeux que ces métamorphoses apportent. Les mots interrogent la justesse des curricula, le renforcement du vivre-vivre ensemble et la prévention des radicalisations. Dans une perspective de collaboration Nord-Sud, une collègue a bien voulu s'associer à ceux du Sud. Deux sujets font référence aux crises « militaires » qui minent le Cameroun à savoir la lutte des indépendantistes et le boko haram. Les cinq autres se réfèrent à la crise pandémique mondiale : la covid-19.

Il s'agit d'articuler l'argumentaire autour de la question centrale subséquente :

Comment la dynamique lexicale des temps de crise affecte-t-elle les comportements socio-scolaires ?

Nous étudierons ainsi les implications de ces terminologies sur la compréhension de l'histoire du Cameroun, la révision des programmes, la prévention des radicalisations, la sensibilisation face aux mesures barrières et à la vaccination en temps de crise sanitaire dans 4 pays : le Ghana, le Burkina Faso, l'Eswatini et le Cameroun. Tous ces paramètres favorisant le vivre-ensemble dans une société multilingue.

Les méthodologies reposent essentiellement sur une recherche qualitative à partir des corpus recensés, construits et/ou existants. Des questionnaires et des entretiens peuvent parfaire l'argumentaire des uns et des autres.

Le symposium est ainsi composé de Pr Karen Ferreira-Meyers (Eswatini), Pr Cheick Ouedraogo (Burkina faso), Pr Carole Fleuret (Canada), Pr Catherine Awoundja Nsata, Pr Théophile Calaina (Cameroun), Pr Jules Assoumou (Cameroun), Pr Julia Ndibnu-Messina (Cameroun), Dr Elias Kaiza Kossi (Ghana), Dr Mariam Abba (Cameroun), Mme Suzanne Chantal (Minesup).

Vocabulaire usuel et crise anglophone : quels défis pour une intégration dans les systèmes éducatifs ?

Julia Ndibnu-Messina, ENS de Yaoundé

Carole Fleuret, FSE Ottawa

Les crises sont porteuses de nombreuses métamorphoses. Celles-ci se manifestent sur le plan socio-économique, culturel, politique et même lexical. C'est le cas de la pandémie de coronavirus et antérieurement, de la crise anglophone au Cameroun.

1. Bref aperçu historique Cameroun

Le Cameroun, pays multilingue et multiculturel, a connu deux mandats sous l'ère coloniale. Placé par la SDN sous le mandat britannique et français, il a connu une histoire focalisée sur ces deux emprises coloniales. Le Cameroun « francophone » composé de huit régions et celui « anglophone » avec deux régions. Même si ces divisions ne sont pas aussi claires quotidiennement, sont reconnus prioritairement anglophones, tous les natifs des régions du Sud-Ouest et du Nord-Ouest. Les francophones scolarisés dans ces régions où ces systèmes ont maille à trouver leur identité. Nonobstant cette biculturalité et ce bilinguisme officiel, le Cameroun dénombre 248 langues locales qui tardent à être reconnues comme officielles ou utilisées comme médium officiel d'enseignement. Celles-ci n'intègrent le système éducatif qu'en 2008.

2. Les administrations coloniales : quel impact sur l'éducation ?

Le mandat britannique préfère une politique dite « l'indirect rule ». Les langues locales sont langues d'enseignement avant que les décisions métamorphosent les pratiques de classe en instituant l'anglais comme seule langue de transmission des savoirs. Les Britanniques rejoignent les politiques administratives et éducatives françaises qui prônent l'unilinguisme avec le français comme médium et langue d'enseignement. Les langues locales sont interdites aussi bien dans l'enseignement que dans l'administration. Toutefois, les frustrations éducatives se prolongent sous d'autres formes à la période postcoloniale.

3. Le postcolonialisme et les nouveaux lexiques

Le Cameroun, à l'aube des indépendances, est un pays fédéral. Le *Cameroun anglophone et le Cameroun francophone*. La minorité dans ce fédéralisme est représentée par le Cameroun anglophone avec ses deux régions. L'*unité* du pays intervient en 1972 retirant le terme *fédéral* au profit de *l'unité*. Les *langues officielles* adoptées pour fédérer les langues locales sont le français et l'anglais. Toutes les interdictions antécédentes de l'époque coloniale restent en vigueur.

Les indépendances ont apporté deux sous-systèmes éducatifs indépendants. Le sous-système *francophone* supposé symboliser le système éducatif français. Or, ce dernier ne lui est semblable que par la langue française utilisée pour les enseignements. Les approches pédagogiques et le système de notation sont totalement différents. Un examen, celui du probatoire est toujours maintenu au Cameroun et l'oral supprimé dans tous les examens. Le sous-système *anglophone* est supposé s'accorder à celui britannique. Il s'y rapproche en conservant les deux examens clés du secondaire mais les programmes sont camerounais.

D'autres mots sont introduits dans les pratiques linguistiques des Camerounais : rigueur, point d'achèvement, bout du tunnel, grands chantiers, grandes réalisations, etc. Tous ces mots sont

utilisés pour rendre compte des situations à affronter par les Camerounais. Les élèves et les enseignants contribuant à répandre ce lexique au gré des situations scolaires.

Tableau 1 :

Lexique	Situation de crise
Rigueur et moralisation	Lors de l'accession au pouvoir de M. Paul Biya en 1982. Ces termes voudraient trancher avec l'ancienne politique du pays.
Point d'achèvement	Lors de la crise économique des années 90, ce terme énoncé par le président a dirigé les activités administratives et scolaires.
Bout du tunnel	Au moment d'une certaine visibilité économique, il a été annoncé comme élément majeur de fin de crise économique
Grandes ambitions	L'accent est mis sur la mise sur pied des projets à réaliser pour redorer le blason du Cameroun
Tant que Yaoundé vit, le Cameroun respire	Pendant la crise de 2008, M. Paul Biya a ironisé dans son discours à la population de Douala en utilisant ces propos qui indiquent le lieu du réel pouvoir décisionnel
Grands chantiers	Les projets générés conduisent à une réalisation de ces derniers
Grandes réalisations	Identique aux grands chantiers
C'est la décision de Yaoundé	Toute décision toute nomination vient de Yaoundé

4. Problématique

Un autre lexique, plus complexe entre en jeu lorsque les deux régions anglophones vivent dans une crise sans précédent : la **sécession**. Cette crise tire sa genèse de la *marginalisation* des Anglophones. Les *sécessionnistes* réclament les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. « L'Ambazonie est le nom de la région revendiquée par les *indépendantistes*, en référence à la baie d'Ambas traversant la partie anglophone du Cameroun ». Depuis 2016, d'autres vocables sont intégrés dans le vocabulaire des Camerounais et de la communauté éducative. Comment les élèves et les enseignants intègrent-ils ces événements à partir du lexique relatif à cette crise ? Comment l'éducation en est-elle affectée ?

5. Méthodologie

La recherche qualitative, de type documentaire, permet de recenser la terminologie relative à la crise anglophone. Une enquête par questionnaire permet d'interroger les élèves et les enseignants sur les processus d'intégration des lexiques en situation scolaire ou de classe.

6. Quelques résultats

6.1. Corpus

Ambazonie	« L'Ambazonie est le nom de la région revendiquée par les indépendantistes, en référence à la baie d'Ambas traversant la partie anglophone du Cameroun »
Ambazoniens	Peuple de l'Ambazonie
Amba/amba boys	Amba ou amba boys désigne les militants sécessionnistes. Premier nom qui leur a été octroyé.
Sécessionnistes	Militants pour la sécession
Terroristes	Nom attribué aux militants sécessionniste par l'assemblée nationale
IDPs	Internal displaced people

NOSO	Nord-Ouest
Généraux ambazoniens	Les chefs dirigeant les troupes armées
Ghost town	Jours désignés sans activités au Nord-Ouest et au Sud-Ouest
Lock down	Ville fermée, ghost down mais plus surveillée par les personnes armées que le ghost down.
Armes	Engins lourds, engins non identifiés, fusils traditionnels, etc.
Eei	Engins explosifs improvisés
Embuscades meurtrière	Les traquenards réguliers au Nord-Ouest
Attaques	Affrontements entre amba boys et militaires
Militaires	Représentants de l'armée camerounaise
Brûlés/ Incendiés	Villes, personnes qui subissent les assauts des militaires et des amba boys
Séparatistes	Amba boys, sécessionnistes, terroristes
Enlèvements	Actes de kidnapping perpétrés par les amba boys
Dialogue national	Grand meeting mis sur pied par le Président de la République pour recueillir les recommandations des représentants du NOSO et des acteurs politiques camerounais.
Indépendance	Journée officielle de décolonisation du Cameroun
1 ^{er} octobre : Ambazonia independence day (Le jour de l'indépendance de l'ambazonie)	Journée officielle de décolonisation du Cameroun anglophone et conservée par les ambazoniens. Celui francophone c'était le 1 ^{er} janvier 1960.

Le lexique présenté ici est en deux langues car la plupart est utilisé invariablement en français en annexant un article avant le substantif ou l'expression.

6.2. Usages par les élèves

La communauté éducative résidant au-delà du Noso s'est habituée à utiliser les termes qui influencent le déroulement des cours dans les établissements scolaires.

« Ghost town » rentre en tête des usages, car il impulse le rythme quotidien des habitants du NOSO. Les élèves et les enseignants respectent ce jour de « ville de morte » qui peut s'accompagner d'un « lock down ». Le « lock down » est utilisé en français et en anglais. Même s'il signifie littéralement fermé, les élèves précisent qu'à cette période, personne n'a le droit de sortir sous peine d'actions punitives.

Le terme le plus utilisé ensuite est IDPs. Les IDPs sont scolarisés gratuitement dans les établissements hors NOSO. Certains des élèves précisent que leurs déplacements sont fonction des risques d'enlèvement et de leurs volontés à continuer l'école.

Le 1^{er} octobre a été réactualisé, car oublié par les populations camerounaises qui ne fêtaient plus que la réunification de 1972.

6.3 Perspectives

Au-delà des revendications, la terminologie permet de recentrer l'histoire du Cameroun partiellement enseignée aux élèves. Les termes utilisés pour d'autres circonstances sont devenus récurrents auprès des élèves du secondaire au NOSO et IDPs se retrouvant dans les villes de Yaoundé et de Douala. C'est ainsi qu'une culture anglophone devient une identification pour ces derniers et que les voyages vers les régions d'origine sont rythmés par les ghost towns et les lock downs.

Si les élèves utilisent cette nouvelle terminologie, il serait important de réviser les programmes d'histoire et les manuels qui n'impliquent pas entièrement les us et coutumes des « Anglophones

Karen Ferreira-Meyers

Université d'Eswatini-Eswatini

Selon Thorne (2020), en anglais, plus de 1 000 nouveaux mots - qu'il s'agisse de terminologie non spécialisée ou technique - ont été créés au cours de la pandémie actuelle. Historiquement parlant, chaque fois qu'un événement socio-économique majeur se produit (par exemple, une récession, le Brexit, une guerre), la génération de nouveaux mots s'accélère, s'emballe. L'ampleur de l'innovation lexicale liée au coronavirus est sans précédent, car un langage supplémentaire est nécessaire pour décrire des situations totalement nouvelles et nos réactions à ces situations. La pandémie de coronavirus a entraîné une explosion de nouveaux mots et expressions, tant en anglais que dans d'autres langues. Ce nouveau vocabulaire nous aide à comprendre les changements qui font soudainement partie de notre vie quotidienne, notre « nouvelle normalité ». Des termes bien établis tels que « isolement », « pandémie », « quarantaine », « confinement » et « travailleurs essentiels » sont de plus en plus utilisés, tandis que des néologismes liés au coronavirus/COVID-19 sont inventés plus rapidement que jamais.

La Covid-19 a confirmé la nature productive et adaptable de la langue maternelle de l'Eswatini, le siSwati. La société swati a inventé de nouveaux mots siSwati et mixtes (siSwati-anglais) pour contextualiser Covid-19. L'alternance codique, déjà courante avant la pandémie, est devenue encore plus visible, les locuteurs siSwati passant à l'anglais pour parler de nombreux sujets liés à la Covid. Ceci est conforme à la définition de Madonsela (2014, p. 167) du code-switching comme « la pratique consistant à modifier des éléments de la langue afin de contextualiser le discours dans l'interaction » en raison de la diversité des pratiques discursives et des connaissances dans la société. Cette communication vise à analyser comment le langage et le comportement communicatif se sont transformés en raison des réglementations sanitaires et des mesures de protection introduites par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et le gouvernement d'Eswatini. Notre méthode de recherche est réflexive, observatoire et participative. Les données ont été recueillies à partir d'interactions sociales et verbales.

Selon le Times of Eswatini (mars 2021), le prince Lonkhokhelo a nommé Covid-19 dukanezwe, ce qui signifie « errer loin de chez soi ». Il estimait que ce terme était approprié car la Covid-19 infecte ceux qui ne respectent pas les règles de confinement et se promènent où ils veulent. Une personne loduka nelive ne rentre jamais chez elle et est mal vue pour avoir abandonné sa famille, parfois parce qu'elle a été ensorcelée. Ce terme encourage un Swati non anglophone à rester chez lui pour éviter de contracter la Covid-19. Même si un liSwati aurait du mal à s'identifier et à comprendre des concepts étrangers tels que le confinement, les associations culturelles de dukanezwe pourraient convaincre la personne de suivre les mesures de confinement.

Le deuxième terme nouvellement inventé est mahazane, « quelqu'un qui voyage constamment/quelque chose qui se répand à une vitesse incontrôlable ». La forme infinitive du verbe est /ku-haz-a/ « voyager/aller n'importe où », l'acte non systématique d'aller où bon lui semble. Le nom, mahazane, connote une propagation habituelle et continue, et est associé à une jeune fille en mal d'amour ou aux mœurs légères, qui a de multiples relations sexuelles. Une telle fille sauvage laisse une traînée de destruction physique et émotionnelle dans la communauté, et les emaSwati ont une très mauvaise opinion d'un canon libre. De plus, kuhaza signifie se

répandre avec force dans une vaste zone en un court laps de temps, comme le Covid-19 qui se répand rapidement par le contact social. L'image visuelle implique que la Covid est invincible, surpuissant et très difficile à gérer, la prudence est donc cruciale.

Le troisième nouveau terme est inkhotsamave, « une entité qui lèche/essue les nations ». Inkhotsamave est un nom de classe 9. La classe 9 se compose principalement d'animaux et de plantes (Sibanda & Mthembu, 1996), mais comprend également des mots qui désignent des personnes ayant des caractéristiques exceptionnelles telles que /in-gwadi-a/ 'une prostituée', /in-jing-a/ ; une personne riche' pour n'en citer que quelques-unes. Comme ces substantifs, la Covid-19 a le caractère exceptionnel de carnage puisqu'en l'espace d'un an, il a tué des millions de personnes. Pour les emaSwati, tout ce qui est aussi effréné que la Covid-19 évoque l'image d'un violent feu de veld attisé par des vents violents qui se précipite vers un naufrage inévitable.

De plus, des termes existants tels que lubhubhane, « une maladie mortelle qui tue des multitudes de personnes » (utilisés précédemment dans des pandémies telles que le VIH/SIDA, la grippe porcine, la variole et la tuberculose) évoquent un sentiment de danger et démontrent que la Covid-19 est une maladie mortelle à grande échelle. La Covid-19 a évoqué les souvenirs de la lutte du pays contre le VIH/SIDA en raison de ses dommages incalculables au niveau mondial et national, d'où la réutilisation du terme lubhubhane.

Les réactions à ces termes ont été mitigées. Le Times of Eswatini (avril 2020) rapporte que le ministère de la Santé d'Eswatini a condamné l'utilisation de certains nouveaux termes en siSwati tels que inkhotsamave et mahazane parce qu'ils ont une connotation négative et sont discriminatoires. En effet, certains pourraient considérer ces termes comme négatifs, mais cela ne justifie pas que le ministère condamne l'utilisation de termes en langue maternelle qui indiquent la tentative de la société de comprendre et de s'attaquer au problème du VIH/SIDA.

Il s'agira en outre dans cette communication de m'attarder sur les changements gestuels et corporels dus à la crise sanitaire. Dans ma conclusion, j'évoquerai le principe langagier du changement : toute langue change continuellement. Peut-être qu'elle évolue encore plus vite que normalement pendant des périodes de crise humanitaire ?

Les émissions radiophoniques en langues nationales à l'épreuve de la sensibilisation contre covid-19 au Burkina Faso

Cheick Ouedraogo

Université Ki-Zerbo, Burkina Faso

En matière de santé publique, l'année 2020 restera gravée dans nos mémoires. En février 2020 justement, le monde entier découvre qu'une nouvelle maladie, le covid-19, mortelle et très contagieuse est apparue en Chine. Du fait de l'internationalisation des échanges, cette maladie n'a pas mis plus d'un mois pour atteindre tous les continents. On ne sait pas la traiter, mais on sait au moins comment elle se transmet : on peut donc réduire les risques de contamination. Les populations devant changer de comportement sur certains aspects de la vie doivent donc en être informées. Ainsi, la nécessité de campagnes de communication a vu émerger des initiatives dans ce sens. Dans un environnement multilingue et multiculturel comme le Burkina Faso, qui compte une soixantaine de langues nationales plus le français, langue officielle, le choix des langues de communication est fondamental si on veut atteindre le public cible. Cette étude se propose d'analyser le discours utilisé par la radio nationale en langue moore pour faire connaître le danger sanitaire que représente la maladie à corona virus et les mesures barrières à adopter pour l'éviter. Elle s'appuie sur l'élaboration et l'analyse d'un corpus à partir des émissions radiophoniques.

Elias Kaiza Kossi, University of Ghana

Suzanne Chantal Ethé, Minesup

Le monde éducatif est un monde très dynamique, en perpétuel reconstruction dont le motif principal est la recherche permanente de meilleures solutions et pratiques pour améliorer celles déjà existantes. L'évolution des méthodologies d'enseignement des langues depuis les origines est plus qu'édifiant à ce sujet. A ce dynamisme à la base vient s'ajouter la situation de crise sanitaire due à la COVID-19 qui vient bouleverser davantage un monde déjà très naturellement mouvementé. En effet, depuis l'avènement de cette crise, les habitudes et pratiques dans le domaine éducation jusque-là perçues comme acquises ont subi une métamorphose sans précédent. On note alors l'apparition et l'usage de nouvelles terminologies avec l'usage inhabituel de certains termes déjà existants. L'usage de ces éléments linguistiques n'est d'ailleurs que le reflet d'un changement profond qui s'opère dans le monde académique. Désormais, les termes « distanciel, présentiel, enseignement hybride, le télétravail » font leur entrée dans les modes et pratiques éducatives. Cette métamorphose est loin de nous laisser indifférents. Bien au contraire, elle nous intéresse à plus d'un titre. Aussi, il s'agira pour nous de faire un état des lieux de tant sur le plan socioéconomique que culturel mais aussi et surtout sur le plan éducatif, les nouveaux défis que ce changement se pose à nous en tant que communauté utilisant la langue mais aussi en tant qu'acteurs incontournables de la formation et de réfléchir aux attitudes adéquates à adopter face à ces défis.

PROBLÉMATIQUE

Au-delà de l'enrichissement du lexique que nous constatons avec l'apparition de nouveaux vocables et l'usage inhabituel de certains termes usuels, il faut voir un défi de taille dont l'enjeu principal est le changement des habitudes et pratiques que nous pouvons qualifier d'anciennes ayant avant la COVID et leur remplacement par de nouveaux modèles à la hauteur des nouveaux défis posés par la nouvelle situation de crise à laquelle nous faisons désormais face. En effet, la crise sanitaire exige une réduction au minimum des contacts et regroupements sociaux alors que l'ancien modèle éducatif, si nous osons le terme, est foncièrement basé le contact physique, ou au moins la présence des acteurs de l'éducation. Alors la question se pose à savoir quel modèle ou format faut-il adopter pour les processus enseignement-apprentissage sans pour autant altérer la qualité de la formation ?

CADRE THEORIQUE

L'apprentissage est un processus de construction de connaissance par l'individu qui découvre et associe ses nouvelles connaissances aux anciennes. Il peut s'opérer partout, même en dehors de la classe. von Glasersfeld (1995), un des principaux auteurs ayant traité du constructivisme, il est possible de résumer en deux points clés cette théorie de l'apprentissage :

- L'apprentissage est un phénomène actif et non passif. Les connaissances sont activement construites par l'apprenant sur la base de ses connaissances personnelles antérieures; elles ne sont pas reçues de façon passive ou «transférées» de l'extérieur.

- Tout ce qui nous est accessible est notre monde d'expérience. Ainsi, les connaissances construites sont jugées adéquates parce qu'elles «fonctionnent» et sont compatibles avec les expériences vécues (de l'anglais fitness) et non parce qu'elles seraient universelles, absolues et représentatives d'un monde au-delà de nos expériences.

Il est évident qu'à la lumière de cette théorie, le sujet apprenant doit prendre une part active dans la 'construction' du savoir. Cette théorie est d'ailleurs le fondement des méthodes d'enseignement privilégiant l'apprenant au centre des apprentissages et son implication active dans le processus.

Par ailleurs, on nous apprend également que l'apprentissage est une suite de stimuli-réponse qui peut être renforcé. Considérant les enseignants et les apprenants comme les principaux acteurs du processus enseignement-apprentissage, les premiers sont des émetteurs qui fournissent et facilitent le processus, les seconds sont des récepteurs qui reçoivent, décodent et enregistrent (la métaphore du « container »). On peut parler d'un apprentissage par essais-erreurs sur les conséquences de la réponse fournie : Quizz, tests, exercices « à trous », simulateurs...

Les média, surtout les enregistrements audio et/ou audio-visuels, les travaux de recherche en autonomie ou en groupes, la découverte de nouvelles terminologies de la crise sanitaire, la mise à profit de l'outil informatique ne seront qu'un précieux moyen qui facilitera l'apprentissage.

METHODOLOGIE

L'étude entreprend la collection des terminologies linguistiques apprises pendant la crise sanitaire (Covid 19) auprès des étudiants des départements de français dans deux universités ghanéennes, Il s'agit de l'Université du Ghana et celle de l'Education, Winneba. Les étudiants devraient intégrer les nouvelles terminologies dans de petits discours pour illustrer leurs usages pratiques.

De plus, un questionnaire a été adressé aux étudiants sur le nouveau modèle d'enseignement/apprentissage introduit pendant la période de la Covid-19 – l'enseignement/apprentissage à distance via le numérique. Le questionnaire cherche à mettre sur pied les caractéristiques et les impacts de ce nouveau modèle sur l'apprentissage en général et en particulier sur les étudiants et les enseignants. Ce questionnaire a été administré à 115 participants via Google doc. La méthode quali-quantitative nous a permis d'analyser les données du questionnaire et du corpus recueillis.

RESULTATS ESCOMPTES.

Comme résultats à l'issue de la mise en place des systèmes hybrides de formation, il faut s'attendre à :

- une réduction substantielle des coups de formation pour des résultats bien meilleurs ; puisque l'intelligence artificielle sera mise à contribution et elle prendra en charge une grande partie des charges jusque-là exclusivement dévolues aux seuls formateurs ;
- généralisation de l'utilisation de l'outil informatique avec un accès facile et plus ou moins équitable à l'information en temps réel
- développement du travail en autonomie et l'augmentation du temps de recherche des apprenants ce qui favorisera une meilleure compréhension des modules de formation

-
- une maîtrise de l'utilisation de l'outil informatique dans un monde qui se numérise davantage chaque jour ;
 - dans le domaine pédagogique, il y aura la création de meilleures ressources pédagogiques, plus ludiques et toujours plus attractives
 - dans le domaine linguistique, de nouvelles terminologies (confinement, deconfinement, mettre en quarantaine, le port du masque obligatoire, le lavage régulier des mains, la désinfections des mains etc.) ont été découvertes et constituées le langage d'apprentissage dans les medias ainsi que dans les institutions scolaires.

Conclusion

Il est clair que même si les formations en présentiel tendent à reprendre progressivement, ont perdu de leur attractivité et les mesures de confinement entamées dans plusieurs pays à travers le monde ne le sont pas partout au même rythme. Ainsi les formations en présentiel exclusif ne sont plus d'actualité. Il faut un modèle hybride de formation qui intègre des systèmes par media interposés : le distanciel avec le présentiel pour des modules de formation ou des aspects très techniques et pratiques qui exigent la présence physique des formateurs pour une supervision adéquate du processus enseignement-apprentissage. D'ailleurs le net foisonne de plateformes et d'outils auxquels est intégrée l'intelligence artificielle et qui peuvent être utilisés à cette fin pour des résultats bien meilleurs.

Références bibliographiques

Glaserfeld E. von (1995) A constructivist approach to teaching. In: Steffe L. P. & Gale J. (eds.) Constructivism in education. Erlbaum, Hillsdale: 3-15. Available at <http://www.vonglasersfeld.com/172>

Huong, D. A. (2010) « Certains concepts de base de l'apprentissage et de l'école. Quelques nouveaux apports pédagogiques et didactiques à l'enseignement des langues étrangères ». Synergies Pays riverains du Mékong n° 1 pp. 175-183

Apprentissage des lexiques spécialisés dans les lycées et collèges pendant la période de confinement et de post-confinement : état de lieux et perspectives

Mariam Abba, Université de Ngaoundéré

Catherine Awoundja Nsata, ENS de Yaoundé

Résumé

L'avènement du coronavirus a favorisé l'usage des lexiques spécialisés par les apprenants dans les lycées et collèges. Cette communication voudrait répondre aux questions relatives à l'intégration de nouvelles terminologies en milieu scolaire favorisant l'enseignement/apprentissage en période de crise sanitaire. Lesdites terminologies sont en rapport avec l'environnement numérique de travail à travers une éducation à distance. Le e-learning a permis de repenser les enseignements en intégrant les outils adéquats en rapport avec cette distanciation. L'enquête de terrain a démontré que l'enseignement à distance a vu renaître les lexiques inemployés et ignorés auparavant par les éducateurs. Ainsi, leur prise en compte a facilité la continuité des enseignements malgré le confinement et les mesures barrières.

Mots clés : lexique spécialisé, e-learning, enseignement, crise sanitaire

1- CONTEXTE ET QUESTIONNEMENT

La pandémie à coronavirus a vu le jour en 2019 dans la ville de Wuhan en Chine. Appelé également sous le nom de COVID-19, ce virus « a fait subir aux systèmes éducatifs un choc sans précédent dans l'histoire, bouleversant la vie de 1,6 milliard d'élèves et d'étudiants dans plus de 190 pays sur tous les continents. Les fermetures d'écoles et d'autres lieux d'apprentissage ont concerné 94% de la population scolarisée mondiale » (UNESCO, 2020). En outre, cette crise a aiguillonné des innovations dans le secteur éducatif. Ainsi, plusieurs initiatives pédagogiques ont vu le jour notamment le e-learning et le distance education. Ces nouvelles pratiques éducatives avaient lieu à la radio, la télévision, sur les téléphones portables à travers les groupes whatsapp. A cet effet, plusieurs lexiques spécialisés ont commencé à être intégrés dans les habitudes et les expressions des acteurs éducatifs pendant la période de confinement et d'après confinement. De fait, quels sont les lexiques spécialisés répertoriés pendant cette période de crise sanitaire ? Comment booster l'éducation à travers l'appropriation constante de ces lexiques au secondaire ?

2- MÉTHODOLOGIE

Cette étude s'appuie sur une enquête de terrain. Le terrain choisi est le Lycée Classique et Moderne de Garoua et le Collège Sainte-Thérèse. La population cible est les enseignants et apprenants de ces différents établissements.

Pour recueillir nos données, un questionnaire en présentiel et en ligne sera administré aux intervenants pour connaître leur avis et recenser les terminologies nouvelles adoptées dans le langage. La période de collectes des données concerne celle du confinement et d'après confinement.

Pour analyser ces résultats, nous nous servons du logiciel SPSS d'une part et d'un travail manuel d'autre part (dans le but de recenser les terminologies par catégorie).

3- RÉSULTATS ET PERSPECTIVES

L'analyse des résultats a permis de relever que plusieurs lexiques spécialisés en rapport avec l'éducation à distance et les comportements au sein de l'école ont été intégrés dans les habitudes des enseignants et des apprenants. Si ceux des collègues ont appris les lexiques à travers les enseignements dans les groupes whatsapp et la télévision, les élèves du Lycée enquêté ont bénéficié d'un campus virtuel octroyé par google. A travers cette plateforme, les lexiques comme google classroom, e-learning, visioconférence, distance learning et bien d'autres ont été intégrés dans leur vocabulaire quotidien. Toutefois, l'avantage de ces nouveaux lexiques implémentés nécessite que les élèves s'y servent dans leur apprentissage. Ceci dit, l'apprenant ne devrait plus se contenter des enseignements en présentiel mais il devrait également faire des recherches supplémentaires dans un campus virtuel afin de compléter ses savoirs. Afin que cette pratique puisse être efficace et efficiente, le gouvernement devrait mettre à la disposition des établissements scolaires des outils nécessaires qui boosterait la pratique du e-learning en milieu scolaire. Notamment, les ordinateurs portables, les tablettes numériques, une connexion internet illimitée.

4- CONCLUSION

En somme, il semble que l'avènement de la pandémie n'a pas été totalement négatif car dans le milieu éducatif, certaines terminologies longtemps ignorées ont commencé à être employées au sein du campus. Et elles ont permis aux apprenants de connaître également les avantages du e-learning dans la réussite scolaire. Comme l'a souligné Kouakep et al. (2020), la COVID-19 n'étant pas sous le coup d'une éradication certaine proche, il faut donc développer de nouvelles façons d'enseigner les élèves en contexte de COVID-19. Néanmoins, l'efficacité de cet enseignement à distance mérite une formation supplémentaire des enseignants et des apprenants sur les outils à manipuler et la clarification terminologique afin de mieux utiliser ces nouvelles technologies éducatives.

Bibliographie

- ☒ Mafouen Talle, Achile et Kouakep Tchaptchié, Yannick (2020). Impact de la Covid-19 sur l'éducation au Cameroun et la mise à contribution du numérique en anglais (Nord - Centre - Littoral - Ouest) et mathématiques (Adamaoua - Nord) Le cas des groupes whatsapp. Revue Adjectif, 2020 T4. Mis en ligne lundi 28 décembre 2020 [En ligne]
- ☒ Unesco (2020). Note de synthèse : l'éducation en temps de covid-19 et après.

**Politique éducative, lexicale et développement des compétences des élèves
du primaire de la zone de Meyo-Centre en médecine traditionnelle africaine
relative au Corona-virus**

Jules Assoumou
Université de Douala

L'école primaire est le cycle par excellence du développement des compétences de base dans les domaines essentiels de la vie. L'éducation à la santé par la connaissance de la pharmacopée traditionnelle, savoir essentiel en milieu rural camerounais, ne semble pas constituer un domaine d'intérêt avéré dans l'éducation des enfants. Savoir absent des politiques éducatives et des pratiques pédagogiques, la connaissance de cette autre médecine échappe aux jeunes apprenants du primaire. La terminologie relative à cette médecine semble évidente pour ces élèves mais difficile pour ceux du milieu rural. Or, si les politiques éducatives mettent un accent considérable sur la médecine traditionnelle, il serait aisé de recenser le lexique relatif à la pandémie de corona virus ainsi que de transmettre cela aux jeunes enfants. L'enfant étant le père de l'homme, l'école finit par produire des adultes déracinés, dont la dépendance vis-à-vis de la médecine moderne impacte la préservation du patrimoine anthropologique, le bien-être individuel et la santé des populations. Cette absence de connaissance thérapeutique réduit plusieurs à ne pas connaître les premières mesures barrières même si indiqués à l'école, à la télévision et autre média accessible aux enfants. Il convient de penser une architecture éducative adéquate en termes d'orientations et de didactique qui intègre la pharmacopée traditionnelle comme objet d'enseignement à part entière.

Mots-clés : *Politique éducative, éducation de base, éducation à la santé, pharmacopée traditionnelle, orientations, didactique.*

Julia Ndibnu-Messina (ENS de Yaoundé-Cameroun)

Carole Féral (FSE, Université d'Ottawa)

Mfifen Oussen (FSE de l'Université de Yaoundé I)

Ma'moun Alshtaiwi (2020) a effectué une étude sur les emplois sémantico-syntaxiques du lexique de la covid-19. Ce corpus est étudié pour analyser les unités lexicales et leurs occurrences ainsi que l'environnement contextuel des usages. Cette étude ambitionnait l'enrichissement des dictionnaires électroniques et les bases de données concernées. La présente étude s'apparente à celle de Ma'moun tout en se limitant au milieu scolaire multilingue. D'autres études complètent la situation de la présente contribution. Dankova et Calvi (2020) s'intéressent à la terminologie en santé publique pendant la période de la covid-19 alors que Bordet (2020) s'appuie sur la recherche terminologique pour accompagner les futurs traducteurs par ces temps de crise. La terminologie de la covid-19, qui dès le départ a posé des problèmes de genre au niveau de l'article, a affecté les comportements de toutes les couches sociales. Le respect des mesures barrières semble tributaire de la compréhension des messages et de l'appropriation des lexiques cibles.

1. Le problème

Les corpus terminologiques sur la covid-19 ne sont plus interroger. Hormis les articles scientifiques, de nombreux sites en proposent. Toutefois, quelles sont les unités lexicales les plus utilisées par les élèves ? Comment ces emplois illustrent les effets de la sensibilisation relative au corona sur ces derniers ? Toutefois, la question centrale est : comment le lexique le plus utilisé par les élèves illustre le savoir-vivre ensemble en temps de pandémie ?

2. Méthodologie

2.1. Le corpus

Le corpus a été conçu sur la base de ceux proposés sur plusieurs sites comme africanews.com et btb.termiumplus.gc.ca. La majeure partie des mots a été retenue pour constituer la base de notre analyse.

2.2. Population d'étude

La population d'étude cible a été sélectionnée sur la base de la convenance. Il correspond aux objectifs pédagogiques fixés au départ : observer et interroger l'impact des usages du lexique de la covid-19 sur les élèves en milieu scolaire. Les élèves n'ont pas été sélectionnés car nous voulions obtenir les réponses de la majorité des élèves scolarisés au secondaire. L'âge et le genre étant de moindre importance.

2.3. Administration du corpus

Le corpus recensé a été présenté aux élèves afin que ces derniers sélectionnent en premier les mots entendus dans les médias, dans l'enceinte de l'établissement ou à la maison. Ensuite, ils avaient la responsabilité de nous informer sur les mots qu'eux-mêmes utilisaient quotidiennement. Enfin, ils identifiaient les unités lexicales souvent utilisées en classe avant de conclure sur les difficultés à retenir et utiliser ces termes.

3. Quelques résultats

3.1. Terminologie connue

La terminologie la plus utilisée provient des usages familiaux. L'école semble moins influencer les habitudes sanitaires des élèves que la télévision et la vie en famille. Pres de 35% des élèves confirment

néanmoins que le lexique le plus usité découle des recommandations sanitaires souvent entendu à l'école.

3.2. Réinvestissement des acquis par les élèves

Les usages sont multiples. Il a fallu analyser les réponses pour recenser les aspects relatifs au savoir-vivre et au savoir être. Par exemple « portez un masque », « lavez-vous les mains », « buvez des tisanes » semblent pour les élèves, une marque de vivre ensemble.

Ils regrettent que « l'année blanche » ait plutôt donné lieu à une période d'enseignement respectant la mi-temps. Cette subdivision pour eux les a beaucoup affaibli malgré le 'travail en ligne' sur « whatsapp » et « facebook ». La majorité ne sait pas utiliser « zoom ».

Ils appréhendent la nouvelle « vague » en estimant que celle-ci demanderait de renforcer les mesures barrières.

3.3. LEXIQUE contextualisée DE LA COVID-19

Année blanche	Arrêt complet d'une année scolaire sans examens officiels.
Au moins un mètre	Cette expression renvoie à une distance établie entre des individus pour lutter contre la contamination.
Boisson chaude	Boisson destinée à soulager le patient atteint du coronavirus.
Chine	Pays où a été découvert le premier virus de la COVID-19
Contre-offensives	Contre-attaques menées en vue d'empêcher l'expansion de la COVID-19.
Décès	Pertes en vies humaines causées par le coronavirus.
Déplacement	Tout mouvement pouvant conduire à la propagation du coronavirus.
Essai clinique	Test d'expérimentation ou étude clinique réalisée pour évaluer l'efficacité d'un traitement.
Fermeture d'école	Décision prise pour limiter la propagation de la maladie chez les jeunes.
Forme de grippe	La COVID-19 est assimilée chez certains comme un virus grippal plus avancé.
Mesures gouvernementales	Ensemble de lois et décisions prises par un État pour lutter contre la COVID-19.
Mi-temps	École exercée pendant la moitié de la période habituelle ou conventionnelle.
Nouveau coronavirus	Développement du coronavirus avec des nouvelles formes de manifestations et symptômes.
Nouveau foyer	Une zone où le virus a la possibilité de se développer davantage.
Nouveau vaccin	Une nouvelle substance développée pour cibler les cellules clés du système immunitaire
Période d'observation	Période d'isolement durant laquelle on observe l'évolution du coronavirus chez un individu.
Regroupement	Restriction des déplacements des individus pour éviter l'expansion du virus.
Restriction	Décisions prises pour barrer la voie au coronavirus
Riposte	Capacité d'un pays à lutter contre la pandémie de la COVID-19
Santé publique	État de santé d'une population.
Survival-Cameroon	Mouvement développer au Cameroun pour appuyer le gouvernement dans la lutte contre le coronavirus.
Usage unique	Utilisation personnelle et restrictive d'un objet afin d'éviter toute contamination du virus.
Vagues	Ce sont les différents variants de la COVID observés dans un pays.
Ville fantôme	Le confinement dans le monde a donné à voir des villes et rues désertes

	dans une ambiance de fin du monde.
Zoom	Application destinée à une activité en ligne ou à distance

Discussions

Si les élèves situés en milieu hautement scolarisés comme à Yaoundé retiennent les nouvelles formes lexicales et les utilisent, ceux des milieux ruraux voudraient qu'une traduction des expressions et termes relatifs au corona soit amplifiée.

Le retour au respect de l'hygiène remet en vigueur l'enseignement de sciences de la vie et de la terre ainsi que pour certains, de l'éducation civique.

Conclusion

Les paramètres éducatifs entre en lice lorsque le lexique se métamorphose pour répondre aux besoins sociopolitiques et sanitaires. Les premières personnes atteintes par cet état semble être les élèves et les jeunes. Leur conscience des évènements s'accroît lorsque leur terminologie quotidienne est affectée.

Analyse du métalangage de de la violence dans l'œil du sahel en contexte de lutte contre le Boko Haram

Theophile Calaina, Université de Ngaoundéré

Le Boko Haram, bien avant la crise du Noso, résonnait déjà au Nord du Cameroun causant des dégâts auprès des populations. Des années après le début d'une lutte ardue face aux éléments du Boko-Haram, cette communication ambitionne l'étude du métalangage de la violence exprimée par la population et les membres du Boko-Haram. Comment cette violence est-elle exprimée ? Quelle en sont les conséquences sur les élèves de la Région du sahel ? Pourrait-on se servir de ce lexique de la violence pour prévenir toute radicalisation ? Pour apporter des éléments de réponses à cette question, nous utiliserons le journal l'œil du sahel pour établir des investigations et discuter des résultats. La prévention de la radicalisation passe également par une sensibilisation des populations aux violences manifestes du Boko Haram.

Titre du symposium
Former les futurs enseignants à la diversité humaine. Exploration de nouvelles approches pour développer les compétences à éduquer au vivre ensemble

Coordinateur(s) du symposium*
Maia Morel, PhD, Professeure

*Institution de rattachement et adresse e-mail
Université de Sherbrooke
maia.morel@usherbrooke.ca

1. PROBLÉMATIQUE

Des transformations importantes visant les compétences professionnelles de l'enseignant sont présentement en cours au Québec qui touchent, entre autres, aux nouveaux enjeux d'intégration, d'inclusion et de cohésion sociale (Gouvernement du Québec, 2020).

Bien que cette compétence se développe tout au long de la carrière, les chercheurs universitaires, comme acteurs de première ligne dans la réalisation de cette tâche, sont fortement interpellés par ces nouveaux enjeux de la formation enseignante. Voilà pourquoi nous nous sommes proposé d'apporter notre contribution à la réflexion suivante : dans le contexte du développement des compétences en lien avec la diversité humaine, et d'un besoin urgent de savoir-vivre ensemble, quelles seraient les meilleures pistes de formation susceptibles de soutenir les étudiants d'aujourd'hui dans leur travail de demain ?

2. OBJECTIFS

2.1. Objectif (1)

Mettre en commun des études récentes sur la formation initiale de l'enseignant en lien avec la problématique du vivre ensemble, issues des divers champs disciplinaires.

2.2. Objectif (2)

Décrire et comprendre les types d'approches proposés par la recherche dans le but d'outiller le futur enseignant à mettre en œuvre une action éducative favorisant l'inclusion et l'intégration socioscolaire.

2.3. Objectif (3)

Identifier les défis et les limites de la formation des enseignants sur le sujet mis en discussion.

3. DESCRIPTION

Axées sur (i) la formation initiale de l'enseignant et (ii) sur le développement de ses compétences professionnelles concernant le vivre ensemble, les communications de notre symposium présentent des recherches (effectuées ou en cours) proposant des stratégies pouvant développer de manière plus efficace l'ouverture des futurs enseignants à l'hétérogénéité de leurs élèves dans une perspective d'inclusion et d'intégration.

3.1. L'empathie

Dans un premier temps seront présentés les résultats d'une recherche sur des pistes didactiques sollicitant l'empathie (Ferry 2015) comme préalable au développement de pratiques professionnelles d'éducation au vivre ensemble. Le concept de diversité renvoie ici à l'idée d'inclusion (Prud'homme, Duchesne, Bonvin, et Vienneau 2016) concernant les élèves fragilisés et/ou en difficulté (d'adaptation, d'apprentissage et/ou de comportement), et vise notamment des élèves dits « à risques » en milieu scolaire montréalais.

3.2. Habitudes numériques saines

Dans un deuxième temps, le concept de vivre ensemble sera abordé dans la perspective de l'agir en citoyen éthique à l'ère des technologies numériques. Le phénomène actuel de cybercommunication massive demande de cibler impérativement des objectifs prioritaires pour la mise en place de l'éducation critique aux médias numériques (Bégin 2019). Ces enjeux qui au Québec s'inscrivent dans les compétences professionnelles de l'enseignant (Compétence 12 Mobiliser le numérique, Gouvernement du Québec, 2020) confèrent à l'école un rôle central dans la promotion de saines habitudes numériques (Barr et al., 2019), cela qui vise la prise en compte des répercussions de l'utilisation de ces nouveaux médias sur les relations sociales et la santé psychologique et physique des jeunes.

3.3. L'approche sensible

Enfin, une dernière communication situe la problématique de la diversité sur le terrain de l'art actuel qui, en plus de sa dimension esthétique, permet d'aborder plusieurs questions socialement vives (Lamoureux et Uhl 2018). Nous proposerons les résultats d'un projet ayant comme but d'explorer la posture engagée de l'artiste contemporain (Ardenne 2009, Cauquelin 2018, Zask 2014) et de se demander si (et comment) l'œuvre d'art peut défendre les valeurs du vivre ensemble. Nous présenterons des exemples concrets issus de la formation d'enseignants dans une perspective de « partage du sensible » (Rancière 2000) et ses prolongements, à partir d'œuvres d'art abordant les préjugés liés à l'immigration.

RÉFÉRENCES

- Ardenne, P. (2009). *Art, le présent. La création plasticienne au tournant du XXI^e siècle*. Paris : Éditions du Regard.
- Barr, R. (2019). Growing up in the digital age: early learning and family media ecology. *Current Directions in Psychological Science*, 28(4), 341-346.
- Bégin, M. (2019). Productions vidéos d'ados sur la cyberintimidation, transformation sociale et éducation critique aux médias numériques. J. Lachance. *Accompagner les ados à l'ère du numérique*. Canada : Presses de l'Université Laval, 61-90.
- Buisse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs? *Questions Vives* [En ligne], 5(11), 225-242.
- Cauquelin, A. (2018). *L'art contemporain*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ferry, V. (2015). Exercer l'empathie: étude de cas et perspectives didactiques. *Exercices de rhétorique* (5).

-
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2001) *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec.
 - Lamoureux, É. et Uhl, M. (2018). *Le vivre-ensemble à l'épreuve des pratiques culturelles et artistiques contemporaines*. Québec : PUL.
 - Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Québec.
 - Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33(1), 185-202.
<https://doi:10.3917/es.033.0185>
 - Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (dir.). (2016). *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
 - Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris : La Fabrique Éditions.
 - Ribble, M. & Bailey, G. (2007). *Digital Citizenship in Schools*. Washington DC: ISTE.
 - Zask, J. (2014). *Art et démocratie. Peuples de l'art*. Paris : Presses universitaires de France.

Titre de la première communication du symposium

Solliciter l'empathie à l'égard de la diversité humaine par la déconstruction critique du discours sur l'inclusion : propositions didactiques pour la formation initiale et continue en éducation

Auteur(s) de la communication*

Emmanuelle Doré, professeure

*Institution de rattachement et adresse e-mail

Université de Sherbrooke

emmanuelle.dore@usherbrooke.ca

1. PROBLÉMATIQUE

Vu la pertinence sociale de l'éducation au vivre ensemble, plusieurs programmes d'éducation partagent « cette volonté d'éduquer à l'autre, à la différence, dans le but de servir le vivre-ensemble » (Plante, 2013 p.157) et la formation à son égard suscite l'intérêt. Or, selon des recherches internationales, la question de la diversité des réalités humaines et sociales est peu investie dans les programmes universitaires en éducation (Larochelle-Audet, 2018 ; Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Potvin et Tremblay, 2016; Rodriguez et Magill, 2016) et des contradictions sont observées entre la volonté de développer le vivre-ensemble et les pratiques centrées sur la norme scolaire qui différencient les élèves plutôt que de favoriser leur pleine participation (Kahn, 2015).

2. ÉLÉMENTS THÉORIQUES

L'éducation au vivre ensemble s'appuie sur la pratique du dialogue qui nécessite la prise de distance de sa propre subjectivité et la décentration de soi (Duhamel et Estivalèzes, 2013, p. 80). Cette pratique sollicite donc l'empathie conçue comme la capacité à « jongler de façon agile et consciente » entre différents points de vue : le sien, celui de l'autre et des points de vue externes (Ferry, 2015, p.9). La prise de conscience de la catégorisation des personnes par le discours en explorant différents points de vue (Noël, 2017; Shields, 2010; Tondreau et Robert, 2011) peut susciter l'empathie et favoriser le développement de l'éducation au vivre-ensemble. En formation initiale et continue en éducation, la déconstruction du discours institutionnel mettant en visibilité de manière artificielle la différence (Kahn, 2015) au sujet des élèves considérés « à risque » en milieu scolaire (Portelli, Shields et Vibert, 2007) pourrait constituer une avenue didactique pour soutenir une « mobilité empathique » (Rabatel, 2016, 2019), soit un nouveau point de vue professionnel réfléchi et favorable à la pratique du dialogue.

3. OBJECTIFS, MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS DE LA RECHERCHE MISE À CONTRIBUTION

Des propositions de pistes didactiques découlent des éléments théoriques et d'une recherche en analyse critique du discours à l'égard des élèves considérés « à risque » en milieu scolaire montréalais dont la méthodologie s'inspire de l'approche historique des discours de Wodak (2001, 2009). Le corpus est constitué de textes diffusés par des locuteurs du champ de l'éducation et du champ médiatique lors d'un débat médiatisé au sujet de l'inclusion ($N=33$). L'analyse cherchait à identifier (1) les stratégies discursives qui contribuent à constituer des groupes aux pouvoirs inégaux et à catégoriser les personnes par le discours sur le « risque » et (2) les arguments justifiant l'inclusion ou l'exclusion en milieu scolaire. Les résultats démontrent que les stratégies discursives ayant occupé une place dominante dans l'espace public sont associées à des discours peu compatibles avec le vivre ensemble en valorisant l'étiquetage normatif des élèves, des familles et de leur communauté, la division du travail éducatif et des parcours scolaires ainsi et l'usage d'arguments justifiant le statu quo.

4. OBJECTIFS DE LA COMMUNICATION PROPOSÉE

Pour la communication, les résultats issus de la recherche seront utilisés afin de poursuivre deux objectifs 1) présenter certains résultats de l'analyse critique du discours à l'égard des élèves dits « à risque » mettant en évidence des conceptions idéologiques peu compatibles avec le vivre ensemble; 2) proposer, à partir de ces résultats, des pistes didactiques qui sollicitent, la réflexivité et l'empathie pour intervenir en formation initiale et continue des personnels de l'éducation.

Mots-clés : formation initiale en éducation, formation continue en éducation, diversité, empathie, décentration, réflexivité, inclusion, analyse critique du discours.

RÉFÉRENCES

- Duhamel, A. et Estivalèzes, M. (2013). Vivre-ensemble et dialogue : du programme québécois d'éthique et culture religieuse à la délibération démocratique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 79-98. <https://doi.org/10.7202/1018402ar>
- Ferry, V. (2015). Exercer l'empathie : étude de cas et perspectives didactiques. *Exercices de rhétorique*, 28 Septembre 2015. <http://journals.openedition.org/rhetorique/411>
- Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N 70-71(2), 39-49. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0039>
- Larochelle-Audet, J. (2018). Conceptions de la diversité ethnoculturelle dans la formation en enseignement au Québec : un exercice de mise en visibilité des rapports sociaux de race. *Éducation et francophonie*, 46(2), 73-91. <https://doi.org/10.7202/1055562ar>
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Tremblay, N. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172-195.
- Noël, I. (2017). Construction de la notion d' « élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens individuel au sens collectif. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1040804ar>
- Plante, M. (2013). Peut-on enseigner le vivre-ensemble ? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 155-164. <https://doi.org/10.7202/1018406ar>
- Portelli, J. P., Shields, C. M. et Vibert, A. B. (2007). *Toward an Equitable Education: Poverty, Diversity, and Students at Risk: Ontario Institute for Studies in Education*. Centre for Leadership & Diversity.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (dir.). (2016). *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Rabatel, A. (2016). Agir professionnel, point de vue et mobilité empathique. *Phronesis*, 5(3-4), 5-15. <https://doi.org/10.7202/1039082ar>
- Rabatel, A. (2019). Récit et mobilité empathique. *Pratiques*. 181-182(2019), . <https://doi.org/10.4000/pratiques.5655>

-
- Rodriguez, A. et Magill, K. R. (2016). Diversity, Neoliberalism and Teacher Education. *International Journal of Progressive Education*, 12(3), 7.
 - Shields, C. M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589. doi: 10.1177/0013161x10375609
 - Tondreau, J., Robert, M. et Broudehoux, J.-F. (2011). *L'école québécoise : Débats, enjeux et pratiques sociales* (2e éd., Vers des pratiques d'enseignement.). CEC.
 - Wodak, R. (2001). The Discourse-Historical Approach. Dans R. Wodak et M. Meyer (dir.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (p. 63-94). <https://doi.org/10.4135/9780857028020>.
 - Wodak, R. (2009). Pragmatique et Critical Discourse Analysis : un exemple d'une analyse à la croisée des disciplines. *Semen*, 27, 97-125. Wodak, R. et Meyer, M. (2009). Critical discourse analysis: history, agenda, theory and methodology. Dans R. Wodak et M. Meyer (dir.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (2^e éd., p. 1-33). Sage.

Titre de la deuxième communication du symposium

Outiller les enseignantes et les enseignants en formation continue à promouvoir le vivre ensemble par le bien-être numérique chez les enfants du primaire

Auteurs de la communication*

*Institution de rattachement et adresse e-mail

Caroline Fitzpatrick, Professeure

Université de Sherbrooke

caroline.fitzpatrick@usherbrooke.ca

Jonathan Chevrier, Professeur

Université Laval

jonathan.r.chevrier@fse.ulaval.ca

1. PROBLÉMATIQUE

L'utilisation du numérique par les enfants est associée à des bienfaits et à des risques pour leur développement (Goodyear et Armour, 2019). D'une part, les utilisations éducatives et sociales du numérique peuvent soutenir le succès éducatif et augmenter les comportements collaboratifs (Barr et al., 2019; Mares & Pan, 2013). D'autre part, une mauvaise gestion de l'utilisation du numérique peut nuire au développement physique, cognitif, linguistique et psychologique et social des enfants (Fitzpatrick et al., 2012; Hutton et al., 2020; Madigan et al., 2019).

2. ÉLÉMENTS THÉORIQUES

Dans une perspective actuelle et future de mieux vivre ensemble, permettre aux enfants de développer de saines habitudes numériques est susceptible de favoriser le succès personnel, la cohésion sociale et l'engagement citoyen (Ribble et Bailey, 2007). Puisque le numérique est désormais omniprésent dans tous les milieux de vie des enfants, les approches écosystémiques appuie un rôle clé pour les enseignants dans la promotion de saines habitudes numériques (Barr et al., 2019).

3. OBJECTIFS, MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS DE LA RECHERCHE MISE À CONTRIBUTION

Au Québec, le cadre de référence de la compétence numérique (Ministère de l'enseignement de l'éducation et de l'enseignement supérieur, 2019) décrit plusieurs dimensions qui amènent les enfants à agir en citoyen éthique à l'ère du numérique. Cependant, les recherches suggèrent que ces dimensions sont peu abordées à l'enseignement au primaire (Vega & Robb, 2019). En se basant sur l'analyse critique de la littérature interdisciplinaire sur l'utilisation des médias numérique l'analyse cherchait à identifier et nuancer les utilisations des médias associés à des conséquences positives et celle associée à des conséquences négatives chez les enfants dans le but d'alimenter la formation des enseignants.

4. OBJECTIFS DE LA COMMUNICATION PROPOSÉE

L'objectif de cette présentation est de mettre en lumière des outils pratiques développés pour et par des enseignants afin de leur permettre d'encadrer le développement de la compétence numérique et plus particulièrement ses dimensions éthique et respectueuse de l'Autre auprès des élèves du primaire.

RÉFÉRENCES

- Barr, R. (2019). Growing up in the digital age: early learning and family media ecology. *Current Directions in Psychological Science*, 28(4), 341-346.
- Bégin, M. (2019). Productions vidéos d'ados sur la cyberintimidation, transformation sociale et éducation critique aux médias numériques. J. Lachance. *Accompagner les ados à l'ère du numérique*. Canada : Presses de l'Université Laval, 61-90.
- Fitzpatrick, C., Pagani, L. S. et Barnett, T. A. (2012). Early childhood television viewing predicts explosive leg strength and waist circumference by middle childhood. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 1-6.
- Goodyear, V. A., Armour, K. M. et Wood, H. (2019). Young people learning about health: the role of apps and wearable devices. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 193-210.
- Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T. et Holland, S. K. (2020). Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children. *JAMA pediatrics*, 174(1), e193869-e193869.

-
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C. et Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*, 173, 244-250
 - Mares, M. L. et Pan, Z. (2013). Effects of Sesame Street: A meta-analysis of children's learning in 15 countries. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(3), 140-151.
 - Ministère de l'enseignement de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2019). Cadre de référence de la compétence numérique. Accessed 3 March, 2021, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf
 - Ribble, M. & Bailey, G. (2007). *Digital Citizenship in Schools*. Washington DC: ISTE.
 - Vega, V. et Robb, M. B. (2019). *The Common Sense census: Inside the 21st-century classroom*. San Francisco, CA: Common Sense Media.

Titre de la troisième communication du symposium

La diversité humaine vue par de futurs enseignants du primaire : l'articulation art – immigration

Auteur(s) de la communication*

Maia Morel, PhD, Professeure

*Institution de rattachement et adresse e-mail

Université de Sherbrooke

maia.morel@usherbrooke.ca

1. PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS

Cette recherche propose d'étudier le potentiel éducatif de l'art et sa place dans la formation initiale de l'enseignant en s'appuyant sur la posture engagée de l'artiste contemporain (Cauquelin 2018, Lamoureux et Uhl 2018) qui réagit aux événements sociaux et aux mouvements intellectuels et spirituels (Ardenne 2009). Nous nous sommes intéressée plus particulièrement aux liens existant entre l'art, qui se positionne aujourd'hui comme vecteur et/ou porteur d'un changement sociétal (Zask 2014), et ce que l'on appelle les questions socialement vives (QSV), avec comme objectif d'établir la façon dont les arts plastiques peuvent réorganiser les points de vue. Notre objectif était de sensibiliser le futur enseignant aux questionnements actuels en lien avec la diversité et le vivre ensemble, et de le soutenir dans « la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves [qui] repose sur le respect de la diversité » (Gouvernement du Québec 2020, p.62).

2. ÉLÉMENTS THÉORIQUES

Notre recherche repose sur la théorie des représentations sociales (Jodelet 2011, Moscovici 1993) permettant aux groupes sociaux d'agir et interagir avec les autres (Negura 2017), que nous avons intégrée au concept d'éducation par l'approche sensible (Kerlan et Langar 2015, Lemonchois 2017). Nous avons pour cela réalisé une

étude sur les représentations initiales des participants concernant la diversité (et plus spécifiquement sur la question de l'immigration), avant de nous demander comment des activités menées autour de l'art actuel pouvaient contribuer à la mise en place d'une démarche éducative qui favorise l'ouverture à « l'autre ».

3. MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS

Étude exploratoire de type qualitatif, cette recherche a respecté la méthode de collecte et d'analyse des données proposée par Savoie-Zajc (2011); les résultats témoignent de l'évolution des représentations initiales à l'égard de « l'autre », ainsi que de l'impact de cette évolution sur la démarche éducative des participants à la suite du processus de réflexion/appréciation/création autour de l'art actuel.

RÉFÉRENCES

- Ardenne, P. (2009). *Art, le présent. La création plasticienne au tournant du XXI^e siècle*. Paris : Éditions du Regard.
- Cauquelin, A. (2018). *L'art contemporain*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Québec.
- Jodelet, D. (2011). Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (2^e éd.) (p. 363-384). Paris : Presses universitaires de France.
- Kerlan, A. et Langar, S. (2015). *Cet art qui éduque*. Bruxelles : Éditions Fabert.
- Lamoureux, È. et Uhl, M. (2018). *Le vivre-ensemble à l'épreuve des pratiques culturelles et artistiques contemporaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lemonchois, M. (2017). *Approche sensible, imaginaire et raisonnée du langage plastique*. Montréal : Les Éditions JFD
- Moscovici, S. (1993). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.), *Les Représentations Sociales* (p. 62-86). Paris : Presses universitaires de France.
- Negura, L. (2017). La construction sociale de la migration : Le rôle de l'expérience et des représentations sociales. *Canadian Ethnic Studies*, 49(1), 103-124.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123-147). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Zask, J. (2014). *Art et démocratie. Peuples de l'art*. Paris : Presses universitaires de France.

Proposition de symposium

La nouvelle laïcité entreprise de stigmatisation et d'assignation ?

Responsables du symposium :

Francine Nyambek Mebenga, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'UPEC, INSPE de Créteil, LIRTES

Fanny Gallo, maîtresse de conférences en histoire contemporaine à l'UPEC, INSPE de Créteil, CRHEC

Julien Garric, enseignant à AMU, INSPE d'Aix-Marseille, chercheur associé à l'IREMAM

En interdisant le port de signes ostensibles au sein de l'école républicaine, la loi du 15 mars 2004 a accompagné l'émergence en France d'une nouvelle laïcité (Lorcerie et Guimond, 2021). Dans un contexte marqué par des débats récurrents autour de l'islam, la peur du communautarisme (Obin, 2020) et la lutte contre la radicalisation, l'école a été progressivement investie d'un rôle majeur dans la défense de la laïcité. Délaissant une laïcité qui esquivait (Debray, 2002), elle est devenue le lieu principal de la promotion des valeurs de la république, à travers plusieurs initiatives et dispositifs (vademecum laïcité à l'école, Conseil des sages de la laïcité, équipes académiques valeurs de la république, référent laïcité dans chaque établissement etc.) mis en place depuis les attentats de Charlie Hebdo en janvier 2015. L'application stricte de la laïcité dans les établissements scolaires a focalisé l'attention du personnel sur les risques des pratiques religieuses réelles ou supposées des élèves perçues comme des atteintes aux valeurs de l'École.

Prolongeant ces Instructions officielles où coexistent une laïcité qui permet et une laïcité qui interdit, l'enseignement de la laïcité a été réorganisé et intégré à l'Enseignement Moral Civique (EMC), tandis que les lieux de formation des enseignant-e-s et des CPE (ESPE puis INSPE) ont été enjoins à proposer des formations sur ces questions. La réforme de la formation initiale introduit une nouvelle épreuve orale dans tous les oraux des concours de recrutement, visant à « apprécier l'aptitude du candidat à s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité ». Après l'assassinat de Samuel Paty à l'automne 2020, le ministère de l'Éducation Nationale a encore renforcé ce dispositif de formation en prescrivant dès la rentrée 2021 dans tous les INSPE un module dédié à la laïcité sur la base d'un référentiel commun, et en lançant une campagne de communication destinée au grand public et aux élèves, par l'intermédiaire d'affiches affirmant : « c'est ça la laïcité ». Cette campagne a donné lieu à de nombreuses critiques de la part des organisations syndicales et associatives relevant de l'éducation nationale, certaines d'entre elles dénonçant la confusion du principe de la laïcité et le « dévoiement raciste » de ladite campagne.

En croisant les regards d'enseignant-e-s-chercheur-e-s de plusieurs INSPE de France, ce symposium ambitionne d'analyser les enjeux de cette campagne, sa réception par les étudiant-e-s et les enseignant-e-s en formation dans ces structures. Quelles réactions a-t-elle suscité, comment les interpréter ? Au-delà de ce moment particulier, il s'agit en outre de faire le point sur ce que recouvre la notion de laïcité dans les INSPE, à partir d'une enquête par questionnaire, complétée par des enquêtes qualitatives.

Références bibliographiques

Debray, R. (2002). L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Odile Jacob

Lorcerie, F, Guimond, S. (2021). Former à la laïcité : pour une approche procédurale, in. Françoise Lorcerie. *Éducation et diversité : Les fondamentaux de l'action*, PUR, Res publica,

Obin, J.P. (2020). Comment on a laissé l'islamisme pénétrer l'école, Hermann

Dénoncer l'instrumentalisation raciste de la laïcité dans les INSPE et dans l'Education Nationale ?

Francine Nyambek Mebenga, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'UPEC, INSPE de Créteil, LIRTES

Fanny Gallo, maîtresse de conférences en histoire contemporaine à l'UPEC, INSPE de Créteil, CRHEC

Contrairement au résultat escompté, la campagne « C'est ça, la laïcité » lancée à la rentrée 2021 par l'éducation nationale, a finalement fait « flop »¹. Si l'ambition annoncée consistait à « parler de la laïcité dans ses aspects les plus fédérateurs » (MEN, 2021)², cette campagne d'affichages a plutôt suscité d'importantes critiques au sein de la communauté éducative. Nombreuses sont en effet les organisations syndicales de l'Education Nationale à s'être exprimées pour s'y opposer, de même que des structures regroupant des parents d'élèves ou de lutte contre le racisme. Relevons parmi les critiques les plus vives, la dénonciation des messages subliminaux véhiculés par des affiches associant insidieusement religions, couleurs de peaux et origines géographiques supposées. Outre le sentiment que cette campagne aura contribué à alimenter de fausses idées sur la laïcité (Baubérot, 2014, Cadène, 2020), ou encore nourri les zones grises du principe de la laïcité (Calvès, 2018) tout en complexifiant au passage sa mise en œuvre pédagogique, ces acteurs et actrices de l'éducation ont plus généralement dénoncé une entreprise de stigmatisation et d'assignation racialisante que cette communication se propose d'interroger.

Assiste-t-on à une instrumentalisation raciste de la laïcité par l'éducation nationale à travers cette campagne et quels en sont les ressorts ? Si oui, dans quelle mesure sa réception donnerait-elle à voir la montée en puissance d'un discours dénonçant vivement une telle instrumentalisation, dans les INSPE et dans les structures dont se dotent les acteurs et actrices de l'Education Nationale ? Nous tenterons d'y répondre à partir de données issues de 2 recherches en cours. La première consiste en une enquête par questionnaire sur la laïcité, réalisée dans plusieurs INSPE de France. Celle-ci est enrichie par l'analyse de communiqués et débats internes produits au sein de plusieurs organisations syndicales, saisis par l'intermédiaire d'une enquête qualitative par entretiens semi-directifs, menés auprès de ces professionnels.

Références bibliographiques

Baubérot, J. (2014). La laïcité falsifiée. Paris : La Découverte

Cadène N. (2020). En finir avec les fausses idées de la laïcité. Préface J. L. Bianco. Paris : L'Atelier

Calvès G. (2018). Territoires disputés de la laïcité. 44 questions (plus ou moins épineuses). Paris : PUF

Sitographie

Campagne « laïcité » de Blanquer : un flop et des affiches à la poubelle, par Borel P., Médiapart, 1^{er} octobre 2021,

<https://www.mediapart.fr/journal/france/011021/campagne-laicite-de-blanquer-un-flop-et-des-affiches-la-poubelle>

"A l'école, au collège ou au lycée, on gagne tous à respecter la laïcité", Ministère de l'éducation nationale, 30 août 2021, Cf. site Eduscol <https://www.education.gouv.fr/lancement-d-une-campagne-nationale-de-promotion-de-la-laicite-l-ecole-324737>

¹ Borel Prisca. Campagne « laïcité » de Blanquer : un flop et des affiches à la poubelle, 1^{er} octobre 2021,

<https://www.mediapart.fr/journal/france/011021/campagne-laicite-de-blanquer-un-flop-et-des-affiches-la-poubelle>

² Ministère de l'éducation nationale. "A l'école, au collège ou au lycée, on gagne tous à respecter la laïcité", 30 août 2021, Cf. site Eduscol <https://www.education.gouv.fr/lancement-d-une-campagne-nationale-de-promotion-de-la-laicite-l-ecole-324737>

Dénoncer l'instrumentalisation raciste de la laïcité dans les INSPE et dans l'Education Nationale ?

Francine Nyambek Mebenga, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'UPEC, INSPE de Créteil, LIRTES

Fanny Gallo, maîtresse de conférences en histoire contemporaine à l'UPEC, INSPE de Créteil, CRHEC

Contrairement au résultat escompté, la campagne « C'est ça, la laïcité » lancée à la rentrée 2021 par l'éducation nationale, a finalement fait « flop »³. Si l'ambition annoncée consistait à « parler de la laïcité dans ses aspects les plus fédérateurs » (MEN, 2021)⁴, cette campagne d'affichages a plutôt suscité d'importantes critiques au sein de la communauté éducative. Nombreuses sont en effet les organisations syndicales de l'Education Nationale à s'être exprimées pour s'y opposer, de même que des structures regroupant des parents d'élèves ou de lutte contre le racisme. Relevons parmi les critiques les plus vives, la dénonciation des messages subliminaux véhiculés par des affiches associant insidieusement religions, couleurs de peaux et origines géographiques supposées. Outre le sentiment que cette campagne aura contribué à alimenter de fausses idées sur la laïcité (Baubérot, 2014, Cadène, 2020), ou encore nourri les zones grises du principe de la laïcité (Calvès, 2018) tout en complexifiant au passage sa mise en œuvre pédagogique, ces acteurs et actrices de l'éducation ont plus généralement dénoncé une entreprise de stigmatisation et d'assignation racialisante que cette communication se propose d'interroger.

Assiste-t-on à une instrumentalisation raciste de la laïcité par l'éducation nationale à travers cette campagne et quels en sont les ressorts ? Si oui, dans quelle mesure sa réception donnerait-elle à voir la montée en puissance d'un discours dénonçant vivement une telle instrumentalisation, dans les INSPE et dans les structures dont se dotent les acteurs et actrices de l'Education Nationale ? Nous tenterons d'y répondre à partir de données issues de 2 recherches en cours. La première consiste en une enquête par questionnaire sur la laïcité, réalisée dans plusieurs INSPE de France. Celle-ci est enrichie par l'analyse de communiqués et débats internes produits au sein de plusieurs organisations syndicales, saisis par l'intermédiaire d'une enquête qualitative par entretiens semi-directifs, menés auprès de ces professionnels.

Références bibliographiques

Baubérot, J. (2014). La laïcité falsifiée. Paris : La Découverte

Cadène N. (2020). En finir avec les fausses idées de la laïcité. Préface J. L. Bianco. Paris : L'Atelier

Calvès G. (2018). Territoires disputés de la laïcité. 44 questions (plus ou moins épineuses). Paris : PUF

Sitographie

Campagne « laïcité » de Blanquer : un flop et des affiches à la poubelle, par Borel P., Médiapart, 1^{er} octobre 2021,

<https://www.mediapart.fr/journal/france/011021/campagne-laicite-de-blanquer-un-flop-et-des-affiches-la-poubelle>

"A l'école, au collège ou au lycée, on gagne tous à respecter la laïcité", Ministère de l'éducation nationale, 30 août 2021, Cf. site Eduscol <https://www.education.gouv.fr/lancement-d-une-campagne-nationale-de-promotion-de-la-laicite-l-ecole-324737>

³ Borel Prisca. Campagne « laïcité » de Blanquer : un flop et des affiches à la poubelle, 1^{er} octobre 2021,

<https://www.mediapart.fr/journal/france/011021/campagne-laicite-de-blanquer-un-flop-et-des-affiches-la-poubelle>

⁴ Ministère de l'éducation nationale. "A l'école, au collège ou au lycée, on gagne tous à respecter la laïcité", 30 août 2021, Cf. site Eduscol <https://www.education.gouv.fr/lancement-d-une-campagne-nationale-de-promotion-de-la-laicite-l-ecole-324737>

Françoise Lorcerie, Directrice de recherches émérite au CNRS, Aix-Marseille Université

Argument

Avec l'abandon en 1984 du projet de « grand service public unifié de l'éducation nationale », le combat laïque qui s'était construit jusque là autour de l'école s'efface de la scène publique ou tente de se redéfinir. La Ligue de l'enseignement, qui est en quelque sorte la marraine de la philosophie laïque en France, se met alors à travailler sur l'enjeu de l'inclusion de l'islam et des musulmans et va réactiver la portée philosophique de la laïcité comme « éthique de l'altérité » dans son congrès de juillet 1989 (bicentenaire de la Révolution) (Martin, 2016).

Mais plus visibles sont les intellectuels qui, réagissant négativement à l'avis du Conseil d'Etat en novembre 1989, vont réaffirmer la philosophie rationaliste de la laïcité et exiger l'effacement des signes d'islam à l'école et dans l'espace commun. Les mouvements politiques de droite ont la même exigence, au nom de la tradition française, tandis que les partis de gauche se divisent et, en tout état de cause, n'appuient pas l'approche inclusive que défendent les grandes associations de défense des droits de la personne.

La loi du 15 mars 2004, qui interdit aux élèves le port de signes et tenues par lesquels ils manifestent ostensiblement leur religion, accrédite la vision prohibitionniste autant qu'il est possible (la Convention européenne des droits de l'homme limite sérieusement les marges de liberté des Etats en la matière). Sa circulaire d'application entrouvre cependant une perspective de reconnaissance dans le sens des premiers (Lorcerie, 2021). La Charte de la laïcité de 2013 pratique le même équilibre précaire.

Il en résulte aujourd'hui, en ce qui concerne les agents scolaires, une situation que l'on peut décrire en trois points :

D'abord, l'effacement de la visibilité de la religiosité musulmane à l'école. La loi est appliquée. Des escarmouches peuvent avoir lieu relatives aux vêtements, aux absences, etc., mais l'interdit des signes est constamment rappelé et il n'est pas vraiment contesté (c'est ce que les acteurs appellent « appliquer la laïcité »).

Deuxième point, le foulard islamique se voit dans les rues, le commerce halal se développe. Cela nourrit la polémique sur « les territoires conquis de l'islamisme » (Rougier 2020) et est présenté, au prisme de la loi de 2004 surinterprétée, comme des « atteintes à la laïcité ». Selon le droit, c'est au contraire une liberté protégée, la Charte de la laïcité le rappelle. La polémique, les tensions sur l'interprétation de ces faits sont très présentes dans la sphère médiatique. La position du ministre actuel à cet égard est pour le moins ambiguë.

Troisième point, on note dans le monde scolaire une lassitude par rapport à ces tensions, et dernièrement se fait jour une inflexion culturelle. Jusqu'aux années 2010, la vision orthodoxe enseignée dans les institutions de formation était la vision rationaliste de la laïcité promouvant « l'idéal laïque » d'émancipation des esprits (Pena-Ruiz, 2003). Avec les formations qui ont été dispensés à la suite des attentats de janvier 2015, appuyées sur le droit des libertés publiques, une vision inclusive de la laïcité s'est répandue et son influence croît à bas bruit depuis la fin des années 2010 (syndicats majoritaires, *Petit Manuel pour une laïcité apaisée* 2016 ; livre FSU 2021, livre *Vivres*

Libres 2021). Et ce, en dépit de la médiatisation d'auteurs très hostiles à cette évolution (Obin 2021, Ravet 2017) et dans un contexte politique qui n'est pas orienté différemment.

La contribution vise à dessiner ce contexte politique et institutionnel dans sa complexité. Elle permettra d'éclairer l'orientation de l'enquête que nous avons conduite à l'échelle nationale sur la façon dont les jeunes enseignants stagiaires se repèrent dans ces « brouillages de la laïcité » qui marquent le débat français depuis trente ans.

Références bibliographiques :

Cercle des enseignants laïques, avec J. Baubérot, 2016, *Petit Manuel pour une laïcité apaisée*. Paris, La Découverte

Coutouly R., Bechtold E., 2021, *Vivre libres ! Enseigner par le respect et la liberté d'expression*. Ed. Hors Pistes

Devin P., dir., 2021. *La laïcité à l'école. Pour un apaisement nécessaire*. Paris, FSU.

Ferhat I., coord., 2019, *Les foulards de la discorde. Retours sur l'affaire de Creil, 1989*. La Tour d'Aigues, Ed de l'Aube/Fondation Jean Jaurès.

Lorcerie F., 2021, « Chapitre 4. Education et diversité. Le modèle français à la peine » in F. Lorcerie, dir. *Education et diversité. Les fondamentaux de l'action*. Rennes, PUR, p. 73-96.

Martin JP., 2016, *La Ligue de l'enseignement. Une histoire politique (1866-2016)*, Rennes, PUR.

Obin JP., 2020, *Comment on a laissé l'islamisme pénétrer l'école*. Paris, Hermann.

Pena-Ruiz H., 2003, *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris, Gallimard.

Ravet, B., 2017, *Principal de collège ou Imam de la République*. Paris, Kero.

Rougier B., 2020, *Les territoires conquis de l'islamisme*. Paris, PUF.

Laïcité : principes affichés, valeurs éprouvées dans les parcours d'étudiants en INSPE.

Geneviève Zoïa, Pr. Ethnologie, INSPE, Université de Montpellier.

Cette communication interroge le caractère éducateur et formateur du parcours d'étudiants en Master Encadrement éducatif en INSPE, via l'analyse des mises à l'épreuve des étudiants et des enseignants, initiées en particulier par le travail prescrit pour obtenir le concours et celui dédié à la réalisation du mémoire, les deux aspects mobilisant les sciences sociales. J'analyse spécifiquement les mises en tension occasionnées dans ce cadre par l'enseignement et la réception du thème de la laïcité, et ce à partir de ma place d'enseignante-chercheuse sociologue dans un INSPE. Le public cible est principalement composé d'étudiants CPE, mais également PE et PLC.

Je m'attacherai à décrire des formes de socialisation à la passivité et à l'hypocrisie produites par l'injonction à se projeter comme agent de la transmission de la laïcité dans le cadre du concours, alors même que ce principe est opacifié par de multiples instrumentalisation, largement confondu avec la notion de « valeurs », et génère une anxiété et une méfiance structurelles. Ce malaise vient résonner avec d'autres dimensions, implicitement considérées par l'institution comme vertueuses et allant de soi, comme l'égalité de tous, le mérite, les bienfaits de la mixité sociale ou du climat scolaire, la confiance, le bien-être... alors même que de nombreuses expériences des étudiants et des stagiaires viennent contredire ces thèmes du concours.

La laïcité comme pratique : des approches différenciées dans les établissements secondaires français

Géraldine Bozec, maîtresse de conférences en sociologie, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) et Département de sociologie, Université Côte d'Azur, URMIS *Fellow* de l'Institut Convergences Migrations

Depuis le début des années 2000, la vision d'une école française menacée par le communautarisme (Dhume, 2016) et par les idéologies islamistes a gagné de l'ampleur dans les arènes publiques et dans différentes instances intervenant dans l'élaboration des politiques de la laïcité. « Une nouvelle laïcité » s'est ainsi imposée (Beaugé et Hajjat, 2014), définie désormais comme une norme de neutralité et d'invisibilité religieuses s'appliquant non plus seulement aux agents de l'État mais aussi aux élèves. Au-delà du contrôle des expressions religieuses dans l'enceinte scolaire, la laïcité a également été affirmée comme un des éléments clefs des "valeurs de la République" que l'école doit transmettre. Les attentats tragiques qu'a connus la France en 2015 et 2016, et, plus récemment, l'assassinat de l'enseignant Samuel Paty en 2020, ont accentué cette tendance à faire de l'islam une menace pour l'école. Sur le terrain, les conséquences des politiques sécuritaires visant à lutter contre la "radicalisation" se sont fait fortement sentir dans certains contextes, venant parfois transformer le sens que certains agents scolaires accordent à leur métier (Bozec, 2015). Dans le même temps, les définitions gouvernementales de la laïcité ont aussi été contestées de l'intérieur de l'institution scolaire, comme l'ont récemment montré les controverses autour de la campagne publique sur la laïcité lancée en 2021 par le Ministère.

Ma communication sera centrée sur l'expérience des enseignant·e·s des établissements secondaires. A partir de plusieurs enquêtes qualitatives - deux enquêtes menées entre 2015 et 2017, et une autre, actuellement en cours - il s'agira d'analyser les perceptions et les pratiques relatives à la laïcité d'enseignant·e·s en exercice, travaillant dans des contextes sociaux diversifiés (éducation prioritaire, environnement mixte socialement ou plus favorisé). Elle mettra l'accent sur les décalages qui existent entre les débats publics et la politique officielle d'une part, les représentations et les pratiques des enseignant·e·s sur le terrain, d'autre part. Le rôle joué par la formation des enseignant·e·s (initiale et continue) et par la socialisation professionnelle sera un des aspects examinés. La communication mettra à jour les différenciations qui se dessinent entre enseignant·e·s, selon leurs trajectoires et le contexte où ils·elles exercent.

Références bibliographiques :

Beaugé, J., et Hajjat, A., 2014, « Élitisme français et construction du « problème musulman. Le cas du Haut Conseil à l'intégration (1989-2012) », *Sociologie*, vol. 5 n°1, p. 31-59.

Bozec, G., 2015, « Une laïcité qui cherche sa voie. L'après-Charlie dans un lycée "mobilisé" de quartier populaire », *Diversité, VEI*, p. 34-41.

Dhume, F., 2016, *Communautarisme : enquête sur une chimère du nationalisme français*, Paris, Demopolis.

Les CPE fonctionnaires stagiaires musulman·es supposé·es comme tel·les : entre allégeance et crainte des discriminations.

Julien Garric, enseignant à l'INSPE d'Aix-Marseille, docteur en sciences de l'éducation.

L'interdiction du port du voile dans l'espace scolaire en 2004 et les multiples polémiques autour des « atteintes à la laïcité » qui continuent de défrayer la chronique médiatique (Lorcerie & Guimond, 2021), ont impacté durablement les interactions entre les acteurs et actrices de l'Ecole française. La promotion d'une « nouvelle laïcité » (Baubérot, 2014) a construit un clivage entre les tenants d'une laïcité « historique », volontairement pluraliste et inclusive, et les tenants d'une laïcité « stricte » soucieuse de la défense de l'identité française au risque de l'exclusion de la minorité musulmane (Orange, 2016). Ces tensions se situent plus largement dans un contexte où les discours politiques constituent un nouveau syntagme discriminatoire stigmatisant les populations musulmanes ou supposées comme telles comme potentiellement porteuses de « séparatisme » et donc dangereuses pour notre démocratie.

Alors que la peur de l'islamisme devient dans l'espace politico-médiatique une véritable « panique morale », ravivée régulièrement par des enjeux électoralistes, les établissements de l'enseignement secondaire français doivent accueillir le « fracas du monde ». Les discours récurrents assimilant les descendant·es des différentes vagues migratoires post-coloniales à de potentiels dangers pour la République Française impactent les élèves, mais aussi les professionnel·les des établissements scolaires, soumis·es au quotidien à des microviolences racistes de la part de leurs supérieur·es et de leurs pair·es (Dhume, 2021). Les débutant·es construisent leur identité professionnelle exposé·es à ces tensions en même temps qu'ils et elles vivent l'entrée dans le métier comme une épreuve (Barrère, 2017), les plaçant en situation de vulnérabilité.

Pour mettre en lumière les sentiments d'inquiétude des débutant·es de l'Education Nationale issu·es des immigrations post-coloniales, nous compléterons les résultats de notre enquête quantitative qui interroge les regards sur la laïcité d'étudiant·es de deuxième année de master des métiers de l'enseignements de l'éducation et de la formation dans les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE) par une enquête qualitative compréhensive se focalisant sur le parcours biographique et l'expérience professionnelle d'étudiant·es CPE fonctionnaires stagiaires se déclarant de confession musulmane ou potentiellement assimilables par leurs origines migratoires à la culture musulmane. Placé·es dans une tension entre leur culture d'origine et leur adhésion de fait à la culture scolaire, ces débutant·es doivent s'arranger avec les « logiques dissonantes » imposées par cette double appartenance (Perier, 2021). Ces enquêté·es, lauréats du concours de recrutement externe, aux épreuves fortement normatives, ont déjà prouvé leur adhésion aux valeurs de la République mais doivent renouveler cette allégeance sur le terrain dans leur activité professionnelle. Nous nous demanderons dans quelle mesure ces individus « discréditables », doivent mener au quotidien dans leurs établissements scolaires des stratégies de « normification » (Goffman, 1975) et comment ces stratégies, mobilisées dans le quotidien de leur entrée dans le métier, pourraient les confronter à l'inquiétude d'une séparation entre un « eux » et un « nous » (Link & Phelan, 2001) les renvoyant à une identité construite dans un processus d'exclusion.

Références bibliographiques :

Barrère, A. (2017). *Au coeur des malaises enseignants*. Armand Colin.

Baubérot, J. (2014). *La laïcité falsifiée*. La Découverte.

Dhume, F. (2021). École : Les frontières raciales de l'institution et du corps professionnel.

Mouvements, 107(3), 132- 144.

Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps* (A. Kihm, Trad.). Éd. de Minuit.

Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, 27(1),

363- 385. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>

Lorcerie, F., & Guimond, S. (2021). Former à la laïcité : Pour une approche procédurale. In F. Lorcerie,

Éducation et diversité : Les fondamentaux de l'action (p. 351- 368). Presses universitaires de

Rennes.

Orange, V. (2016). Les risques discriminatoires d'un usage strict de la laïcité dans le cadre scolaire.

Les cahiers de la LCD, 2(2), 99- 118.

Perier, P. (2021). La raison scolaire des familles immigrées : Entre engagement et distanciation. In F.

Lorcerie, *Éducation et diversité : Les fondamentaux de l'action* (p. 203- 2016). Presses

universitaires de Rennes.

SYMPOSIUM

Diversité et conceptions du vivre-ensemble

Axe 2 : « les conceptions du vivre-ensemble dans la formation des enseignants »

Marie Verhoeven, Dzifanu Tay

UCLouvain, marie.verhoeven@uclouvain.be ; dzifanu.tay@uclouvain.be

Depuis près de trois siècles, l'enseignement en contexte scolaire est progressivement devenu le mode dominant de formation mais aussi de socialisation des jeunes générations. Le projet scolaire qui s'affirme dès le développement de l'école moderne poursuit ainsi plusieurs finalités : l'instruction, bien sûr, mais aussi la **socialisation et la formation du citoyen. Aussi, « socialiser » les élèves est l'une des fonctions historiques de l'école.** En France par exemple, l'école de la République se donne pour mission tout à la fois de répandre les Lumières et de former des citoyens éclairés (cf. Condorcet, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique*, 1792), mais également de promouvoir une éthique sociale ou encore de développer un sentiment d'attachement et de responsabilité envers la Nation. De manière plus globale, l'École moderne s'est affirmée comme un des piliers de l'intégration sociale et culturelle des sociétés nationales (Dubet, 2002), s'appuyant successivement sur différents métarécits mobilisateurs - valeurs religieuses transcendantes, universalisme des Lumières, valeurs publiques portées par un État « civilisateur », « éducateur » puis « modernisateur » (Robert, 2013).

Dans de nombreux points du globe, **cette fonction de socialisation portée par les institutions scolaires s'est récemment vue réaffirmée.** En Fédération Wallonie-Bruxelles par exemple, le Décret Mission de 1997 et deux décrets plus récents relatifs à l'éducation à la citoyenneté et à l'introduction d'un cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté renvoient clairement au rôle que les Écoles jouent dans la formation du citoyen et dans la construction du « vivre-ensemble » (Jadot E. & Verhoeven M., 2018). Parallèlement, la France a récemment introduit un « enseignement moral et civique » dans ses programmes scolaires, associant « vivre ensemble » et « exercice de la démocratie », et réaffirmant des principes de laïcité, d'égalité et de formation à l'esprit critique à une éducation à la tolérance face à la diversité. Au Québec, un cours d'« éthique et culture religieuse » (laïque et commune) est venu compléter l'éducation à la citoyenneté. En Suisse romande, de nouveaux plans d'études mobilisent là aussi des notions d'éducation à la citoyenneté, au vivre ensemble et à la démocratie (Maulini, 2018).

Cette réaffirmation du rôle de l'École dans la socialisation au « vivre ensemble » s'opère dans un contexte de mutations profondes, notamment culturelles, qui affectent les sociétés contemporaines : montée en puissance du sujet, demande de reconnaissance et affirmations identitaires, recul des identifications nationales, apparition de nouvelles affiliations et communautés imaginées favorisées par le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, ... Parmi ces mutations, l'immigration, qui s'est accélérée dans la deuxième moitié du XXe siècle (notamment en Europe, mais aussi ailleurs selon d'autres schémas), est à l'origine de transformations sociales parfois profondes.

L'hypothèse majeure de ce symposium est que, dans ce contexte d'affirmation des singularités, de pluralité axiologique et de diversité culturelle, la fonction socialisatrice de l'école - c'est-à-dire sa contribution à l'intégration sociale et culturelle des jeunes générations - est questionnée et se reconfigure, appelant de nouvelles réponses.

Au sein des établissements scolaires, bien que cette tâche tende à être de plus en plus dévolue également à d'autres personnels éducatifs comme les éducateurs, médiateurs etc., **c'est encore essentiellement aux enseignants qu'incombe la tâche de socialiser les élèves**. Dès lors « faire société », autrement dit équiper les élèves à « vivre-ensemble », repose en partie sur la manière dont les enseignants prennent en charge cette mission.

Or, à cet échelon, les enseignants travaillent avec des **élèves porteurs de références culturelles et axiologiques multiples, parfois conflictuelles**. Alors même que la cohésion sociale ne semble plus reposer sur une vision du monde collectivement partagée, **les finalités éducatives et socialisatrices de l'école sont formulées de manière relativement abstraite** dans les textes officiels, et **les moyens de les poursuivre restent imprécis et sont souvent renvoyés aux acteurs**. Le renvoi à l'échelon local ouvre la porte à des traductions multiples des réponses à ces questions en fonction des environnements, des formations professionnelles etc.

Ce diagnostic soulève **de nombreuses questions dans le champ de l'éducation**. **Un premier ensemble de questions concerne les prescrits officiels** : comment cette réaffirmation de la fonction de socialisation se manifeste-t-elle dans les référentiels et les programmes ? Quelle lecture de la diversité propose-t-elle ? Quelles représentations du « Nous » véhicule-t-elle, quels groupes sont inclus, invisibilisés, évincés ? Quelles représentations de la forme du lien social met-elle en scène ? Comment ces questions croisent-elles la dimension sociale de l'intégration ?

Un second ensemble de questions concerne directement les acteurs de l'école – enseignants et élèves. Comment les enseignants interprètent-ils les prescrits relatifs aux finalités de l'école ? Quelle place accordent-ils aux finalités d'éducation et de socialisation face aux fonctions d'instruction ? Comment les enseignants pensent-ils le collectif ? Le « Nous » ? La communauté de référence dans un contexte de diversité ? Les réponses varient-elles en fonction des disciplines enseignées, des environnements scolaires ? Comment les réponses à ces questions sont-elles portées par des dispositifs d'enseignement/apprentissage ? Comment les didactiques disciplinaires, en particulier des sciences humaines (didactique de l'histoire, notamment), contribuent-elles à la construction du rapport aux autres et à la collectivité ?

Quelles sont les perceptions des élèves quant au pluralisme des valeurs et à la diversité culturelle ? Quelles sont les attentes qu'ils formulent à l'égard de l'institution scolaire relativement à ces questions ?

Enfin, un dernier axe de questionnement concerne la manière dont la formation des enseignants porte ces enjeux. Les enseignants sont-ils formés à socialiser ? Cette dimension de leur tâche est-elle laissée à leur discrétion ? Comment les formateurs d'enseignants se positionnent-ils par rapport à ces questions dans un contexte où la composition sociale et culturelle de leurs étudiants s'est elle-même progressivement transformée ? Cette diversité du corps social se reflète-t-elle dans les profils des enseignants et des formateurs d'enseignants ?

Les communications qui s'inscrivent dans le symposium aborderont ces questions à partir d'une pluralité d'entrées. La sociologie de l'éducation, la didactique de l'histoire, le point de vue des formateurs seront mobilisés pour réfléchir le rôle de l'école, et par conséquent des enseignants, relatif à la construction du rapport aux autres et à la collectivité dans un contexte de diversité.

Références

Appadurai, A. (2005), *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Payot.

- Beck, U. (1998), « Le conflit des deux modernités et la question de la disparition des solidarités », *Lien social et Politiques*, (39), p.15-25.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991), *De la justification : les économies de la grandeur*, Gallimard.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2011), *L'identité des établissements scolaires*, PUF.
- Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Seuil.
- Ethier M.-A., Lefrançois D. (2018), « L'enseignement de l'histoire nationale au Québec : le 'Nous', levier ou frein à la problématisation des construits identitaires et minorisants ? », *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire*, Revue française d'éducation comparée n°17, L'Harmattan, p61- 86.
- Giddens, A. (1994), *Les conséquences de la modernité*, L'Harmattan.
- Jadot, E., & Verhoeven, M. (à paraître), « L'éducation à la citoyenneté dans les établissements secondaires en Belgique francophone marqués par la diversité culturelle : les traductions locales d'une mission transversale », In R. Malet, J-L. Derouet, & B. Garnier (à paraître), *Éducation, mondialisation et citoyenneté. Enjeux démocratiques et pratiques culturelles*. Peter Lang
- Verhoeven, M. & Jadot, É. (2018), « Enquête sur l'éducation à la citoyenneté en Belgique francophone : nouvel imaginaire politique et traductions locales fragmentées », *Éducation et sociétés*, 42(2), p.85-100.
- Maulini O. (2018), « Entre curriculum formel et curriculum caché. Quelle morale l'école enseigne-t-elle en réalité ? », *Éducation et sociétés* n°42, p.51-68.
- Moisan S., Lebrun J. (2018), « Conceptions de la diversité et de sa prise en compte dans les rapports sur l'enseignement de l'histoire au secondaire au Québec », *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire*, Revue française d'éducation comparée n°17, L'Harmattan, p.87-104.
- Robert, A. D., (2013) "The French school system and the Universalist Metanarrative (1880-2000s) : some reflections about so-called explanatory historical notions such as "la forme scolaire" ", *EERJ*, 12/n°2, , p190-200
- Tay D., Bouhon M. (2018), « Une narration du passé 'national' pour des étudiants belges ? », *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire*, Revue française d'éducation comparée n°17, L'Harmattan, p105-126.
- Tutiaux-Guillon N. (2018), « Des contenus d'histoire scolaire pour penser la pluralité culturelle de la société française ? », *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire*, Revue française d'éducation comparée n°17: L'Harmattan, p.39-60.
- Veziar A. (2018), « Éducation à la laïcité et enseignement laïque du fait religieux : enjeux d'une pédagogie du discernement », *Éducation et socialisation – Les cahiers du CERFEE*, Presses Universitaires de la Méditerranée.

1. Entre quête d'universaux et reconnaissance des particularismes : Comment les élèves belges francophones se représentent-ils les fondements du « vivre-ensemble » ?

Jadot Evelyne, Draelants Hugues, Verhoeven Marie

GIRSEF, UCLouvain – evelyne.jadot@uclouvain.be; hugues.draelants@uclouvain.be;
marie.verhoeven@uclouvain.be

Dans nos sociétés globalisées et multiculturelles, les questions du « vivre-ensemble » et de l'intégration sociale et culturelle deviennent un enjeu majeur. En Belgique francophone comme ailleurs, la fonction socialisatrice de l'école s'en trouve à la fois réaffirmée et questionnée sur la manière de l'incarner. Entre autres choses, le pluralisme axiologique et culturel inhérent à la société contemporaine, manifeste dans nombre de contextes scolaires, vient bousculer les arrangements historiques (i.e. les curricula et choix axiologiques propres aux divers réseaux d'enseignement) qui prévalaient au 20^e siècle et qui encadraient le mandat de socialisation des acteurs éducatifs. La question de l'articulation ou de la tension entre la transmission d'une culture et de valeurs communes et la prise en compte des singularités traverse ainsi de nombreux travaux s'intéressant aux réformes curriculaires en matière d'éducation morale et citoyenne (Martin, 2009 ; Ménard, 2017 ; Douniès, 2018). Elle se révèle également un analyseur pertinent pour interroger les conceptions et pratiques des acteurs éducatifs (Jadot & Verhoeven, à paraître).

Dans le cadre de ce symposium interrogeant la manière dont la fonction socialisatrice de l'école est interpellée et se reconfigure dans le contexte contemporain, cette communication entend saisir cette question (relative à la tension entre « quête d'universaux » et « reconnaissance des particularismes ») à partir d'un point de vue moins étudié dans la littérature, celui des élèves. La communication s'appuiera sur les résultats d'une enquête par questionnaire menée en 2018-2019 auprès d'un échantillon représentatif d'établissements de l'enseignement secondaire belge francophone, qui interrogeait les élèves (de début et de fin de secondaire) sur leur expérience scolaire ainsi que sur leur rapport à la norme, leur rapport aux valeurs (et à la diversité des valeurs) et leur rapport à la communauté politique. Après avoir rappelé la démarche empirique réalisée et les hypothèses qui la sous-tendent, nous articulerons la présentation de nos résultats autour d'une double question : 1) quelles conceptions les élèves manifestent-ils à propos des fondements du vivre-ensemble ? 2) Quelles attentes formulent-ils à l'égard de l'école en matière de socialisation et de traitement de la diversité axiologique et culturelle ? Et dans quelle mesure ces attentes apparaissent-elles (ou non) rencontrées ?

Références

Douniès, T. (2018). Désanctuarisation de l'École et socialisation républicaine. note sur la redéfinition du traitement scolaire de la diversité au prisme de l'Enseignement moral et civique. *Education Et Sociétés*, 41(1), 63-71. doi:10.3917/es.041.0063

Jadot, E., & Verhoeven, M. L'éducation à la citoyenneté dans les établissements secondaires en Belgique francophone marqués par la diversité culturelle : les traductions locales d'une mission transversale. In R. Malet, J-L. Derouet, & B. Garnier (à paraître), *Éducation, mondialisation et citoyenneté. Enjeux démocratiques et pratiques culturelles*. Peter Lang

Mangez, E., Bouhon, M., Cattonar, B., Delvaux, B., Draelants, H., Dumay, X., Dupriez, V., & Verhoeven, M. (2017). « Faire société » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ? *Les Cahiers du GIRSEF*, (110).

Martin, J. (2009). L'enseignement moral et religieux en Belgique : entre laïcité identitaire et laïcité pluraliste ? In L. Loeffel (Ed.), *Ecole, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui* (pp46-62). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Ménard, C. (2017). Déplacements et tensions dans les politiques éducatives de 1985 à 2015 : L'exemple des injonctions à propos de l'enseignement moral et civique. *Educations Et Socialisation*, (46). doi : 10.4000/edso.2681

Prairat, E. (2019). Les valeurs : une question philosophique, un défi pédagogique. *Recherches & Travaux* [En ligne], 94 | 2019, mis en ligne le 20 juin 2019, consulté le 20 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1563>

2. Le rôle de l'école secondaire dans l'intégration socio-culturelle des jeunes en Belgique francophone : le point de vue des enseignants et des directeurs d'établissement scolaire.

Dzifanu Tay, Branka Cattonar

GIRSEF, UCLouvain – dzifanu.tay@uclouvain.be ; branka.cattonar@uclouvain.be

L'intégration socioculturelle des jeunes générations au collectif est une fonction historique de l'école. Dans une société globalisée et plurielle comme la société belge, cette fonction socialisatrice de l'école ne se pose plus dans des termes similaires à ceux de l'école moderne du XXe siècle. Celle-ci n'a plus à sa disposition un ensemble de repères culturels stables, un certain nombre de « certitudes », des allants de soi relatifs à ce qu'on attendait du rôle que chacun devait jouer ou aux valeurs à défendre et à incarner (Van Haecht, 1985). Ces repères normatifs apparaissent désormais comme pluriels et incertains (Derouet, 1992), obligeant les acteurs scolaires à opérer des arbitrages et des choix au niveau individuel et/ou au niveau local de l'établissement (Cattonar, 2005 ; Cattonar, 2006 ; Dubet, 2002).

Dans ce contexte, les enseignants sont amenés à devoir réaliser un mandat de socialisation relativement indéterminé (Tardif, 1999), auprès de jeunes porteurs de références multiples, parfois conflictuelles, et sans pouvoir s'appuyer sur une représentation partagée du monde ni un projet de société commun (Lyotard, 1979 ; Dubet, 2002).

L'objet de l'intervention sera d'interroger précisément le rôle de l'école secondaire dans le processus d'intégration sociale et culturelle des jeunes à partir de la manière dont les équipes éducatives conçoivent leur rôle dans ce processus. Comment les enseignants et les autres membres des équipes éducatives, notamment les directions, interprètent-ils et actualisent-ils le mandat de socialisation qui leur est confié ? Quelle place accordent-ils à quelles finalités éducatives ? Quels types de sujets promeuvent-ils ? Quelles représentations du « Nous » valorisent-ils ? Les orientations prises par les enseignants varient-elles selon les environnements et la composition des publics scolaires auxquels ils enseignent ?

Ce sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre, à travers les résultats d'une double enquête par questionnaire réalisée au cours de l'année scolaire 2018-2019 auprès de 960 enseignants et 43 directeurs d'établissements d'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Références

Cattonar B. (2005), *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire. Approche biographique et contextuelle*, Thèse de doctorat en sociologie, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-neuve.

Cattonar B. (2006), « Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. Tensions entre le vrai travail et le sale boulot », *Education et Francophonie*, vol. XXXIV, n°1, p. 193-212.

Derouet J.-L. (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié

Dubet, F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

Lyotard, J.-F. (1979), *La condition postmoderne*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Tardif M., Lessard C. (2004), *Le travail enseignant au quotidien*, Laval, PUL.

Van Haecht, A. (1985), *L'enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

Mangez, E., Bouhon, M., Cattonar, B., Delvaux, B., Draelants, H., Dumay, X., Dupriez, V., & Verhoeven, M. (2017). « Faire société » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ?, *Les Cahiers du GIRSEF*, (110).

3. « Vivre ensemble et apprendre ensemble », enjeux et résistances dans une formation critique en histoire.

Anne Vézier

Université de Nantes, anne.vezier@univ-nantes.fr

En France, l'idéal donné à la communauté éducative par l'institution (« Pour une école de la confiance ») et l'absence d'une définition unanimement partagée faute de s'entendre sur le problème à traiter¹ créent une situation d'incertitude d'autant plus que cela renvoie à des réalités différentes : des inégalités sociales qui peuvent être aggravées par des discriminations sur des bases culturelles conduisant à des assignations identitaires parfois revendiquées (dans la suite du rapport Obin 2004 sur des manifestations d'appartenance religieuse), et en même temps selon l'enquête en cours de ReDISCO², il y aurait un écart entre la publicisation du problème et les réalités décrites par les enseignants. Sans revenir sur le problème, des acteurs locaux tels les responsables du projet académique nantais 2018-2022 produisent des solutions : l'axe 1 de ce projet identifie ainsi les actions, instaurer un climat scolaire propice au « vivre et apprendre ensemble », développer des compétences relationnelles et sociales, enfin accorder une place prépondérante à la parole et à l'écoute des élèves dans la classe, dans l'école, dans l'établissement. Or précisément, la façon dont les enseignants en formation initiale s'approprient cette piste d'action s'avère problématique en classe d'histoire quand la représentation qu'ils se font du processus enseignement-apprentissage fait obstacle.

Nous aborderons donc cette question au niveau des acteurs locaux dans le cadre d'une formation à la didactique de l'histoire attentive au rapport savoirs/valeurs. Former les enseignants en contexte d'incertitude est un enjeu de développement professionnel en développant leurs propres compétences critiques sur les solutions proposées et leur permettre de raisonner leurs choix et usages des ressources pour faire apprendre ensemble. Nous nous appuyerons sur la façon dont ces étudiants abordent la tension entre normativité de la culture commune et normativité professionnelle, entre normes sociales et normes disciplinaires. Nous mobilisons ici une situation de formation sur des assignations culturelles du passé pour voir en quoi elle a interpellé les étudiants et dans quelle condition elle pourrait faire davantage cas pour développer leurs compétences critiques. Cette étude (encore exploratoire) fondée sur des

¹ Cf le rapport Obin 2004 et ses suites ; cf également des traitements médiatiques faisant un lien entre des affaires de voile et les manifestations contre les violences policières de mars 2017 à Paris avec le commentaire « Les renoncements au vivre-ensemble ont éclaté la société » <https://www.causeur.fr/rapport-obin>.

² L'équipe pluricatégorielle et pluridisciplinaire ReDISCO (religions, discriminations et racisme en milieu scolaire), constituée par le laboratoire Education, Cultures, Politiques de l'université Lyon II, en partenariat avec l'ENS-Ifè, a mené une enquête auprès de personnels de l'éducation en collèges, selon les axes suivants :

- Comment les questions associées aux religions, aux discriminations et au racisme affectent-elles ou pas le travail des enseignants, des conseillers principaux d'éducation, des chefs d'établissement et autres professionnels de l'éducation ?
- Comment agissent-ils dans et hors des espaces scolaires, quelles ressources mobilisent-ils individuellement et/ou collectivement ? Selon quelles logiques ?
- En référence à quels principes de justice ? Comment interprètent-ils et catégorisent-ils l'expression des religions, les manifestations de discriminations et de racisme ?

La méthode d'enquête est principalement qualitative : entretiens avec des professionnels, monographies d'établissements, observations de gestes professionnels.

illustrations doit nous permettre d'identifier des conditions de possibilité d'une formation critique sur une *éducation* à l'altérité.

4. Repenser la formation des enseignant.e.s dans un contexte d'autochtonisation et de décolonisation de l'éducation au Québec. À la recherche d'un nouveau modèle de citoyenneté

Sabrina Moisan

Université de Sherbrooke, Sabrina.moisan@USherbrooke.ca

Sabrina Moisan, Professeure, Université de Sherbrooke

David Bernard, doctorant et agent de recherche, Bureau du Ndakina, Grand Conseil de la Nation Waban-Aki

Avec la collaboration de Lynn Thomas et Constance Lavoie, professeures à la faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke, et de Suzie O'Bomsawin, directrice du Bureau du Ndakina, Grand Conseil de la Nation Waban-Aki

C'est justement parce que l'éducation était l'outil principal de l'oppression des peuples autochtones et de l'éducation erronée de tous les Canadiens que nous avons conclu que l'éducation est la clé de la réconciliation.

Murray Sinclair, juge Ojibwé

Le propos de Sinclair est à la fois réjouissant et déprimant. Optimiste, il croit en un vivre-ensemble entre les peuples autochtones et le reste de la population canadienne. Or, pour ce faire, sa solution mise sur l'un des outils d'oppression systémique les plus puissants de la démocratie canadienne. Comment l'éducation pourrait-elle réparer 400 ans de colonisation ayant dépossédé, humilié et discriminé les premiers peuples du Canada ? Le défi de réconciliation est colossal et invite à mettre en œuvre la décolonisation et l'« autochtonisation » des systèmes scolaires canadiens. L'effort à faire est systémique (Battiste, 2013 ; Tuck et Wayne Yang, 2012). Il implique de revoir la citoyenneté à l'aune non pas d'une communauté de référence universalisante, mais plutôt d'une société reconnaissant ses multiples nations, coexistant tant bien que mal, malgré des rapports de forces inégaux. Le pluralisme des valeurs et des visions du monde devient ainsi un fondement et un moteur incontournable dans l'invention d'un nouveau paradigme éducatif qui doit se construire dans la collaboration et le respect mutuel (Dion, 2009).

Cette communication présentera quelques étapes et réflexions issues du projet *M8wwa L /mamamu* – Ensemble pour l'inclusion des perspectives et réalités autochtones dans la formation des enseignants de la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Kermoal et Gareau, 2019 ; Lavoie, 2021). Seront parcourus quelques-uns des enjeux rencontrés relatifs, notamment, aux repères épistémologiques et axiologiques (Kanu, 2005 ; 2007). Nous aborderons la notion de « vérité », qui implique l'inclusion des savoirs historiques et sociologiques sur les réalités et perspectives autochtones à l'école. Sur le plan « micro », certains défis spécifiques de la classe d'histoire (ex. confrontations des perspectives, des épistémologies) seront exposés. Des résultats de recherche obtenus auprès d'enseignants et enseignantes d'histoire, d'historiennes et historiens abordant la place des Premières Nations dans les représentations du passé du

Québec et du Canada permettront de voir que malgré une bonne volonté, l'éthos euro-canadien est difficile à remettre en question (Moisan et coll. 2020 a,b).

Références

- Commission vérité et réconciliation (2015) *Commission de vérité et réconciliation du Canada: appels à l'action*, Winnipeg. <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1524494530110/1524494579700>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing The Learning Spirit*, Saskatoon: Purich Publishing Limited, 224 p.
- Dion, S. (2009). *Braiding Histories: Learning from Aboriginal Peoples' Experiences and Perspectives*, Vancouver, UBC Press, 264 p.
- Kanu, Y. (2005). Teachers' Perceptions of the Integration of Aboriginal Culture Into the High School Curriculum, *The Alberta Journal of Educational Research*, 51(1), p. 50-68.
- Kanu, Y. (2007). Increasing School Success Among Aboriginal Students: Culturally Responsive Curriculum or Macrostructural Variables Affecting Schooling? *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 1(1), p. 21-41.
- Kermeol, N. & P. Gareau (2019). Réflexions sur l'autochtonisation des universités, un cours à la fois, *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 71-88. Dossier Autochtonisation de l'éducation en milieu minoritaire.
- Lavoie, C. (2021, sept.). Inclure les perspectives autochtones à la formation initiale à l'enseignement. Présentée dans le cadre du Forum National de la Réconciliation. Odanak, Qc.
- Moisan, S., Zanazanian, P. & A. Maltais-Landry (2020a). Enseigner l'histoire de son pays. Quelles postures et pratiques d'enseignants québécois à l'égard de la prise en compte de la pluralité des expériences. Dans Fink Nadine, Gautschi Peter & Furrer Markus (dir.) *The Teaching of the History of One's Own Country – International Experiences in a Comparative Perspective*. Schwabach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Moisan, S; Warren, J-P; Zanazanian, P; Hirsch, S; Maltais-Landry, A. (2020b). La pluralité des expériences historiques dans le passé du Québec et du Canada. Points de vue des historiennes et historiens universitaires. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 1-2(74), 103-127.
- Tuck, E. & Wayne Yang, K. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), p. 1-40.

Titre du symposium: La diversité des apprenants et la formation des enseignants dans différents contextes culturels et interculturels

Coordinateur: Ghazi CHAKROUN

Intuition de rattachement: Université de Sfax- Tunisie

E-mail: chakroung1@gmail.com

Résumé: La prise en compte de la diversité des apprenants dans les différents contextes culturel et interculturel pose le problème de la formation de leurs enseignants. Des enjeux théoriques et pédagogiques posent la question de l'accueil d'étudiants étrangers dans un contexte de globalisation entre formation académique et opportunités d'emploi aux échelles national et international. Ce symposium court de trois communications pourrait concerner la thématique en relation avec le troisième axe qui concerne la formation des enseignants aux questions d'inégalités et de diversités, essentiellement celles sociétales et éducatives. Une variable intéressante à prendre en compte celle de la pédagogie interculturelle soit du point de vue de sa complexité ou bien de vue de sa concrétisation. Un fil conducteur entre les trois communications proposées dans ce symposium est celui de l'évaluation des aspects pratiques de la formation des enseignants à l'Université telle qu'algérienne dans des contextes de changements politiques, éducatifs et socio-économiques aux échelles nationaux et internationaux. Des nouvelles conceptions non normatives et de nouveaux projets sociétaux et éducatifs sont en effervescence par des instances qui ne sont pas toujours gouvernementales. Ce qui nécessite une nouvelle politique éducative de la formation des enseignants à l'Université, surtout ceux qui accueillent des étudiants étrangers et immigrés. . Un aspect du débat lors de ce symposium concernera la part de l'intervention des différents partenaires de l'action éducative (responsables ministériels, universitaires, les professionnels de l'éducation, les éducateurs et les enseignants). Un défi majeur pour les enseignants est de bien saisir les vraies demandes existentielles de savoirs, savoir-faire et savoir-être des apprenants tout au long de leur présence dans le pays d'accueil tel que l'Algérie dans ce symposium. Le plus apporté par les intervenants dans ce symposium (enseignants chercheurs) est de développer des approches pédagogiques et didactiques qui permettent aux étudiants, du même pays et ceux issus de l'immigration, des égalités des chances à l'éducation, au travail et au principe de vivre ensemble en tant que

Humains d'après le droit international. La présence d'enseignants chercheurs francophones algériens lors de ce symposium avec leurs collègues d'autres pays de l'Afrique du Nord et ceux de l'Europe et du Québec, est en bonne opportunité d'un vrai débat direct et un effort international de la communauté scientifique internationale (au moins francophone) pour rendre plus visible les enjeux d'éducation et de formation en contexte de diversité linguistique et interculturelle.

Mots clés : formation des enseignants, l'étudiant immigré, pédagogie interculturelle, conditions d'apprentissage. Interdisciplinarité,

Titre de la première communication: La pédagogie interculturelle en actes : cas de trois étudiants sahraouis inscrits en première année dans une université algérienne.

Auteurs: Youcef MAACHE et Sabrina GAHAR

Intuition de rattachement: Université de Constantine- Algérie

E-mail: Youcef.maache@yahoo.fr – sabrinagahar@yahoo.fr

Résumé: Parfois la résilience ne se donne pas d'emblée, n'est pas inscrite en nous, ne s'acquiert par le sujet qu'au bout d'un effort interculturel soutenu et dans lequel il n'est, en dernière qu'un acteur parmi tant d'autres. Ceci suppose des élans de part et d'autre basés sur une confiance mutuelle et une envie de co-construction effective et durable d'un « faire face » efficient et efficace.

Notre communication fait la part belle à une expérience interculturelle en actes dans laquelle nous étions partie prenante et particulièrement impliqués car en tant qu'enseignants nous avons à prendre en charge des étudiants immigrés sahraouis – 03 en l'occurrence - inscrits en première année de psychologie et visiblement traumatisés par une instabilité sociale due à un déplacement/mobilité géographique forcé.

La matrice expérientielle, basée exclusivement sur une démarche inspirée par Cyrulnik, B, (2003) prônant le repérage des compétences psychologiques du migrant et ses potentialités afin de les amplifier à dessein nous a permis de dégager **08 phases** au bout desquelles « le migrant », assuré de la véracité, de la volonté et de l'engagement de l'autre, « enseignant/tuteur » ancré « interculturellement », va se sentir en totale immersion dans son « nouveau milieu » et faire montre d'une aptitude à faire face à ses traumatismes en les gérant grâce notamment à un processus d'intériorisation et de transformation.

L'approche suivie dans ce cas précis, n'étant autre que l'entretien et une forme de participation aux travaux initiés par un collègue d'enseignants universitaires soucieux d'aider au mieux ces étudiants « étrangers » qui, à l'entame de l'année universitaire, faisaient montre de beaucoup d'appréhension, de retrait et surtout de silence vis-à-vis de l'ensemble du groupe classe.

Ses phases sont les suivantes :

1/ Période de deuil. 2/ Moments d'hésitation. 2/ Reconsidération du passé récent et même « ancien » à la lumière des données de leur nouvel environnement psychosocio-pédagogique qui n'est autre que la faculté de psychologie de l'université de Constantine. 3/ Invention et stabilisation d'un nouveau soi. 4/ Etablissement et solidification du lien social. 5/ Appropriation du pouvoir d'action, de choix et de liberté. 6/ Instauration d'un sens à la vie « nouvelle » et d'une vision du monde. 7/ Elaboration de nouveaux schèmes de valeurs. 8/ « Automatisation » : « Totale » immersion/ mise en œuvre d'aptitude efficaces à faire face aux traumatismes.

Mots clés : Résilience, pédagogie interculturelle, phases de structuration.

<p>Titre de la deuxième communication: La complexité de la pédagogie interculturelle quand c'est l'immigré qui enseigne aux immigrés : Réflexion autour du processus d'apprentissage</p>

Auteur: Naima BENYAKOUB

E-mail: psy:univb2d2@gmail.com

Résumé : L'enseignant en situation interculturelle n'est pas toujours l'image de l'autochtone face à un auditoire, voire à un segment plus ou moins grand de cet auditoire, immigré. Parfois il est lui-même l'immigré face à des immigrés. Là se scénarise et se joue toute la dramatisation d'un passé souvent encore vivace confronté à une réalité pas toujours rose comme on se la représentait. L'acquisition d'un savoir scolaire, doit dans pareille condition, passer par une connaissance et une reconnaissance mutuelle où les enjeux du pouvoir et de l'autorité se combinent avec ceux de la prégnance identitaire dans un espace géographique/ « terre d'accueil » « étranger ». Ainsi professer en tant qu'immigré à des immigrés met en scène la cohabitation pas toujours facile de trois dimensions étrangères : L'enseignant immigré, l'élève immigré et le territoire « pédagogique » culturellement étranger aux deux acteurs. Si leur intégration et assimilation par les acteurs en place est un gage de l'efficacité de l'acte pédagogique préconisé il n'en demeure pas moins que pour y arriver un travail sur soi avec l'autre est absolument nécessaire. Cet état de figure nous l'avons rencontré : un palestinien qui enseigne à des syriens dans une école algérienne. Enseigner à de tels élèves sans une remise en cause de ses certitudes est une déclaration d'un échec programmé, échec scolaire, affectif et même social. Nous avons entre autre pu saisir à travers des entretiens que les dispositions et les attentes diffèrent en fonction de l'origine de l'enseignant combinée et à celle du groupe classe et à l'espace-temps dans lequel se passe l'activité scolaire. Sans cette prise de conscience l'effort consenti est voué à l'échec. Le processus d'un tel travail passe par 5 étapes.

Ce processus d'identification et d'auto-identification (MAACHE, Y. 2017) ne suit ces étapes que dans le cas où l'attachement au pays d'origine est vivace. Ainsi une double problématique se dégage quand l'un ou l'autre ou quand les deux font montre d'un détachement par rapport « à leur origine ».

Dans ce cas de figure, pour cet auteur, d'autres processus cognitivo-affectifs beaucoup plus économiques se mettent en place. Cependant le glissement de « l'immigration et de l'immigré » vers l'apprenant anonyme comporte des risques :

Cette résilience de façade (NiNI, M.N. 2018) cacherait des conflits et des traumatismes qui pourraient ressurgir tout moment.

Mots clés : L’immigré, la pédagogie interculturelle, conditions d’apprentissage.

<p>Titre de la troisième communication: La formation des enseignants à l’interdisciplinarité et aux sciences de l’éducation.. Cas des enseignants de français (FOS) et des étudiants futurs ingénieurs</p>

Résumé : L’éducation est un système qui est au service de la société, elle a toujours accompagné la société dans sa stabilité et dans ses changements. Ces dernières années, on assiste à des reconfigurations des systèmes d’enseignement suite à la mondialisation qui est un processus de « destruction créatrice ». On observe aussi une prolifération des « éducations à... », dans les éducations formelles et informelles. La profession de l’enseignant dans ce contexte se complexifie de plus en plus, et l’enseignant pour s’adapter et pour pouvoir accomplir sa mission de formateur, d’accompagnateur, d’un facilitateur d’apprentissage et d’une sorte « d’artiste à la performance », il doit être formé en conséquence. Cette formation ne peut être aboutie qu’à une seule condition qui est aussi compliquée : celle d’être formé à l’interdisciplinarité et aux sciences de l’éducation. En effet, l’enseignant dans la société de savoir doit être interdisciplinaire. Pour permettre aux futurs enseignants d’avoir un esprit ouvert sur les autres disciplines, il faut répondre à un ensemble de questions : Comment un enseignant qui a toujours travaillé seul isolé dans son coin puisse-t-il permettre à ces étudiants de travailler en groupe et en collaboration en classe ? Comment puisse-t-il laisser ses étudiants échanger et dialoguer tandis que lui-même en a toujours été privé? Comment puisse-t-il écouter ses étudiants et les former à l’écoute des autres, lui qui a toujours été contraint à écouter que ses enseignants et sa discipline ? Comment les former à l’interculturel alors qu’eux-mêmes sont limités à voir que leurs lambris?

Nous nous nous sommes intéressés aux différents concepts des sciences de l’éducation (pédagogie, didactique, ingénierie(...)) et à la sociolinguistique et la

psycholinguistique. De même, nous nous sommes intéressés à la formation à l'interdisciplinarité et à la dimension humaine de la science. Nous avons axé notre propos sur le cas des enseignants des écoles d'ingénieurs où les enseignants sont recrutés avant tout pour enseigner et que le côté recherche scientifique ne figure pas dans leurs politiques.

De ce fait, les établissements qui ont comme mission d'enseigner et de former ne peuvent plus tourner le dos aux nouvelles exigences de cette société mondialisée à pédagogie universelle. L'enseignant doit avoir l'œil du papion qui est fixe mais ses multiples lentilles lui permettent de voir dans toutes les directions. Dans ce sens, il est nécessaire que le futur enseignant de « langue –culture de spécialité », soit initié aux théories de l'apprentissage et à la recherche en éducation et aux notions de culture et de communication.

Mots clés : enseignants, formation, interdisciplinarité, sciences de l'éducation, psycho-sociolinguistique.

Qu'est-ce qu'on enseigne à qui ? L'impact des identités sur le processus de formation

Emmy Côté*

* McGill University; Université de Sherbrooke, emmy.cote@mail.mcgill.ca

Notre monde occidental contemporain se caractérise, entre autres, par une société multiculturelle et par un accès élargi aux études supérieures. Dès lors, il n'y a rien de surprenant à ce que la population des amphithéâtres des établissements d'enseignement supérieur soit, elle aussi, marquée par une appartenance culturelle multiple. Si une telle diversité peut n'avoir que peu, voire pas, d'impact sur certains processus de formation et sur la nécessité, pour le corps enseignant, d'en tenir compte ou d'y faire face, notre expérience d'enseignement en didactique de l'histoire, en travail social et auprès des enseignants fonctionnaires de la France nous amène à cibler différents enjeux liés aux mixités *ethnico-socio-culturelle* ou *éthico-politique* marquant les établissements universitaires (Québec), les enseignants (Québec, Belgique, France) et les étudiants en formation (Québec, Belgique, Liban).

Nous appuyant sur le cas du Québec, les positions antagonistes des diverses communautés académiques, culturelles et factions politiques quant à l'histoire (Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014) réfèrent, en effet, intimement à des enjeux identitaires et sociopolitiques, et peuvent constituer des obstacles au vivre ensemble et pratiques démocratiques dans nos sociétés pluralistes (McAndrew, 2013). La formation des enseignants en histoire nécessite ainsi que l'on s'attarde à ces conceptions divergentes. Similairement, si la formation au travail social en Belgique a pour objectif de transmettre un modèle d'identité professionnelle, celui-ci renvoie notamment à la posture éthique et au positionnement en valeurs des professionnels du secteur (Cohen-Emerique, 2015). Or, ces positionnements sont eux-mêmes enchaînés à une certaine manière de voir le monde, de concevoir la société politique et la citoyenneté ainsi que les possibilités -ou non- de tisser des liens entre différentes personnes et groupes de genres et d'appartenance diverses. Il en va de même concernant les polémiques autour de la laïcité dans le cadre de l'Éducation nationale en France, où il semble fondamental de questionner les formations initiales des futurs enseignants tout comme les formations continues dispensées aux enseignants expérimentés à ce sujet (Lantheaume, 2007).

Par l'entremise des trois communications, nous proposons de souligner comment les appartenances identitaires (professionnelle, communautaire, linguistique, religieuse, etc.) peuvent entraîner des confrontations fortes, sur fond de désaccords en ce qui a trait aux valeurs, des heurts identitaires, des remises en doute personnelles, voire une radicalisation des positions, dans le cadre des formations susmentionnées. Nous soulèverons une série de questions qui, de manière générique, renvoient à un même questionnement. Qu'il s'agisse de formateurs qui transmettent, explicitement ou non, une certaine lecture de l'histoire ou de formateurs qui voient leurs enseignements des fondements du travail social remis en question par des étudiants qui en contestent les valeurs de référence, nous interrogerons avant tout les souplesses et des limites que peuvent ou doivent identifier et définir les formateurs lorsqu'ils élaborent les savoirs, savoir-faire et savoir-être à transmettre afin de favoriser, tant du côté des formateurs que

des étudiants, les possibilités de la prise en compte des points de vue différents, du débat et de l'analyse critique, sans toutefois risquer d'adhérer à un relativisme absolu (Remacle, 2016).

C'est bien de la nécessité et des formes à donner à la formation à la diversité que nous souhaitons discuter. Pour cela, partant de nos contextes d'enseignement et en nous reposant sur nos propres observations, nous proposerons des pistes d'analyse et d'action pour former les enseignants de nos institutions aux diversités spécifiques qui les traversent. Notre cadrage analytique est multiple et présenté dans chacune des communications. Précisons cependant qu'il a pour base commune la référence multiculturelle.

En vue d'un symposium court, axe 3

RÉFÉRENCES

- Cohen-Emerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en Travail social*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F., & Lefrançois, D. (2014). Épilogue sur le débat sur l'enseignement de l'histoire au Québec. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire De l'éducation*, 26(1).
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés. Revue internationale de Sociologie de l'éducation*, 19(1), 67-81. [Disponible en ligne, consulté pour la dernière fois le 20 novembre 2019. URL: <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1-page-67.htm>]
- McAndrew, M. (2013). *Fragile majorities and education: Belgium, Catalonia, Northern Ireland, and Quebec*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Remacle, X. (2016). Pédagogie interculturelle. *Echos*, 67, 27-9. Consulté à l'adresse suivante le 29 novembre 2019: http://www.cbai.be/ressource/docsenstock/formation/Ble_67_Xavier_Remacle.pdf

Former à l'éducation à la citoyenneté au Québec : l'impact des identités sur les conceptions épistémologiques en enseignement de l'histoire dans la formation des futurs maîtres au secondaire

Emmy Côté *

* McGill University : emmy.cote@mail.mcgill.ca

L'enseignement de l'histoire constitue sans nul doute l'un des sujets les plus brûlants en éducation. La dimension éthico-politique inhérente de l'histoire fait ressortir, au gré des réformes éducatives, publications ou textes d'opinions sur la question, les positions antagonistes des diverses communautés académiques, culturelles ou factions politiques du Québec (Clapperton-Richard, Brunet, Néméh-Nombré, & Larivière, 2018; Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014; Commins, 2009). D'après Marie McAndrew (2013), ces divergences de points de vue, intimement liées à des enjeux identitaires et sociopolitiques, peuvent même constituer des obstacles au vivre ensemble et pratiques démocratiques dans nos sociétés pluralistes. Dans le cadre de la formation universitaire des futurs maîtres, des questions aussi fondamentales que « quelles sont les finalités de la citoyenneté ? », « quels contenus devons-nous enseigner ? » et « quelles méthodes d'enseignement de l'histoire devons-nous privilégier ? » peuvent s'avérer plus délicates qu'anticipées. Aborder l'histoire nationale et les enjeux de citoyenneté requiert ainsi des qualités humaines et un ensemble complexe de savoirs historiques et compétences intellectuelles (Seixas, 2000).

Cette communication tire ainsi son fondement d'une pratique réflexive amorcée par une étudiante au doctorat en éducation à l'Université McGill et chargée de cours en didactique de l'histoire en enseignement primaire et secondaire dans trois universités québécoises, l'Université de Sherbrooke, l'Université de Montréal et l'Université McGill. À la suite de cinq charges d'enseignement, la réflexivité comme « mise à distance facilitant la construction d'un objet » (Legault, 2000, dans Donnay, 2001, p. 53) a permis de mieux circonscrire les orientations philosophiques et les hésitations de la chercheuse en vue d'orienter ses actions futures. Les représentations intuitives, consignées dans un journal de bord ont été transformées en données d'analyse pouvant être appréhendées selon des cadres théoriques et conceptuels savants. Les théories critiques et socioculturelles de même que les études portant sur la dualité « interculturelisme / multiculturalisme » (Gosh & Galczynski, 2017) et la conscience historique au Canada (Conrad, 2013; Létourneau & Moisan, 2004) ont permis de confronter les réflexions égo-centrée (de la formatrice) à « l'altérité » (état du savoir).

D'abord, nous présenterons les populations étudiantes auxquelles nous avons enseigné et préciserons leur appartenance à des communautés linguistiques et culturelles distinctes ainsi qu'à des espaces géographiques et bassins démographiques différenciés. Nous clarifierons la négociation de notre planification d'enseignement pour les cours liés à l'enseignement de l'histoire nationale (Québec/Canada) en fonction de la description officielle du cours, les plans de cours du professeur titulaire, et autres facteurs externes, s'il y a lieu. Nous tâcherons d'expliquer le rôle tenu par les identités dans la diversification des orientations. Nous examinerons ensuite l'impact des identités

dans notre enseignement en classe. Cette dimension permettra d'aborder les conceptions antérieures des futurs enseignants, pouvant affecter leur rapport aux programmes d'histoire ministériels et pratiques envisagées, ainsi que l'influence de notre propre bagage identitaire sur la matière enseignée. Elle permettra aussi de se pencher sur nos sentiments de confort ou d'inconfort vécus dans certaines situations d'enseignement.

Pour conclure, nous suggérerons de discuter des questions suivantes selon notre expérience : comment l'enseignement actuel de la didactique de l'histoire dans les universités risque-t-il de perpétuer ou d'atténuer les traditionnelles divisions entre communautés francophone, anglophone, autochtone et allophone ? Comment le formateur peut-il négocier son enseignement en fonction des identités ? Comment, en tant que formateur, pouvons-nous optimiser les échanges autour des questions d'identité et de diversité afin qu'ils soient plus ouverts, constructifs et critiques ?

RÉFÉRENCES

- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004a). *Teaching history for the common good*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Chiasson, M (2012). A clarification of terms: Canadian multiculturalism and Quebec interculturalism [Rapport de recherche], McGill Université. Consulté le 29 novembre 2019 à l'adresse URL : <http://canadianicon.org/wp-content/uploads/2014/03/TMODPart1-Clarification.pdf>
- Donnay, J. (2001). Chercheur, praticien même terrain ? *Recherches qualitatives*, 22, 34-53.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F., & Lefrançois, D. (2014). Épilogue sur le débat sur l'enseignement de l'histoire au Québec. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire De l'éducation*, 26(1), 89-96.
- Gettler, B. (2016). Les autochtones et l'histoire du Québec : au-delà du négationnisme et du récit « nationaliste-conservateur ». *Recherches amérindiennes au Québec*, 46(1), 7–18. <https://doi.org/10.7202/1038931ar>
- Giroux, H. A. (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries*. Albany : State University of New York Press.
- McAndrew, M. (2013). *Fragile majorities and education: Belgium, Catalonia, Northern Ireland, and Quebec*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Moisan, S; Warren, J-P; Zanzanian, P; Hirsch, S; Maltais-Landry, A. (2020). La pluralité des expériences historiques dans le passé du Québec et du Canada. Points de vue des historiennes et historiens universitaires. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 1-2(74), 103-127.
- Moisan, S. (2019). Intégrer les expériences et perspectives historiques des groupes marginalisés dans le cours Histoire du Québec et du Canada. *Enjeux de l'univers social*, 15(1), 31-35.
- Nokes, J. (2011). Recognizing and addressing the barriers to adolescents' "Reading like historians". *The History Teacher*, 44(3), 379-404.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! Die kinder! Or does postmodern history have a place in the schools? Dans P. N. Stearns, P. Seixas & S. S. Wineburg (Dirs.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 19- 37). New York : New York University Press.
- Legault, G.A. (2000). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec, Presses de l'université du Québec.

-
- Létourneau, J. (2014, Mar 14). Teaching History: Historical Consciousness and Quebec's Youth. *Active History*, Consulté le 29 novembre 2019 à l'adresse URL : <http://activehistory.ca/2014/03/teaching-history-historical-consciousness-and-quebecs-youth/>.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 160, 35-60.
- Zanazanian, P. (2016). History teaching and narrative tools: Towards integrating English-speaking youth into Quebec's social fabric. *Minorités linguistiques et société*, (7), 70–96. DOI : 10.7202/1036417ar.

Faire penser « juste » : ethnocentrisme du formateur ou défense des fondements du travail social ?

Noëlle Collès, Christine Noël et Danièle Peto*

*Haute Ecole « ICHEC-ECAM-ISFSC », n.colles@isfsc.be, c.noel@isfsc.be, d.peto@isfsc.be

Des petites remarques a priori anodines ; des interventions étudiantes en séances qui brandissent le « chez nous, on... » ; des choix de stage qui peuvent paraître communautaristes ; des oppositions franches, soutenues par l'argument en valeurs, face à une posture professionnelle défendue par un enseignant ... Le constat empirique de ces réalités quotidiennes, devant lesquelles se retrouvent de plus en plus souvent nos Maîtres de Formation Pratique (MFP), est à l'origine du questionnement développé dans cette communication. Une réalité de terrain donc, avant qu'elle ne soit réfléchi par le corps enseignant de la section Assistant Social de l'ISFSC, là où, historiquement, c'est une réalité de terrain antérieure qui a amené l'ISFSC à défendre une formation au Travail social généraliste et militante. Aujourd'hui, les enseignants sont ébranlés par la manière dont la diversité ethnique et culturelle qui colore les couloirs de l'ISFSC vient questionner le cœur de certains de leurs enseignements et, certainement, les fondements de l'identité professionnelle (Kolly, 2018).

Pour comprendre ce qui se joue dans ces bouleversements et proposer des modes de (ré)action aux enseignants, Danièle Peto mobilisera différents cadres théoriques : d'abord, le modèle de la rencontre interculturelle, proposé par Cohen-Emerique (2015), à partir duquel réfléchir les conditions et possibilités d'une pédagogie interculturelle (Remacle, 2016) mais aussi les conditions d'une politique de respect mutuel à différencier de la posture de tolérance (Gutmann, 2019); ensuite, le modèle du « Double Je » qui met en évidence les tensions constantes qui se tissent, pour tout le monde, entre identités personnelles et identités statutaires (Singly, 2017) et sur base duquel nous faisons l'hypothèse que ces tensions sont renforcées lorsque la construction identitaire est, de l'intérieur, confrontée à la diversité ; et enfin l'articulation entre Tradition et Modernité (Gauchet, 2007) que certains métissages (Jamouille, 2016) peuvent rendre indispensable au sein des processus de construction identitaire tout en devenant problématique si le référent traditionnel impacte l'identité professionnelle. Ces hypothèses et élaborations théoriques seront systématiquement discutées par Christine Noël et Noëlle Collès. Leur double ancrage de MFP et d'assistantes sociales de terrain leur permettra de confronter le cadrage théorique à des situations concrètes, vécues avec des étudiants en ateliers de pratique professionnelle, pour le mettre à l'épreuve de la pratique pédagogique.

Cette discussion devrait nous permettre de lancer les questions suivantes : que faire, en tant qu'enseignant en section Assistant Social, quand les modèles professionnels, en accord avec nos valeurs d'individu, de formateur ou de professionnel, sont mis en question par des étudiants ? ; comment faire face à ces confrontations en valeurs, comment en débattre et construire un cadre de référence professionnel et pédagogique ? ; comment, encore, en tant que formateurs, construire ensemble, au-delà des rapports singuliers au métier, un consensus autour du modèle et des référents professionnels à enseigner à des étudiants qui ne partagent pas nécessairement ces référents culturels ?

RÉFÉRENCES

- Cohen-Emerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en Travail social*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Gauchet, M. (2007). *L'avènement de la démocratie I. La révolution moderne*. Paris : Gallimard.
- Jamouille, P. (2016). « Prévenir les radicalisations en soutenant les métissages socio-culturels ». Dans Laurent, P-J. (Dir.), *Tolérances et radicalismes : que n'avons-nous pas compris ?* (pp. 23-38). Bruxelles : Couleur livres.
- Kolly, M. (2018). *De la religion que l'on voit à la religion que l'on ne voit pas. Les jeunes, le religieux et le travail social*. Bruxelles : Presses de l'Université Saint-Louis.
- Remacle, X. (2016). « Pédagogie interculturelle », *Echos*, 67, 27-9. Consulté le 29 novembre 2019 à l'adresse URL : http://www.cbai.be/ressource/docsenstock/formation/Ble_67_Xaviere_Remacle.pdf
- Singly, Fr. de (2017). *Double Je. Identité personnelle et identité statutaire*. Paris : Armand Colin.

Former aux enjeux de la laïcité française : entre réalité scolaire, appartenance culturelle et prescription institutionnelle, pour une prise en compte des identités et des contextes d'enseignement dans la formation en Histoire des enseignants du réseau d'enseignement français à l'étranger.

Camille Martin* * Enseignante, formatrice. Ministère de l'Éducation Nationale français / Ministère des Affaires Etrangères (AEFE) - Lycée franco-libanais Nahr Ibrahim, Liban. camille.martin@aeфе.fr

L'inscription de la neutralité des services publics depuis la loi de Séparation des Églises et de l'État, adoptée en France en 1905, a conduit à un affranchissement des agents français et de leurs espaces de travail, de toute référence à la religion. Cette loi, inscrite et vécue comme fondamentale dans l'Histoire de la République française distinguait tout de même la sphère privée et la sphère publique en garantissant d'un côté les libertés fondamentales et en garantissant de l'autre, une prise en compte des convictions, sur le plan privé (Fondeville, 2017). Bien avant néanmoins, l'École de la République agit en précurseuse puisque les lois Ferry et Goblet instituent, dès 1882 et 1886, un enseignement primaire gratuit, laïc et obligatoire en plus de confier l'enseignement public à un personnel laïc.

Plus d'un siècle plus tard, le contexte scolaire reste le « terrain privilégié » de cette laïcité « à la française » comme le montre la loi du 15 mars 2004, encadrant, dans les établissements publics des premier et second degrés, le port de tenues ou de signes manifestant ostensiblement une appartenance religieuse. Cette loi conduit à une application spécifique de la laïcité à l'École, en étendant la neutralité de l'espace public à la sphère privée (Baubérot, 2015).

Alors que ces derniers mois, de nombreux débats sur la laïcité dans le cadre scolaire resurgissent dans l'actualité, suite notamment à l'assassinat de Samuel Paty en France le 16 octobre 2020, il est évident que le cadre de l'école, dans lequel la laïcité est voulue comme fondement d'une institution qui doit préserver les élèves de tout prosélytisme idéologique ou religieux, est catalyseur puisqu'à la fois premier lieu de transmission des valeurs de la République et espace accueillant un public pluriel dans ses identités.

Dans ce cadre, le manque de culture religieuse des élèves mis de l'avant (Joutard, 1989, Debray, 2002, 2015) semble passer au second plan au profit du constat, considéré davantage problématique, d'une religiosité accrue de certains élèves de la Nation (Fondeville, 2017). Au-delà cependant de la multiplication des prises de position identitaires ou de volontés de refonte de la laïcité scolaire, ce sont les enseignants qui, quotidiennement, sont amenés à prendre des décisions pédagogiques et éducatives et à agir et réagir en fonction des attitudes et propos des élèves. Les enseignants sont donc au cœur d'un dilemme mettant en opposition prescription institutionnelle et réalité scolaire, prescription législative et pratique d'enseignement (Lantheaume, 2007). Ainsi, il semble fondamental de questionner les formations initiales des futurs enseignants, tout comme les formations continues dispensées aux enseignants expérimentés sur le sujet.

Dans le cadre du réseau d'enseignement français à l'étranger, réseau homologuant des établissements étrangers comme respectueux des programmes d'enseignement du

Ministère de l'Éducation nationale français, ces questionnements se posent avec davantage d'acuité, les professeurs étant à la fois étrangers et non-fonctionnaires de l'État français pour un part grandissante et enseignants dans des états non-laïcs. Nous nous proposons en conséquence d'interroger les formations initiales et continues reçues par ces derniers en présentant leurs mises en œuvre dans le cadre spécifique des établissements homologués du réseau d'enseignement français au Liban, mosaïque républicaine confessionnelle.

Cette étude sera mise en perspective par l'analyse des entretiens semi-directifs menés sur le sujet de l'enseignement de l'Histoire et de l'Éducation morale et civique dans le cadre scolaire, à la fois auprès d'enseignants locaux et de formateurs détachés par le Ministère de l'Éducation Nationale français au Liban, premier pays au monde en nombre d'établissements scolaires homologués par la France.

Nous souhaiterions en effet amener à une discussion autour des questions suivantes : Quels impacts ont le contexte d'enseignement et les appartenances culturelles des enseignants locaux dans leurs enseignements des programmes d'Histoire français ? En quoi le rôle et la place des formateurs en enseignement de l'Histoire expatriés peuvent-ils différer dans un contexte d'enseignement multiconfessionnel qui n'est pas le leur originellement ? Comment les enseignants locaux des établissements français sont-ils sensibilisés et formés à une nécessaire désacralisation de leurs enseignements du fait religieux ?

RÉFÉRENCES

- Baubérot, J. (2012). La laïcité falsifiée. Paris : La Découverte. Debray, R. (2002). L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque [Disponible en ligne, consulté pour la dernière fois le 20 novembre 2019. URL: <http://media.education.gouv.fr/file/91/4/5914.pdf>].
- Fondeville, B. (2017). « Problématiser les enjeux professionnels de la laïcité à partir d'expériences difficiles vécues par des enseignants dans des classes de quartiers populaires », Éducation et socialisation [Disponible en ligne, consulté le 20 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2722>]
- Joutard, P. (1990). Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales, septembre 1989. Laïcité, le sens d'un idéal, Éducation et Pédagogies, 7, 80-87.
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. Éducation et sociétés. Revue internationale de Sociologie de l'éducation, 19(1), 67-81. [Disponible en ligne, consulté pour la dernière fois le 20 novembre 2019. URL: <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1-page-67.htm>]

Former les enseignants à la pluralité des opinions et à la diversité des publics dans une perspective professionnalisante

ZAYTOUNI Anas

anas.zaytouni@he-ferrer.eu

Haute Ecole Francisco Ferrer

Dans un contexte marqué par la diversification croissante des publics scolaires ainsi que par des phénomènes d'inégalités, de ségrégation et de discrimination, les institutions socioéducatives dans leur ensemble sont tenues de réagir à cette nouvelle hétérogénéité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

Les opérateurs œuvrant à la formation des enseignants ne peuvent pas faire l'économie d'une réflexion sur ces questionnements complexes contemporains ; ils sont plus que jamais renvoyés à leur rôle fondamental et à la dimension citoyenne de leur action. Les futurs enseignants sont donc investis de nouvelles missions et enjoint à développer des compétences nouvelles susceptibles de leur permettre de gérer cette diversité et d'y répondre en promouvant un idéal de vivre-ensemble.

Le présent symposium visera à exposer différentes initiatives de recherche menées en matière de formation initiale des enseignants francophones belges. L'examen de trois dispositifs d'enseignement centrés sur des contenus et des compétences différentes nous amènera à mettre en lumière et à analyser les différentes initiatives visant à développer des compétences interculturelles de haut niveau chez les futurs enseignants. Ces recherches sont réalisées au sein d'une Haute Ecole bruxelloise caractérisée par la diversité du public qui la fréquente.

L'une d'elle investiguera les questions identitaires soulevées par le cours d'histoire et plus précisément l'importance du fait religieux souvent constitutif de l'identité des futurs enseignants.

La seconde présentera un dispositif utilisé dans le cadre d'un cours de philosophie et histoires des religions. Au départ des conceptions épistémologiques des futurs enseignants et en s'appuyant sur une démarche philosophique située, il vise à permettre l'acquisition d'une nécessaire décentration dans l'exercice d'un enseignement neutre.

La dernière communication explicitera la manière dont les questions de stéréotypes et de genres sont abordées avec de futurs instituteurs. Le dispositif abordé qui se veut ancrer dans la réalité professionnelle des futurs enseignants inclut l'apport d'une série d'acteurs associatif qui apportent un surcroît d'expertise et d'authenticité à la démarche pédagogique.

Analyse descriptive de la place de l'enseignement du fait religieux dans l'enseignement secondaire belge francophone.

Ech-Chaqrouni Ikram – Historienne

Université Libre de Bruxelles

1. SECTION 1

La présente recherche a pour finalité d'analyser la place qu'occupe l'enseignement du fait religieux dans la formation initiale des enseignants belges et d'en questionner les enjeux du point de vue de leur construction identitaire. Secondairement, il s'agira d'interroger en quoi celui-ci influence le développement des compétences interculturelles et inclusives des futurs enseignants.

Sur le plan méthodologique, le recours à une approche qualitative a été retenu. Concrètement, une comparaison systématique des manuels scolaires belges abordant l'histoire des religions à différentes époques, via la méthode d'analyse de contenu, a été réalisée. Cette perspective éclairera la place qu'occupe le fait religieux dans les programmes de formation des enseignants et informera sur leurs capacités à mobiliser des connaissances historiques leur permettant d'analyser les situations liées à la diversité socio-culturelle dans leur champ professionnel.

Nos hypothèses de recherche postulent que la quasi-absence de référence explicite aux religions monothéistes, constitutives de l'identité culturelle européenne contemporaine, induit chez les futurs enseignants le recours à des sources d'information secondaires ne répondant pas aux critères épistémologiques de la démarche scientifique.

Les premiers résultats semblent confirmer que cette absence de traitement scientifique au niveau des référentiels officiels génère des conséquences sur la construction identitaire des futurs enseignants en histoire.

RÉFÉRENCES

Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In O. Maulini & C. Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation : variété et variation* (pp. 103-122). Bruxelles : De Boeck.

Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du MAUSS*, n° 23(1), 133-136. doi :10.3917/rdm.023.0133.

Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'Éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 69-93.

Orange, D. & Le Marec, Y. (2009). La construction et l'interprétation des traces en Sciences de la terre et en Histoire. Communication au Colloque International de l'ARCD, Genève. Janvier.

Présentation d'un dispositif d'apprentissage favorisant la coopération et le dépassement des conceptions personnelles dans le cadre d'un cours de philosophie et histoire des religions en formation de futurs enseignants à la Haute Ecole Francisco Ferrer de Bruxelles.

Decnoop Vanessa-Philosophe
vanessa.decnoop@he-ferrer.eu

Haute Ecole Francisco Ferrer

1. SECTION 1

Le dispositif d'apprentissage professionnalisant présenté est un cours intitulé « Qui suis-je ? Un mélange d'inné et d'acquis » et vise à faire prendre du recul aux futurs enseignants par rapport aux idées reçues qu'ils possèdent dans des domaines variés (valeurs morales, religion, politique, sciences, etc.)

Le dispositif d'apprentissage articulé autour des trois compétences philosophiques fondamentales (conceptualiser, problématiser et argumenter) permet aux étudiants un apprentissage au départ de leurs conceptions personnelles tout en collaborant avec d'autres étudiants. Les discussions à visée philosophique ciblent une recherche commune d'une position ayant une portée universelle afin de dépasser les particularismes.

Cette démarche suppose une décentration par rapport au point de vue subjectif des participants et remet en question les présupposés de leurs opinions. Les discussions encadrées par l'enseignant permettent la décentration du point de vue situé des apprenants et une catégorisation des idées qui seront par la suite comparées aux idées des philosophes traités dans le cadre du cours. Le dispositif offre ainsi la parole aux étudiants et les contraint à questionner leurs points de vue personnel en suivant une méthodologie rigoureuse. Le dépassement des malentendus cognitifs qui apparaissent entre les 3 axes du triangle pédagogique (Houssaye) se fait ensemble, ce qui évite des confrontations de valeurs personnelles et apprend aux futurs enseignants à viser l'idéal de neutralité qui est au centre de l'enseignement officiel francophone belge.²

RÉFÉRENCES

- Author, A. A., Author, B. B., & Author, C. C. (Year). Title of article. *Title of Periodical*, volume number(issue number), pages.
- Author, A. A. (Year of publication). *Title of work: Capital letter also for subtitle*. Location: Publisher.
- Author, A. A., & Author, B. B. (Year of publication). Title of chapter. In A. Editor & B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Location: Publisher.

BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, J. VRIN, 5^{ème} édition, Paris, 1967.

DECHARNEUX Baudouin, Wolf José-Luis, *Neutre et engagé, Gestion de la diversité culturelle et des convictions au sein de l'enseignement public belge francophone*, Edition EME, Bruxelles, 2010.

DE VECCHI Gérard, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette Education, 2000.

HOUSSAYE Jean, *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, (3^e Éd. , 1^{re} Éd. 1988), Peter Lang, Berne, 2000.

KAHN Sabine, Et si les malentendus sociocognitifs faisaient ou défaisaient l'effet-maître ?, Vol. 6 n° 18, 2012, *Questions Vives. Recherche en éducation*, pp. 57-72.

LIPMAN Matthew, trad. par DECOSTRE N., *A l'école de la pensée*, De Boeck, Bruxelles, 1995.

TOZZI Michel, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, Chronique sociale, EVO Formation/Lyon, Bruxelles, 1994.

Lutter contre les stéréotypes de genre et culturels en formation initiale des enseignants par le biais d'un dispositif pédagogique incluant aux acteurs associatifs locaux.

Virginie François- Psychopédagogue

virginie.francois@he-ferrer.eu

Haute Ecole Francisco Ferrer

1. SECTION 1

La présente communication décrira les finalités et modalités pratiques d'une activité d'activité d'apprentissage " *Approche théorique et pratique à la diversité culturelle et à la dimension du genre* " qui fait partie intégrante de la formation initiale des enseignants en Haute Ecole.

Celle-ci vise à les rendre capable de mobiliser des connaissances en sciences humaines pour s'adapter aux publics scolaires qu'ils seront amenés à côtoyer dans leur futur champ professionnel ; de mesurer les enjeux éthiques liés à la pratique quotidienne pour faire face à l'hétérogénéité culturelle et de genre.

La diversité enseignante faisant partie du quotidien des professionnels de l'éducation, le dispositif vise en outre à conscientiser les étudiants à la dimension culturelle des relations à entretenir avec l'institution scolaire, aux collègues enseignants ainsi qu'aux parents d'élèves.

In fine, il s'agira de développer des compétences relationnelles complexes liées aux exigences de la profession, leur permettant de travailler en équipe au sein des écoles et à porter un regard réflexif sur leur pratique, et ce grâce aux connaissances abordées dans cette activité d'apprentissage.

Le dispositif se centre particulièrement sur la nécessité d'adopter une démarche enseignante neutre permettant de conscientiser aux effets de la stéréotypie du genre et de l'altérité notamment grâce à l'apport d'acteurs associatifs qui confèrent au dispositif pédagogique une dimension ancrée dans la réalité socioculturelle bruxelloise.

RÉFÉRENCES

Angeloff, T., & Mosconi, N. (2014). Enseigner le genre: un métier de Pénélope. Travail, genre et sociétés, (1), 21-27.

Baerlocher, E. (2006). Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre. In

A. Dafflon-Novelle (Eds.), Filles-Garçons, Socialisation différenciée ? (pp. 267-286). Presses universitaires de Grenoble.

Fontanini, C. (2005). La formation des enseignantes et des enseignants à l'égalité des chances filles-garçons: une utopie?. Recherches féministes, 18(1), 101-115.

Halim, M. L., Natasha, C. Lindner B. A. (2014) L'autosocialisation des garçons et des filles pendant la petite enfance. Université de Californie. Etats-Unis.

Former les enseignant·e·s à une approche articulée des inégalités scolaires

Azzedine HAJJI*

*Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation, Université libre de Bruxelles
azzedine.hajji@ulb.be

1. CONTEXTE

La Belgique francophone est actuellement en pleine phase de restructuration de la formation initiale des enseignant·e·s de l'enseignement obligatoire (FIE). Dans l'article 7 du décret définissant la FIE, la première finalité qui lui est assignée par les pouvoirs publics en termes de compétences à atteindre à l'issue de la formation est la suivante : « la capacité d'agir comme acteur pédagogique, social, culturel au sein de l'école et de la société, y compris dans leur transformation, d'intégrer la diversité et de développer des pratiques citoyennes pour plus de cohésion sociale » (PCF, 2019). Parmi les contenus d'enseignement qui constituent la formation initiale, le législateur cite notamment ceux relatifs à la diversité culturelle et aux inégalités relatives aux critères de discrimination édictés par la loi, parmi lesquelles les inégalités de sexe et les inégalités socio-économiques (*ibid.*, article 17 § 1^{er}). Une focalisation particulière est faite sur la dimension de genre qui doit être intégrée dans les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s pour éviter les traitements différenciés liés aux stéréotypes relatifs aux filles et garçons.

Cette volonté affichée par les pouvoirs publics s'inscrit dans un contexte général se caractérisant depuis de nombreuses années par des constats récurrents sur les fortes inégalités entre élèves en fonction de leur appartenance sociale, de leur origine nationale (Danhier & Jacobs, 2017) et de leur genre (Le Prévost, 2009).

2. CONTENU DE LA PROPOSITION

Or implémenter des pratiques d'enseignement aptes à réduire les inégalités scolaires nécessite de disposer de savoirs susceptibles d'alimenter les dispositifs de formation initiale relatifs à ces questions. La littérature scientifique francophone reste cependant encore peu pourvue en la matière (Mamede & Netter, 2018, pp. 9-10)¹. Le symposium que nous proposons entend donc, à notre échelle, alimenter cette question par l'étude simultanée des représentations des enseignant·e·s et de leurs pratiques professionnelles déclarées et effectives en ce qui concerne la gestion de la diversité de leurs publics d'élèves. L'analyse des pratiques enseignantes représente en effet un enjeu fondamental de la formation initiale (Dolz & Leutenegger, 2015) qui peut s'avérer d'autant plus pertinente qu'elle s'appuie sur des résultats de recherche ancrés dans les spécificités du contexte de la Belgique francophone. Par ailleurs, nous nous intéressons aussi aux représentations des enseignant·e·s du fait de l'influence qu'elles exercent en général sur leurs pratiques effectives (Trinquier, 2010). Il s'agira dans le contexte de notre proposition d'étudier plus particulièrement cette relation concernant la problématique de

¹ On peut signaler le dossier « Former pour lutter contre les inégalités » paru dans le n°87 (2018) de la revue *Recherche & Formation* dans lequel Mamede & Netter (2018) ont publié.

la gestion et de la prise en compte de la diversité des publics d'élèves et de leurs spécificités.

Notre proposition de symposium s'inscrit dans l'axe thématique n°3 des rencontres du RIED relatif à « la formation des enseignants aux questions d'inégalités / diversités ».

La proposition de symposium se focalise sur trois dimensions :

- 1) la question du genre dans l'exploitation en classe de ressources issues de la littérature jeunesse ;
- 2) l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans des établissements en contexte de diversité culturelle ;
- 3) les représentations de futur·e·s enseignant·e·s ou d'enseignant·e·s en activité sur les difficultés d'apprentissage des élèves et des inégalités socio-scolaires qu'elles génèrent.

Cependant, nous n'entendons pas limiter les débats uniquement à une juxtaposition de ces trois approches des inégalités scolaires. Nous souhaitons en effet poursuivre la réflexion en enclenchant un dialogue basé sur une perspective critique commune aux trois analyses. Un des enjeux que nous souhaitons aborder lors des discussions qui suivront les trois présentations consiste alors à jauger l'opportunité, mais aussi les difficultés, à construire une articulation entre ces diverses dimensions des inégalités scolaires dans une approche intersectionnelle (Belkacem, Gallot & Mosconi, 2019). Et ce pour permettre potentiellement aux futur·e·s enseignant·e·s de mieux cerner la complexité des rapports de domination qui se construisent au sein de leurs classes et écoles.

3. PROFIL DES INTERVENANT·E·S DU SYMPOSIUM

Ce symposium regroupe des participant·e·s aux profils académiques, socioculturels et de genre diversifiés :

- des enseignant·e·s universitaires qui sont aussi des formateur·rice·s d'enseignant·e·s à l'université (Thomas Barrier de la Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation de l'ULB ; Marie-Eve Damar de la Faculté de Lettres, Traduction et Communication de l'ULB ; Caroline Desombre de l'Université Lille 3 qui a accepté de jouer le rôle de discutante),
- un doctorant qui est aussi assistant et formateur d'enseignant·e·s en haute école (Azzedine Hajji, Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation, Haute École Galilée),
- des étudiant·e·s en master de sciences de l'éducation à l'ULB (qui sont souvent enseignant·e·s par ailleurs) dans le cadre d'un stage (Christelle Peyron, Aurelia Waszczuk, Maryame Tizaoui) ou d'un mémoire (Quentin Delecole, Annie Patricia Poutougnigni, Virgine Gervois).

RÉFÉRENCES

Belkacem, L., Gallot, F. & Mosconi, N. (2019). Penser l'intersectionnalité dans le système scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 41, 147-152.

-
- Danhier, J. & Jacobs, D. (2017). *Aller au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Dolz, J. & Leutenegger, F. (2015). L'analyse des pratiques : une démarche fondamentale dans la formation des enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°18, pp. 7-16.
- Le Prévost, M. (2009). Genre & pratique enseignante. Les modèles pédagogiques actuels sont-ils égalitaires ? *Cahiers de l'Université des Femmes*, 3.
- Mamede, M. & Netter, J. (2018). Former pour lutter contre les inégalités. *Recherche & Formation*, 87, 9-14.
- PCF – Parlement de la Communauté française (2019). *Décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants*. Docu 46261.
- Trinquier, M.-P. (2010). *Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation*. Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation délivrée par l'Université Toulouse II-Le Mirail.

Littérature jeunesse et pratiques d'enseignement : questions de genre

Quentin DELECOLE, Aurélie WASZCZUK, Thomas BARRIER*

*Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation, Université libre de Bruxelles -
qdelecole@gmail.com ; aurelia.waszczuk@ulb.ac.be ; tbarrier@ulb.ac.be

1. RÉSUMÉ

Cette contribution vise à explorer la place des questions de genre dans l'enseignement primaire en Communauté française de Belgique à travers le prisme de la littérature jeunesse et de son usage dans les classes. En France, Duru-Bellat (1995, p. 88) relevait que les enseignant·e·s restaient « sceptiques quant à l'existence d'inégalités [entre les filles et les garçons] dans le quotidien des classes ». En 2012, le Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active montrait à travers une étude exploratoire de manuels de français de l'enseignement fondamental la prégnance de stéréotype et d'inégalités de genre en Belgique (CEMEA, 2012). Dans notre intervention, nous proposons de présenter le même type d'étude mais sur un corpus d'ouvrages de littérature jeunesse à structure narrative, en l'occurrence les « incontournables » répertoriés dans la liste de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour les enfants de 5 à 8 ans². L'analyse de ces ouvrages est construite à partir des critères suivants : rôles professionnels et personnels des personnages, leurs caractéristiques physiques et morales, leurs sentiments, leurs ambitions... Dans un deuxième temps, nous rendrons compte d'une étude en cours menée auprès d'enseignant·e·s de début de primaire dans deux établissements socialement contrastés (indices socioéconomiques 9 et 20). L'étude prend appui sur des entretiens réalisés suite à la mise en œuvre en classe d'une séquence didactique empruntée aux éditions Talents Hauts. De manière générale, nous cherchons à mieux comprendre les résistances au genre dans les pratiques des enseignant·e·s (Salle, 2014) ainsi qu'à la formation des enseignants à une pédagogie de l'égalité (Colin, 2016) et les mécanismes par lesquels l'école contribue à la reproduction des inégalités (Vergnioux, 2010).

RÉFÉRENCES

- CEMEA (2012). Manuels scolaires et stéréotypes sexués : éclairages sur la situation en 2012. Étude exploratoire. *CEMEAAction, hors-série de décembre*.
- Colin, A. (2016). Former les enseignant·e·s à une pédagogie de l'égalité, *Le français aujourd'hui*, 193, 111-126.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.
- Salle, M. (2014). Formation des enseignants : les résistances au genre. *Travail, genre et société*, 31, 69-84.
- Vergnioux, A. (2010). La littérature de jeunesse à l'école...: des fictions "sur mesure", *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 79, 41-46.

² <http://www.litteraturedejeunesse.be/>

Interculturalité et DASPA : pratiques déclarées et pratiques effectives des enseignants

Marie-Eve DAMAR, Christelle PEYRON, Annie Patricia POUTOUGNIGNI NZAWOU *

*Université libre de Bruxelles - marie-eve.damar@ulb.ac.be ; christelle.peyron@ulb.be ;
annytracy2006@yahoo.fr

1. RÉSUMÉ

Dans un contexte migratoire qui voit une augmentation significative de la population scolaire en classe DASPA (dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants et assimilés) en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (Myria, 2018), il nous paraît pertinent d'approfondir certains paramètres liés à l'enseignement-apprentissage du FLE (français langue étrangère) dans lesdites classes.

Le contexte actuel tend en effet vers une diversité culturelle de plus en plus importante au sein de ces classes. Il est dès lors pertinent de s'interroger sur la place que prend la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Les études sont unanimes sur le fait que l'enseignement d'une langue va de pair avec un enseignement de la culture de la langue cible ; voire d'une confrontation/comparaison avec les culture et langue d'origine ; langue et culture étant indissociables (Chiss, 2004 ; Collès, 2010).

On s'attendrait donc à trouver une grande place dédiée à l'interculturel dans l'enseignement du FLE, problématique cruciale au sein des classes DASPA secondaires et/ou primaires en FWB.

Notre contribution entend, sur base d'entretiens auprès d'enseignants et d'observations dans les classes, confronter les pratiques déclarées aux pratiques effectives autour de la thématique de l'interculturalité. Un échantillon d'une vingtaine d'enseignants de classe DASPA en secondaire est envisagé.

Nous nous attacherons à définir des typologies d'activités dans lesquelles les enseignants abordent l'interculturalité ; puis à les confronter aux réalités de terrain. L'interculturalité est-elle un thème abordé en tant que tel ? Est-ce une thématique plus transversale ? Fait-elle office de « parent pauvre » comme le laisse entendre un grand nombre d'études ? (Benammar, 2009 ; Manço et Vaes-Harou, 2009 ; Berré, Hadermann et Robert, 2013 ; Hilt, 2017).

Ce travail pourra par ailleurs être élargi à un concept qui prend lui aussi tout son sens lorsqu'il est question d'interculturalité : les représentations sociales. Qu'en est-il de la place de la vision du monde de l'enseignant et de l'élève ? En quoi ce concept est-il implicitement omniprésent, ou au contraire sciemment exploité par les enseignants dans l'enseignement du FLE ? Si la vision du monde est considérée comme acquise et non apprise (Fath, 2016), et en continuelle construction, que signifie l'enseignement d'une langue étrangère dans une perspective d'apprentissage impliquant l'intégration consciente ou non d'un ensemble de représentations sociales liées à la langue-culture cible ?

RÉFÉRENCES

- Benammar, N. (2009). L'enseignement/apprentissage du FLE : obstacles et perspectives. *Synergies Algérie*, 7, 277-288.
- Berré, M., Hadermann, P., & Robert, L. (2013). La formation des enseignants de FLE/S en Belgique : un état des lieux. *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXVIII (1), 1-11.
- Chiss, J. L. (2004). Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves « non-francophones ». Texte proposé par Jean-Louis Chiss, suite à la conférence qu'il a prononcé le 11 février 2004 l'IUFM de Livry Gargan (dans le cadre du plan académique de formation). Disponible sur : <https://www.casnav2.ac-creteil.fr/chiss.pdf>
- Collès, L. (2010). *De la culture à l'interculturel. Panorama des méthodologies*. Louvain-la-Neuve : Cripedis.
- Fath, N. (2015). Langue, vision du monde et dynamique identitaire. *Synergie Monde Arabe*, 9.
- Hilt, L. (2017). Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585-601.
- Manço, A., & Vaes-Harou, A. (2009). Accueil scolaire des immigrés non francophones dans le cycle secondaire en Communauté française de Belgique : enseignements d'une recherche-formation. *Didactica : Lengua y Literatura*, 21, 227-253.
- Myria (2018). *La migration en chiffres et en droits*. Disponible sur : <https://www.myria.be/fr/publications/la-migration-en-chiffres-et-en-droits-2018>

Quelles conceptions les enseignant·e·s se font des pratiques d'enseignement différenciatrices ?

Azzedine HAJJI, Virginie GERVOIS, Maryame TIZAOUI*

*Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation, Université libre de Bruxelles
azzedine.hajji@ulb.be ; virginie.gervois@ulb.ac.be ; maryame.tizaoui@ulb.ac.be

1. RÉSUMÉ

Bien que nombre d'enseignant·e·s adhèrent au principe d'égalité des acquis de base et s'efforcent de lutter contre les inégalités d'apprentissage, bon nombre de dispositifs pédagogiques fréquemment mis en œuvre dans le but de favoriser des apprentissages empreints de sens auprès de tou·te·s les élèves semblent inefficaces voire contre-productifs pour les enfants issu·e·s des milieux populaires. Ainsi, des recherches récentes portent un nouveau regard sur les difficultés des élèves les plus défavorisé·e·s (Rochex & Crinon, 2011 ; Bonnéry, 2007) ; les inégalités d'apprentissage ne seraient pas uniquement imputables à leurs caractéristiques personnelles et/ou socioculturelles, mais s'expliqueraient en grande partie par leur mauvaise interprétation des attentes, bien trop implicites, que véhiculent ces dispositifs. De ce fait, les enseignant·e·s sont-il·elle·s conscient·e·s de l'existence de ces malentendus et des effets potentiellement différenciateurs de certaines de leurs pratiques de classe (Bautier & Rayou, 2009) ?

Pour répondre à cette question, cette communication s'appuie sur deux recherches distinctes. La 1^{ère} s'attache à mieux comprendre comment les enseignant·e·s du primaire interprètent les difficultés de leurs élèves, et quels sont les facteurs qui font varier leurs conceptions des inégalités sociales d'apprentissage. Pour ce faire, nous analyserons à l'aide de questionnaires diffusés parmi des profils d'enseignant·e·s variés (en termes d'âge, d'ancienneté, de formation, etc.), la manière dont elle·il·s se positionnent par rapport à des items reliés aux différentes variables explicatives des inégalités d'apprentissage recensées dans la littérature scientifique.

La 2^{nde} recherche se focalise sur les représentations de futur·e·s enseignant·e·s du secondaire concernant l'exploitation de tâches mathématiques « réalistes » ou « concrètes » ; plus précisément il s'agit de les questionner sur la pertinence supposée de ce type de tâches en tant que perspective d'enseignement plus efficace des mathématiques, en particulier pour les élèves issu·e·s des classes populaires. Pour Roiné (2012, p. 143), la volonté d'adosser des contextes « réalistes » ou « concrets » à des tâches mathématiques est en effet très fréquente dès lors qu'il s'agit d'apporter une aide à des élèves considéré·e·s en difficulté scolaire. Or ses observations de classe l'amènent à constater des dérives lorsque les élèves tendent à se focaliser sur des aspects secondaires de la tâche qui ne relèvent pas du savoir mathématique réellement visé, du fait d'un habillage de la tâche favorisant le détournement de leur attention sur les réels enjeux de savoir. Des recherches quantitatives portant sur des cohortes plus importantes confortent la thèse d'une plus grande propension des élèves des classes populaires à mobiliser de manière inappropriée leurs connaissances expérientielles (à opposer aux connaissances mathématiques) pour résoudre des problèmes à habillage extra-mathématique (Cooper & Harries, 2005 ; Cooper & Dunne, 1998).

L'enquête empirique, qui consiste en un recueil d'entretiens semi-directifs auprès d'un échantillon d'une vingtaine d'étudiant·e·s, s'attachera à sonder leurs représentations sur

cette problématique ; elle cherchera en particulier à mettre à l'épreuve l'hypothèse d'une large adhésion en faveur d'un enseignement plus « concret » des mathématiques pour les élèves en difficulté scolaire, alors même qu'il peut potentiellement engendrer des pratiques socialement différenciatrices.

RÉFÉRENCES

- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Cooper, B. & Dunne, M. (1998). Anyone for tennis? Social class differences in children's responses to national curriculum mathematics testing. *The sociological Review*, 46/1, 115-148.
- Cooper, B. & Harries, T. (2005). Making sense of realistic word problems: portraying working class 'failure' on a division with remainder problem. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2), 147-169.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Éds). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- Roiné, C. (2012). Analyse anthropo-didactique de l'aide mathématique aux « élèves en difficulté » : l'effet pharmakéia. *Carrefours de l'éducation*, 33(1), 131-147.

Dépôt : <https://ried2020.sciencesconf.org>

Des représentants de deux pays partenaires du RIED au moins participeront, et seront issus de différents milieux (chercheurs, praticiens, des pouvoirs publics, etc.).

Le ou les coordinateurs·trices du symposium seront libres de proposer les modalités de travail qu'ils/elles souhaitent (avec ou sans discutant par exemple).

Axe thématique (3) La formation des enseignants aux questions d'inégalités / diversités

Formation des enseignants aux diversités socio-linguistiques et culturelles des élèves plurilingues migrants

Catherine Mendonça Dias*

*Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC, catherine.mendonca-dias@sorbonne-nouvelle.fr

Discutante : **Sofia Stratilaki-Klein**, MCF en sciences du langage et didactique des langues, Sorbonne Nouvelle, DILTEC et professeur associée à l'Université du Luxembourg, porteur du projet PLINSCO - plurilinguisme et inclusion scolaire - projet européen FSE, soutenu par le CASNAV de Paris, sofia.stratilaki@sorbonne-nouvelle.fr

1. TEXTE DE CADRAGE DU SYMPOSIUM

L'analyse des flux migratoires tend à montrer que les mouvements d'enfants migrants - en migration interne, externe, pendulaire - s'accroissent, quels que soient les espaces (Héran, 2016 ; Withol de Wenden, 2017). Ce symposium est l'occasion de faire le point sur la formation initiale et continue des enseignants des milieux scolaires - primaire et secondaire - quant à la prise en compte d'un public plurilingue migrant qui, de ce fait, possède un répertoire langagier diversifié, connaît des expériences scolaires antérieures variées et subit une trajectoire migratoire qui impacte parfois les conditions de séjours dans les premiers temps, dans le pays d'accueil.

En France, la recherche nationale pluridisciplinaire Evascol a conclu ses 76 préconisations par des recommandations en terme de formations pour les acteurs éducatifs, au niveau des enseignants, plus largement des équipes éducatives et des formateurs eux-mêmes (Armagnague et *al.*, 2018 : 373). Cette offre de formation s'est développée depuis les années 70 (Mendonça Dias, Azaoui et Chnane-Davin, 2020) à partir notamment des recherches en linguistique appliquée, puis de la didactique des langues - plus particulièrement du français langue étrangère - avec progressivement une représentativité de la didactique du plurilinguisme impulsée par les tendances des

recherches scientifiques. Dans d'autres pays, face à des situations analogues d'accueil d'un public migrant allophone, quelles sont les propositions éducatives pour accompagner, préparer ou soutenir les enseignants ?

En repositionnant l'offre de formation française vis-à-vis d'autres contextes internationaux, nous cherchons à identifier les similitudes, spécificités et, face aux besoins des enseignants, les alternatives expérimentées éventuellement transposables ou inspirantes pour soutenir le travail des enseignants par des propositions efficaces, qui tiennent compte du rythme d'apprentissage des enfants et de leur bien-être. La réponse linguistique est probablement celle qui émerge. Toutefois, des contenus de formations peuvent être élargis avec des approches sociologiques, anthropologiques, ou tels qu'avec la considération de la multimodalité (communication 1). L'offre de formation peut être inégalement répartie entre des professeurs spécialisés du fait de leur intervention dans des dispositifs spécifiques regroupant des élèves migrants (communication 2, avec la comparaison France-Belgique), des professionnels exerçant ou intervenant en classe régulière et inégalement bénéficiaires de formation transversale sur la diversité des publics (communication 3, comparaison France-Suède) et des professeurs de langue formés n'intervenant pas nécessairement en milieu scolaire (communication 4, comparaison France-Nouvelle Zélande). L'analyse du plan de formation initiale et continue (communication 6, France-Suisse) nous amène à identifier l'introduction de compétences interculturelles pour former les futurs enseignants à l'altérité. Dans cette perspective de recherches scientifiques, le cas des enfants haïtiens arrivant au Chili (communication 5) sera davantage développé pour étudier les relations entre les enjeux de la recherche et les politiques éducatives en terme de formation des enseignants.

La diversité géographique des communicants et de leur terrain d'enquête vise donc à permettre de se décentrer et de comparer les territoires, à savoir la Belgique, le Chili, la France, Haïti, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, la Suède et la Suisse, d'une part pour mieux saisir convergences, spécificités de nos systèmes de formation et d'autre part, pour envisager des expérimentations ou des collaborations en terme de formation et/ou de recherches.

Références bibliographiques

Armagnague M., Cossée C., Mendonça Dias C., Rigoni I. & Tersigni S. (2018). *Rapport de recherches EVASCOL Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, Paris: Défenseur des droits & INSHEA

Commission des Communautés Européennes (2008). *Livre vert. Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*, du 3 juillet 2008.

Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (2020). Formation des enseignants pour l'inclusion des élèves allophones, d'hier à aujourd'hui : quelles perspectives ? In Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (Eds.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, éditions Lucas.

Héran, F. (2016). *Parlons immigration, en 30 questions*, La documentation française.

Withol de Wenden, C. (2017). *L'immigration. Découvrir l'histoire, les évolutions et les tendances des phénomènes migratoires*, Eyrolles.

COMMUNICATION 1

Multimodalité et formation à l'altérité. Un couple improbable ?

Brahim Azaoui*

*Faculté d'éducation, Université de Montpellier, LIRDEF, brahim.azaoui@umontpellier.fr

Ces dernières décennies, la question de la prise en compte de la réalité sociolinguistique de la société française a été envisagée avec raison par le prisme des démarches plurilingues et interculturelles. Il est ainsi démontré que considérer le répertoire plurilingue des élèves, allophones ou non, pour prendre appui sur leurs compétences linguistiques parfois mises de côté par l'institution, permet de développer de nouveaux apprentissages et valoriser les identités plurielles (Moore, 2006).

Dans une autre perspective, nous avançons que les travaux que l'on classera dans le paradigme de la multimodalité (Azaoui, 2019; Rivière & Blanc, 2019; Mazure-Palandre & Colon Carvajal, 2019) – qui inclura dans notre esprit ce qui relève de la corporéité et de la matérialité de la pratique enseignante – servent potentiellement la même finalité, à savoir la prise en compte de l'altérité en déconstruisant une vision homogène de la réalité et de la communication (de St Georges, Garofalo & Weyer, 2017). En effet, parce que nous appréhendons la réalité par le biais d'une variété de modes et que la transmission des messages et l'accès au sens sont culturellement et linguistiquement marqués, il nous semble essentiel de nous interroger sur la nécessité de sortir du logocentrisme (Kress, 2019) qui tend à restreindre la transmission et l'appropriation des nouveaux savoirs à une conception uniforme et monolithique de la réalité pourtant à la fois complexe et plurielle.

Notre contribution aura pour but de montrer comment les travaux menés dans le champ large de la multimodalité sont à même d'apporter des réflexions et ressources pertinentes dans la formation initiale des enseignants pour gérer la diversité des

apprenants. Nous prendrons appui sur des corpus de classe et de séances de formation pour étayer notre propos.

Références bibliographiques

Azaoui, B. (2019). Multimodalité, transmodalité et intermodalité : considérations épistémologiques et didactiques. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, vol. 10. En ligne: <https://litmedmod.ca/multimodalite-transmodalite-et-intermodalite-considerations-epistemologiques-et-didactiques>.

De St George de, I.; Garofalo, V. & Weyer, D. (2017). Plurilinguisme et multimodalité : les dilemmes de l'enseignant débutant en contexte linguistiquement hétérogène. Forumlecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique. En ligne: https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/598/2017_1_de_Saint-Georges_et_al.pdf.

Kress, G. (2019). L'apprentissage en tant que travail sémiotique : vers une pédagogie de la reconnaissance. Dans V. Rivière & N. Blanc (dir.), *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation*. Lyon: ENS Editions.

Mazure-Palandre, A. & Colon Carvajal, I. (2019). *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*. Grenoble: ELLUG

Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris: Didier.

Rivière, V. & Blanc, N. (2019). *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation*. Lyon: ENS Editions.

COMMUNICATION 2

Formation des enseignants à l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouveaux arrivants : regards croisés entre la France et la Belgique

Céline Beaugrand*, Sandrine Di Tullio**

*Casnav de Lille ; Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC (France),
cebeaugrand@gmail.com

**Conseillère Pédagogique, Soutien aux pratiques enseignantes en FLE/FLA - DASPA
(Belgique), sandrine.ditullio@segec.be

En Belgique comme en France, l'enjeu crucial de l'inclusion des élèves allophones dans le système éducatif, qui s'inscrit dans le cadre plus large d'une politique

européenne, conduit les institutions nationales à s'interroger sur les contenus et modalités d'une formation professionnelle des enseignants de classes ordinaires ou en charge des dispositifs spécifiques (DASPA en Belgique / UPE2A en France). Notre contribution vise à proposer un regard croisé sur ces politiques de formation et sur leur déclinaison effective sur le terrain.

Nous rappellerons tout d'abord les spécificités des deux pays en termes d'organisation du système scolaire (système centralisé et descendant en France, système fédéral en Belgique), de textes réglementaires et de modalités de scolarisation des élèves allophones afin de mettre en perspective les éléments de comparaison entre les politiques de formation.

Puis nous analyserons les dispositifs de formation existants pour le premier et le second degrés. Nos axes de réflexion porteront notamment sur : la formation initiale et la formation continuée des enseignants des classes ordinaires et des enseignants des dispositifs DASPA/UPE2A, les contenus de formation proposés aux enseignants (interculturalité, plurilinguisme, FLA/FLSco...), le statut et la formation des formateurs de formateurs, les certifications et diplômes permettant de reconnaître des compétences particulières, les carences éventuelles et les perspectives.

Nous nous attacherons enfin à souligner une certaine disparité territoriale dans les deux pays mais de nature différente : cloisonnement territorial entre la région flamande et la Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique, différences dans l'offre effective de formation entre les académies malgré un cadrage national centralisé en France. Pour illustrer notre propos, nous nous appuyerons notamment sur l'étude de l'Académie de Lille.

Références bibliographiques

Causa, M. (Ed.), (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*, De Boeck Supérieur.

Chevalier, M.-R. (Ed.) (2006). *Pour une école inclusive... Quelles formation des enseignants ?* Scéren - CRDP Académie de Créteil.

Galligani, S. (2007). La formation des enseignants pour les enfants nouvellement arrivés. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, n°41, pp. 48-57.

Goï, C (2009). Face à l'altérité, former des enseignants réflexifs. *Les cahiers pédagogiques*, n° 473, p. 23-24.

Klein, C. (dir.) (2012). *Le français langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer et se former*, Coll. Cap sur le français de la scolarisation, Scéren, CNDP-CRDP.

COMMUNICATION 3

Former les enseignants de mathématiques à la diversité sociolinguistique et culturelle de leurs élèves en France et en Suède

Avery Helen*, **Mendonça Dias Catherine****, **Millon-Fauré Karine*****,

*Linnaeus University (Suède), Helen.Avery@lnu.se

**Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC (France), catherine.mendonca-dias@sorbonne-nouvelle.fr

***Aix-Marseille Université (France), karine.millon-faure@univ-amu.fr

Les élèves plurilingues, allochtones ou autochtones, ont des acquis linguistiques et culturels du fait notamment des transmissions éducatives familiales. Leur apprentissage est dirigé vers des connaissances et des compétences établies selon les curricula nationaux, parfois de façon indépendante et dissociée de leurs propres compétences acquises dans la sphère privée et durant leur scolarité antérieure. Pourtant, la prise en compte de leurs profils individuels pourrait renforcer l'adhésion au projet scolaire, servir de levier aux apprentissages et être profitable pour l'ensemble du groupe de pairs.

L'offre de formation de leurs enseignants reste perfectible. Certes, les professeurs de langue sont davantage sensibilisés aux questions de diversités linguistiques et culturelles, ce qui est encadré par des textes officiels (Mendonça Dias, Azaoui et Chnane-Davin, 2020 ; Mendonça Dias et Querrien, 2020¹). Toutefois, qu'est-ce qui est proposé aux enseignants d'autres disciplines, qui rencontrent des difficultés pour intégrer ce public dans leur classe (Millon-Fauré, 2017) ? Si nous prenons l'exemple des enseignants de mathématiques dans le secondaire, dans quelle mesure peuvent-ils être amenés à s'informer et se former à la diversité des élèves, en dehors de leur pratique professionnelle particulière au contact des élèves ?

Notre recherche consiste à croiser l'offre de formation initiale et continue actuelle, décrite dans deux territoires : la France et la Suède. Après une présentation générale

¹ Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (MELS) (2014). *Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Disponible à l'adresse : http://www.ecoleplurielle.ca/wp-content/uploads/2014/09/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf

du fonctionnement de formation initiale et continue des enseignants du secondaire, dans chacun des territoires, nous nous attacherons à identifier des alternatives qui complètent ou pallient les éventuels défauts de formations : recours à des enseignants plurilingues (Avery, 2020), délégation aux professeurs de langue, formation par les pairs... A l'issue de cette analyse, l'intérêt d'une approche internationale consistera à réfléchir à des pistes de développement de formation.

Références bibliographiques

Avery, H. (2020). Entre les « mesures spéciales » de soutien et « l'enseignement » : la réception des nouveaux-arrivants en Suède. In Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (Eds.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, éditions Lucas.

Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (2020). Formation des enseignants pour l'inclusion des élèves allophones, d'hier à aujourd'hui : quelles perspectives ? In Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (Eds.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, éditions Lucas.

Mendonça Dias, C. & Querrien, D. (2022, sous presse). "Regards croisés sur les dispositifs d'accueil pour les élèves allophones migrants", In Thibeault J., Guedat-Bittighoffer D., Maillard-De La Corte Gomez N., Touzeau M. (Eds.), *France-Québec-Acadie : identités en mouvance, regards croisés*. Editions Cursus Universitaire.

Millon-Fauré, K. (2017). *L'enseignement des mathématiques aux élèves allophones*. Connaissances et savoirs.

COMMUNICATION 4

Formation initiale et continue en France et en Nouvelle Zélande : analogies

Myriam Abou Samra*, **Fiona Smythe****

*Centre de Linguistique Appliquée, Université de Franche-Comté, ELLIADD (France) ;
myriam.abou-samra@univ-fcomte.fr

**Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES EA 7437), Université de Bordeaux;
Victoria University of Wellington (France/Nouvelle Zélande) ; fiona.smythe@u-bordeaux.fr

Nous proposons ici une analyse comparée de l'offre de formation se revendiquant de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et secondes en France et en

Nouvelle-Zélande. Nous chercherons plus précisément à observer si le public des élèves et des étudiants primo-migrants est pris en compte dans les formations proposées et, le cas échéant, à analyser les modules de formation susceptibles de les concerner. Afin de mieux comprendre ce qui est ciblé dans les formations, nous nous pencherons pour commencer sur les maquettes de formation puis nous chercherons à recueillir le témoignage de formateurs intervenant dans ces dispositifs.

Concernant le territoire français, et afin de compléter les propos présentés par Céline Beaugrand (communication 2), nous nous intéresserons aux Master didactique du FLE/S (Français langue étrangère et seconde) proposées dans diverses universités dans des dispositifs de formation initiale. Nous relèverons l'existence de deux parcours de formation distinct, l'un formant les futurs enseignants titulaires de l'Education Nationale amenés à intervenir dans les établissements publics (communication 3), l'autre formant des professionnels de l'enseignement / apprentissage du FLE/S pouvant être amenés à travailler tout à la fois auprès d'apprenants "internationaux" en France ou à l'étranger et auprès d'apprenants primo-migrants recevant une formation en langue au sein d'écoles, d'universités, de centres de formation ou de structures associatives. En analysant ces dernières, nous pourrions voir quelle est la place accordée à la diversité culturelle et linguistique et quels concepts sont mobilisés pour la penser - sur le territoire français.

En Nouvelle Zélande, classifiée comme une société "super-diverse" avec plus de 160 langues parlées dans la population, le plurilinguisme est devenu "un fait social". La perspective bi-culturelle, amenée par les deux langues officielles que sont l'anglais et le māori, s'ouvre vers une perspective interculturelle en réponse aux nouvelles compositions démographiques et plurilingues dans les écoles en NZ. La formation des enseignants s'adapte à ce plurilinguisme social en offrant de nouvelles formations dans l'enseignement des élèves allophones, spécifiant trois types d'EA: (1) *international fee-paying students* (2) *students from a refugee and migrant background* (3) *Māori and Pasifika students*. Les formations mettent le point sur les approches plurielles adaptées au profil de l'élève et ses besoins d'apprentissage et d'intégration, ainsi que son héritage culturel et projection d'avenir.

L'analyse comparative proposée nous permettra de mettre en valeur mais aussi de procéder à l'examen critique de certaines expériences, contribuant ainsi au développement et à la légitimité du champ dont relève la formation à la diversité.

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. PUF.

Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1998). *Éthique de la diversité en éducation*. PUF.

May, S. (2002). Accommodating multiculturalism and biculturalism in Aotearoa New Zealand: implication for language education. *Waikato Journal of Education*, vol 8, pp 5-26.

Richards, R. et al (2010). Intercultural language learning (IcLL): Awareness and practice of in-service language teachers on a professional development programme. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, Vol 16 No. 1, pp. 1-16.

Samu, T. (2006). The 'Pasifika Umbrella' and quality teaching: understanding and responding to the diverse realities within. *Waikato Journal of Education*, vol 12, pp 35-51.

Tessier, S. (2009). *Familles et institutions : cultures, identités et imaginaires*. ERES.

COMMUNICATION 5

La scolarisation des enfants haïtiens au Chili : quelle prévision dans la formation des enseignants ?

Laura Uribe*, Guerlande Bien-Aimé**

*Université de La Réunion, laboratoire ICARE -CUFR de Mayotte ; mlaurauribe@gmail.com

** Faculté des Sciences de L'Éducation de Jacmel, Université Notre Dame d'Haïti ; guerlandebienaime@yahoo.fr

Suite au tremblement de terre de janvier 2010, de nombreux haïtiens ont fui leur terre et se sont installés au Chili, ces mouvements migratoires ayant été particulièrement massifs de 2016 à 2017. De ce fait, les écoles chiliennes ont dû accueillir de plus en plus de jeunes apprenants haïtiens. A leur arrivée au Chili, nombre de ces élèves plurilingues avaient été scolarisés en langue française et en langue créole en Haïti - vecteurs de communication dominants dans certains milieux scolaires (Bien-Aimé, 2016 : 276) - tandis que d'autres possédaient déjà des compétences préalables de compréhension orale en langue espagnole (cas, par exemple, des élèves haïtiens ayant suivi une partie de leur scolarité en région frontalière avec la République Dominicaine). Dans cette communication, nous exposerons d'abord la situation sociolinguistique et sociale d'Haïti puis nous nous intéresserons à l'accueil des élèves haïtiens migrants au Chili : qu'en est-il de la formation initiale et continue des enseignants chiliens chargés d'accueillir ce jeune public plurilingue ? Quels sont les choix opérés en matière de politique éducative nationale ?

Après avoir présenté le système de formation des enseignants chiliens, nous évoquerons quelques adaptations mises en œuvre localement pour faciliter

l'intégration progressive des jeunes apprenants haïtiens (par exemple, le recrutement de professeurs de nationalité haïtienne ou l'existence de divers partenariats dans le tissu associatif qui intègre l'école). Enfin, nous évoquerons de premières pistes de formation en Haïti et au Chili, axées sur le développement d'une éducation plurilingue et interculturelle ouverte à la pluralité des apprenants.

Références bibliographiques

Bien-Aimé, G. (2016). *Un défi haïtien : enseigner dans deux langues. Étude des représentations et des pratiques langagières en corpus*. Thèse de doctorat, Poitiers: Université de Poitiers.

Bien-Aimé, G. (2016). Début de l'écriture en situation de bilinguisme créole/français. Étude d'un corpus de textes créole/français d'enfants haïtiens de CM1 et CM2. *Études Créoles*, Vol. XXXIV. Disponible sur : http://www.lplaix.fr/~fulltext/Etudes_Creoles/guerlande.pdf

Uribe, L. (2015). Des pratiques d'enseignement en contexte bilingue à la formation des enseignants : une perspective convergente. Les écoles primaires du réseau AEFÉ en Amérique latine. Étude de cas.

Uribe, L. (2018). Imbriquer les langues et les pratiques pédagogiques : quelles stratégies de médiation en contexte bilingue ? In *Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? Démarches et dispositifs*, Les Cahiers de l'Acedle, n°15-3. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/rdlc/3208>

COMMUNICATION 6

La formation des enseignants : comparaison France-Suisse

Maitena Armagnague*, Geneviève Mottet**

* Maitena.Armagnague@unige.ch

** G.Mottet@unige.ch

SYMPOSIUM

Écoles en contextes d'interculturalité : quelles finalités pour la formation des enseignant.e.s ?

AXE 3 : La formation des enseignants aux questions d'inégalités/diversités

Olivier Meunier*

*Univ. Lille, ULR 3589 - CeRIES - Centre de recherche « Individus Épreuves Sociétés »,

F-59000 Lille, France

Tania Ogay*

*Université de Fribourg – Département des Sciences de l'éducation et de la formation

Présentation générale

Les contextes pluriculturels des sociétés, des régions, des Etats tendent à devenir la norme, tandis que les conflits qui peuvent en découler, qu'ils soient nationaux, ethniques, religieux, communautaires, ségrégationnistes, racistes, génocidaires, etc., sont profondément destructeurs et parfois demeurent enracinés dans les consciences à travers les générations, toujours prêts à resurgir. C'est ainsi que l'éducation dans les différents systèmes nationaux s'est vue confier la tâche de préparer les nouvelles générations à ne pas reproduire les erreurs de leurs parents ou de leurs grands-parents, favorisant ainsi une meilleure connaissance d'Autrui afin de limiter l'ethnocentrisme, l'ignorance, et les préjugés, même si les questions plus identitaires et donc plus politiques ne sont pas écartées par les Etats et les sociétés, comme la citoyenneté, l'appartenance nationale, une morale d'inspiration religieuse ou laïque tendant à restreindre les libertés culturelles et/ou individuelles y compris à l'école.

Si, dans un premier temps, l'éducation interculturelle/multiculturelle avait pour mission de reconnaître des droits spécifiques aux minorités socioculturelles ou d'intégrer les migrants aux sociétés nationales, par la suite elle s'est adressée à l'ensemble des élèves sans chercher *a priori* à établir de distinctions, devenant alors un peu plus « interculturelle ». Elle va alors se développer sous différentes formes avec les « éducations à... », mais aussi par des compétences qui sont inscrites dans les orientations des ministères de l'Education, comme la formation des enseignants à la diversité, à la pluriculturalité et à des approches interculturelles, notamment dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, il ne s'agit plus simplement de coexister ensemble dans nos différences, mais, par le biais de l'éducation, de pouvoir interagir avec les autres, de mettre en place des relations dialogiques fondées sur le respect et dans un cadre égalitaire au moins dans la classe, même si les aspects sociopolitiques et économiques des sociétés ou de ses composantes socioculturelles tendent à limiter sa portée, notamment à l'extérieur.

Comment penser l'éducation interculturelle/multiculturelle du XXIème siècle ? Et quelle formation des enseignants pour la porter ? Comment aller plus loin que l'acceptation et la valorisation de la diversité, la promotion de l'intégration des minorités et la prévention des conflits ? Comment dépasser les bonnes intentions généreuses et lénifiantes pour une éducation et une formation interculturelles qui préparent véritablement les acteurs sociaux à répondre aux défis sociétaux actuels ?

A l'articulation entre l'axe 4 (*L'école et son environnement*) et l'axe 3 (*La formation des enseignants aux questions d'inégalités / diversités*), le symposium propose dans un premier mouvement d'adopter l'art du détour propre à l'anthropologie (Balandier, 1985) afin d'examiner les défis de la diversité linguistique et culturelle dans des contextes où les populations minoritaires, en situation de devoir s'acculturer à l'école, ne sont pas immigrées mais autochtones. Cela concerne notamment les populations indigènes de la Guyane française avec les Intervenants en langues maternelle au primaire et les enseignants bilingues au préscolaire, mais aussi celles du Brésil avec la mise en place de projets collectifs reposant sur le « bien vivre » en intégrant les savoirs culturels aux contenus scolaires. Comment l'école importée dans ces contextes parvient-elle à se départir de son lourd héritage historique pour reconnaître la diversité linguistique et culturelle des populations autochtones, sans cela promises à l'échec scolaire ?

Dans un deuxième mouvement, le symposium portera son attention sur les enseignant·e·s et leurs compréhensions de la diversité, ouvrant sur une réflexion sur les finalités de la formation des enseignant·e·s aux questions d'inégalité et de diversité et, en particulier, la place qu'y occupe le conflit. Il portera plus spécifiquement sur le rapport à la diversité des enseignant·e·s en France et en Suisse, tout en s'intéressant aux relations parents/enseignant·e·s au-delà de la « bonne entente » de façade.

Qu'il s'agisse de populations autochtones ou issues des migrations, le rapport à la diversité implique de pas occulter la culture – et la langue – dont chaque acteur est porteur et sa distance avec celle qui est valorisée/légitimée par la forme scolaire, d'où la nécessité de prendre en considération ces aspects interculturels et plurilingues dans les formations des enseignants devant faire face à des contextes hétérogènes socialement, culturellement et linguistiquement.

RÉFÉRENCES

- Aikman, S. (1997). Interculturality and intercultural education: a challenge for democracy. *International Review of Education*, 43(5-6): 463-479.
- Appadurai, A. (2005). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris : Payot.
- Balandier, G. (1985). *Le détour : Pouvoir et modernité*. Paris: Fayard.
- Costa-Lascoux, J., Hily, M.A. & Vermès, G. (dir.) (2000). *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*. Paris : L'Harmattan.
- Dasen, P.R. & Perregaux, C. (dir.) (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles : De Boeck.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México : Fondo de Cultura Económica.
- Fowers, B. J., and Richardson, F. C. (1996). Why is multiculturalism good? *American Psychologist*, 51: 609–621.
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris : INRP-ESF.

Meunier, O. (2021). *Miser sur les ressources de la diversité dans l'enseignement supérieur. Vers un dépassement des apories essentialistes, républicaines et indigénistes au Mexique ?* Paris : L'Harmattan. Coll. « Espaces interculturels », 401 p.

Meunier, O. (2015). *Cultures, éducation, identité : recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Arras : Artois Presses Université.

Meunier, O. (2017). Pédagogies alternatives dans les écoles autonomes des associations indigènes du Chiapas, *Revue française d'éducation comparée*, 15 : 125-140.

Meunier, O. (2015). Issues of educational support in primary school and secondary education in disadvantaged suburbs in France, *International Review of Sociology*, 25(3): 518-533.

Noël, I., & Ogay, T. (2017). Penser et gérer la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité : point d'appui au développement d'une école plus inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78 : 211–228.

Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique*. Berne : Peter Lang.

Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité : l'incontournable dialectique de la différence. In : A. Lavanchy, A. Gajardo, & F. Dervin : *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris : L'Harmattan.

Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école ? Hawai'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Rennes : PUR.

La formation des ILM en Guyane Française : comment introduire le bilinguisme dans un système unilingue ?

Atilas CARDOZO *

* Univ. Lille, ULR 3589 - CeRIES - Centre de recherche « Individus Épreuves Sociétés », F-59000 Lille, France (carodozo.atilas@gmail.com)

RESUME

Le français est la langue officielle de l'État français et la loi en fait obligatoirement la langue de scolarisation. Cela s'applique de fait en Guyane. Cependant contrairement à la France métropolitaine, les langues régionales de Guyane sont des langues de première socialisation ou L1, pour les enfants. À l'école, les élèves amérindiens et bushinenge font face à un enseignement et des apprentissages menés en français langue de scolarisation (FLsco) par des enseignants non-locuteurs de ces langues. Cette situation découle de la politique de l'État français depuis 1945 sur la question de la place des langues régionales dans le cursus des élèves. Cette politique éducative a créé une inégalité de fait pour ces élèves. Ainsi en 2018, en Guyane, 48% des jeunes sont en grande difficulté en lecture.

Cette vision unilingue (Boyer, 2001) s'est matérialisée remarquablement en Guyane sur deux points : une absence de littéracie dans les langues amérindiennes et bushinenge et une absence de formation d'enseignants dans ces deux langues. Cependant, l'État français a subi des pressions internes et externes qui le poussent à aménager sa politique linguistique dans l'éducation au cours du temps. En 2018, on peut lire :

« Le dispositif de certification des professeurs à enseigner en langue maternelle, mis en place en Guyane dans le cursus de formation des professeurs des écoles, sera étendu dans les territoires concernés par le plurilinguisme ».

« Le dispositif des intervenants en langue maternelle (ILM) de Guyane (dont les moyens ont été doublés dans le cadre de l'Accord de Guyane), sera évalué afin d'être transposé dans les territoires ultra-marins concernés par le plurilinguisme » (Ministre des outre-mer, juin 2018, La France des outre-mer et le monde, p. 76).

Cette nouvelle évolution de l'État français sur l'éducation en Guyane amène à se poser les questions suivantes :

- En quoi l'éducation a-t-elle été adaptée en éducation bilingue pour les populations amérindiennes ?
- Quels sont les actions mises en œuvre pour contribuer à la réduction de cette inégalité et favoriser la réussite des élèves amérindiens ?

Nous allons montrer dans cette communication l'historique du dispositif, les politiques académiques, les formations à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) en L.M., tout en dévoilant les résultats de notre enquête auprès des acteurs de terrain et les distances éventuelles entre discours et pratiques. Nous présenterons ensuite le système d'école bilingue dans les communautés amérindiennes en Guyane et mises en place dans les zones frontalières du Brésil. En effet, cette recherche comparative sur les mêmes populations amérindiennes de part et d'autre des frontières nous apparaît justifiée dans un contexte éducatif de cloisonnement national pour le dépasser et montrer leurs limites et leurs perspectives réciproques.

MOTS-CLES

Formation, éducation, amérindiens, langue régionale

RÉFÉRENCES

- Alby, S., & Léglise, I. (2006). *L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques*. M.L.M.S. Publisher.
- Assemblée Nationale. (1984, août 2). *Article 21- Loi n° 84-747 du 2 août 1984 relative aux compétences des régions de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de la Réunion*. Récupéré sur legifrance: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006384559&cidTexte=LEGITEXT000006068863&dateTexte=20191016>
- Bouquet, P., & Maurel, D. (2015). *Étayage théorique de la mise en œuvre des actions du dispositif ILM*. (A. d. Guyane, Éd.) Consulté le décembre 2018, sur Langues de Guyane: <https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/Quelques-elementes-sur-la-mise-en-oeuvre-d-un-enseignement-des-en-langues.html>
- Bouquet, P., Maurel, D., & Mussard, L. (2015). *Référentiel métier de l'intervenant en langue maternelle*. (A. d. Guyane, Éd.) Consulté le décembre 01, 2018, sur Langues de Guyane: <https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/REFERENTIEL-METIER-DE-L-INTERVENANT-EN-LANGUE-MATERNELLE.html>
- Boyer, H. (2001). L'unilinguisme français contre le changement sociolinguistique. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (Tranel)* (p. 383-392). Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Ministère de la Culture. (2017). Les langues de Guyane. *Langues et cité*, 2 (16).
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2001, février 17). *Arrêté du 9 février 2001 modifiant l'arrêté du 30 avril 1991 modifié fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré*. (J. Officiel, Éd.) Récupéré sur legifrance: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=EBEBF94B1807398F7F>

Ministère de l'Education Nationale. (2011, mars 15). *Sections et modalités d'organisation des concours du CAPES*. Récupéré sur Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche: <https://www.education.gouv.fr/bo/2001/11/perso.htm>

Ministère de l'Education Nationale. (2001, octobre 4). *Programme du CAPES externe de langue régionale créole - session 2002*. Récupéré sur Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche: <https://www.education.gouv.fr/bo/2001/36/perso.htm>

Ministère des outre-mer. (2018). *Livre bleu Outre-mer*. Paris: Ministère des outre-mer.

Le « bilinguisme » dans les écoles maternelles de Guyane française chez les Kali'na et les Wayana : un facteur de « réussite scolaire » ?

Olivier Meunier*

*Univ. Lille, ULR 3589 - CeRIES - Centre de recherche « Individus Épreuves Sociétés »,

F-59000 Lille, France (olivier.meunier@univ-lille.fr)

RESUME

Les élèves confrontés à plusieurs systèmes de valeurs sont amenés à intégrer et à réinterpréter les différents codes de leur environnement familial, culturel, social et scolaire. Ils sont soumis à la fois à une socialisation explicite par le biais d'un enseignement et une enculturation implicite qui dépasse la forme scolaire (Dasen et Ogay 2000). Le rapport entre cette dernière et le milieu familial n'est pas toujours évident, les apprentissages scolaires ayant souvent peu d'influence sur le milieu socioculturel, ce qui peut entraîner des phénomènes de déculturation et d'acculturation chez l'élève (Camilleri et Cohen-Emerique 1989). De plus, selon que celui-ci appartienne à une société où domine l'oralité ou l'écriture, il aura tendance à développer des compétences spécifiques (Goumoëns 1997). Par ailleurs son interprétation d'une langue étrangère s'effectuant à partir du système conceptuel de sa langue maternelle, la maîtrise de cette dernière apparaît donc essentielle pour apprendre la langue de l'école (Moore 1996). Des contradictions entre l'école et le milieu socioculturel de l'enfant peuvent influencer ses résultats scolaires à travers son estime de soi et son rapport à la culture d'origine (Meunier 2016). Néanmoins l'éloignement culturel entre l'école et le milieu familial ne serait pas systématiquement déterminant pour expliquer son « échec » scolaire, notamment quand l'environnement culturel d'origine a du sens pour lui, qu'il a pu résister aux processus de domination culturelle et sert toujours de référence pour orienter les pratiques et les formes de pensée de l'enfant (Meunier 2008).

Dans cette perspective, nous allons examiner si le bilinguisme mis en place dans les écoles maternelles de Guyane française chez les populations amérindiennes Kali'na et Wayana valorise suffisamment la langue maternelle et la culture des élèves pour les préparer à réussir scolairement. Notre hypothèse repose sur l'idée que cette valorisation culturelle et linguistique doit concerner à la fois les familles, les élèves et les enseignants pour que les enfants présentent une estime de soi et des capacités cognitives suffisantes permettant de dépasser les conflits de valeurs afin d'être en mesure d'élaborer des stratégies et des modes de résolution efficaces à l'école.

Notre posture méthodologique relève de la sociologie interactionniste (Glaser & al. 1967) et de l'anthropologie de l'éducation (Meunier 2009) avec une approche qualitative basée sur des observations et des entretiens semi-directifs et non-directifs.

Après une analyse historique de la scolarisation en Guyane, nous allons présenter les formations concernant les enseignants bilingues et les intervenants en langue maternelle, puis, à partir de nos données de terrain, nous allons dévoiler les pratiques enseignantes en résultant, tout en prenant en considération leur rapport aux familles et leurs effets sur les élèves en termes d'estime de soi, de bien-être et de « réussite scolaire ».

MOTS-CLES

Diversité, Kali'na, Wayana, Guyane, acculturation, déculturation, formation bilingue, pratiques enseignantes.

RÉFÉRENCES

Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M. (dir.) (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

Dasen, P.R. et Ogay, T. (2000). Pertinence d'une approche comparative pour la théorie des stratégies identitaires. In : J. Costa-Lascoux, M.A. Hily et G. Vermes (dir.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires*, Paris : L'Harmattan, p. 55-80.

Glaser, G., Barney, G., and Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

Goumoëns (de), C. (1997). Regards pluriels sur le bilinguisme : les représentations sociales du bilinguisme chez des enseignants d'école enfantine en Suisse romande. In : M.L. Lefebvre et M.A. Hily (dir.), *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, Paris : L'Harmattan, p. 143-154.

Meunier, O. (2009). Approche méthodologique de l'interculturel en éducation, *Penser l'éducation*, 26 : 61-91.

Meunier, O. (2008). *De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissance. Vers une ouverture de la forme scolaire aux savoirs socioculturels ?* Paris : L'Harmattan. Coll. « Espaces interculturels ».

Meunier, O. (2016). Assessment of intercultural bilingual education in the Brazilian state of Amazonas, *Qualitative Sociology Review*, 12(4): 60-82.

Moore, D. (dir.) (1995). *L'Eveil au langage*. Paris : Didier Erudition.

Éducation scolaire indigène et bien vivre : projet de futur collectif

Michelle Carneiro Serrão*

*Univ. Lille, ULR 3589 - CeRIES - Centre de recherche « Individus Épreuves Sociétés »,

F-59000 Lille, France (michellecserrao@gmail.com)

RESUME

Le Brésil est composé d'une population multiethnique (Brasil, 1988) et dans l'État d'Amazonas, elle est composée notamment d'Indigènes issus de différents groupes socioculturels. Dans ce contexte il y a des écoles indigènes qui se trouvent dans les localités où ils vivent et d'autres qui sont situées à proximité. Ces dernières sur lesquelles nous avons effectué notre recherche se caractérisent par des élèves provenant de groupes multiethniques dans des classes multigrades étudiants ensemble. Dans le processus de consolidation de l'éducation scolaire indigène, les Indigènes cherchent potentialiser l'école en tant que moyen d'accès aux connaissances, aux biens et aux services du monde moderne sans dévaloriser ni nier leur culture et leur identité. En outre, l'expérience et la compréhension de l'inter/transculturalité (Walsh 2010, Candau, 2012) en tant que pratique de vie implique que les différents groupes culturels prennent au sérieux la possibilité de construire des sociétés multiculturelles et inter/transculturelles.

À partir de cette réalité plurielle et complexe, les communautés autochtones ont construit un Projet collectif connu sous le nom de « Bien Vivre ». Il s'agit d'une synthèse d'expériences et de relations qui découle de leurs pratiques et de leurs représentations et qui se manifeste dans leurs projets politiques, sociaux, culturels, économiques, éducatifs (Luciano, 2013).

Dans le projet collectif « Bien Vivre », l'école indigène apparaît comme un espace de résistance et elle se présente comme une institution médiatrice dans la lutte identitaire et le renforcement des connaissances des gens, à la recherche d'une meilleure qualité de vie, favorisant leur insertion dans l'univers socioculturel de la société environnante et représentant un espace pour l'appropriation des instruments théoriques/pratiques nécessaires à l'insertion des peuples autochtones dans des univers culturels et sociaux plus élargis.

Cette réalité nous a incité à chercher à comprendre les fondements culturels et philosophiques du projet émergent « bien vivre » des peuples indigènes et la manière dont il est présent dans les processus éducatifs des élèves indigènes et comment il peut favoriser l'émergence de pédagogies alternatives et différenciées. Nous analysons ensuite les rapports intégrés de la 1^{ère} étape du programme d'études sur lesquels nous avons effectué notre recherche dans les municipalités de São Gabriel da Cachoeira/AM et Manicoré/AM, et qui permettent aux élèves indigènes d'organiser leurs idées et de mobiliser les processus mémoriels « traditionnels ».

Cette recherche nous permet de disposer d'un regard assez étendu sur les conditions de vie des élèves indigènes étant scolarisés dans des bourgs métis et comment l'école indigène contribue réellement au bien vivre indigène.

MOTS-CLES

Education indigène, école, bien vivre, projet collectif.

BIBLIOGRAPHIE

Brasil. (1988). *Constituição da república federativa do Brasil*. Brasília.

Brasil. (1988). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF.

Candau, V.M. (2012). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Editora Vozes.

Cecchetti, E. Pozzer, A. (2014). *Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais*. Blumenau: Edifurb.

Gremion, M., Noël, I. & Ogay, T. (2013). Education interculturelle et pédagogie spécialisée : tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 53-69.

Luciano, G. (2013). *Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced.

Santiago, M. C., Akkari, A., Marques, L. P. (2015). *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Editora Graal.

Santos, B. S. (2016). *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science*. Paris : Desclée de Brouwer.

Walsh, C. (2010). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.

La formation des enseignants du premier degré à la diversité culturelle. Analyse et état des lieux

Linda MALDJI *

* Univ. Lille, ULR 3589 - CeRIES - Centre de recherche « Individus Épreuves Sociétés »,

F-59000 Lille, France (linda.maldji@yahoo.fr)

RESUME

À l'heure du débat sur le vivre ensemble et sur l'inclusion scolaire, la question de la diversité est centrale. Les élèves d'ici et d'ailleurs sont le reflet du public scolaire. Comment les enseignants peuvent-ils accueillir cette diversité ? Quelle place font-ils à ces différences ? Quelles sont leurs attentes de formation ? Selon Perrenoud (2005), la prise en compte de la singularité de chaque élève permettrait une lutte contre l'échec. A la source de celui-ci il a souvent le rejet d'une personne, de sa culture et du milieu dont elle est issue. L'espace classe, hétérogène, est un terrain propice à l'ouverture culturelle. Les élèves de cultures autres peuvent en tirer bénéfice notamment si l'on fait entrer leur culture d'origine dans l'école.

L'enseignant ne devrait-il pas être sensibilisé à cette diversité afin que sa posture professionnelle favorise un accueil bienveillant des différences au sein de l'école ? Ne devrait-il pas former les élèves à l'ouverture culturelle et à l'acceptation des différences pour favoriser le vivre ensemble ? Cette ouverture sur l'Autre semble présenter des effets positifs sur tous les élèves. La formation initiale des enseignants pourrait être l'occasion de développer des aptitudes de prise de conscience de ces phénomènes et apporter les éléments nécessaires pour mettre en œuvre une didactique propice à l'enseignement à la diversité.

La communication exposera comment les enseignants perçoivent la diversité, quelle part lui est dédiée dans la formation, en s'appuyant sur une méthode d'investigation à la fois quantitative (fréquence des formations à la diversité) et qualitative (entretiens semi-directifs avec des enseignants, observations de cours).

La formation devrait pouvoir répondre aux besoins liés à la diversité linguistique et culturelle qui caractérise le public scolaire (Simon 2016). La prise en compte de la diversité à l'école est un défi (Young et Mary 2016). Des qualités particulières sont nécessaires, mais elles sont peu travaillées en formation : « les élèves arrivent à l'école avec un capital linguistique et culturel très variable auquel l'enseignant doit tenir compte » (Perrenoud 2005). Zakhartchouk (2006) rappelle que les rapports que les élèves entretiennent avec leur culture première doivent être pris en compte pour pouvoir introduire une seconde culture. L'école a besoin de professionnels capables d'enseigner, dans le respect de chacun, dans des classes d'une hétérogénéité croissante.

Cette contribution présentera les attendus de formation des enseignants. Les contenus des formations existantes seront analysés, des pistes de travail présentées. Les échanges avec les enseignants et les formateurs pourront donner lieu à des projets de formations.

MOTS-CLES

Formation – enseignant – diversité – inégalité – discrimination – culture – inclusion scolaire – intégration culturelle – égalité des chances – vivre ensemble

RÉFÉRENCES

Aden J. (dir.) (2007). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Paris: Le Manuscrit.

Beacco, J.C. (2018). *L'altérité en classe de langue, Pour une méthodologie éducative*, Paris : Didier.

Ben Ayed C. (2015). *Mixité sociale à l'école*. Paris : Armand Colin.

Bonnery S. (dir.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute.

Cambrone-Lasnes S., Krüger A.B., Thamin N. (2016). *Diversité linguistique et culturelle à l'école, Accueil des élèves et formation des acteurs*. Paris: L'Harmattan.

Esterle-Heribel M. (2006). Les formations des enseignants à la « diversité culturelle » en France : les mots pour le dire ?, *Formations et pratiques d'enseignement en questions* (4), p.217-232.

Moro M.R. (2016). Ma crainte, c'est que l'école se referme, *Cahiers pédagogiques*, 533, p.5.

Peeters J. (2016). Travailler avec de jeunes enfants issus de familles pauvres et migrantes, *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73 : 115-31.

Perrenoud P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.

Troncin T. (2011). Pourquoi et comment ancrer la question de la diversité des élèves au cœur de la formation des enseignants. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55 : 23-132.

Zoïa G. (2014). Former les enseignants à la diversité culturelle, *Diversité*, 177 : 137-142.

Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle, Diversité et inclusion : enjeux pour la formation des enseignants. Bruxelles : Editions du conseil de l'Europe.

Comment les significations attribuées à la diversité influent les pratiques déclarées et l'identité professionnelle des enseignant·e·s.

Premiers résultats d'une recherche doctorale

Florie Bonvin*

* Assistante diplômée à la HEP Vaud. Unité d'enseignement et de recherche AGIRS
(florie.bonvin@hepl.ch)

RESUME

Entre promotion de l'égalité et de la diversité, la tâche enseignante est sous tension dans les contextes suisse romand et vaudois au regard de l'injonction croissante à la différenciation (CIIP, 2008 ; DFJC, 2019). En effet, les enseignant·e·s doivent répondre aux besoins spécifiques de chaque élève tout en s'assurant d'une certaine égalité, en termes de reconnaissance et traitement, pour éviter toute forme de discrimination (Ogay & Edelmann, 2011 ; Gremion & al., 2013). Dans ce contexte, la question du rôle que les enseignant·e·s s'attribuent dans la gestion pédagogique de la diversité interroge les significations attribuées à celle-ci considérant qu'elle influe sur le recours à divers outils et ressources pédagogiques (Bergeron, Vienneau & Rousseau, 2014), ainsi que sur la construction de leur identité professionnelle.

S'inscrivant dans une perspective interactionniste (Schurmans, 2003 ; Frame, 2013), l'analyse des premiers entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2016), réalisés auprès de onze enseignant·e·s exerçant dans les degrés primaires d'établissements scolaires vaudois, a mis en évidence une valorisation des différences selon une optique *naturaliste* et *puérocentrique* (Le Prévost, 2010). En effet, les élèves sont appréhendé·e·s premièrement en termes d'*individualités* ou de *personnalités*. L'allophonie et les troubles de l'apprentissage sont explicités comme pertinents pour les pratiques. Les questions relatives au statut socio-économique et au genre ne sont que peu problématisées. Une enseignante organise, par exemple, des activités en extérieur dans le but de proposer aux enfants des activités auxquelles ils·elles n'ont pas accès dans leur contexte familial, tout en ne percevant pas pourquoi les filles se désintéressent de certaines activités en classe. Quant aux références culturelles, c'est le milieu familial qui est généralement questionné quant à sa pertinence plutôt que les références de l'école. Finalement, les comportements dit perturbateurs sont considérés comme des freins à l'enseignement, impactant ainsi les conceptions des enseignant·e·s relatives à leur profession et à l'inclusion.

De ces premiers résultats émergent des modalités relevant des trois conceptions de la diversité (Bergeron, Vienneau & Rousseau, 2014). La conception *quantitative* est partagée par toutes les enseignantes, car la prise en compte des rythmes d'apprentissage et le maintien d'un niveau minimal de formation fait partie intégrante du rôle qu'ils·elles s'attribuent et qui correspond aux attentes institutionnelles. Les modalités de la conception *naturalisante* sont mobilisées seulement pour certaines catégories sociales. Quant à la conception *de diffraction*, consistant à penser la diversité a priori pour contourner les obstacles à l'apprentissage, des modalités sont déployées par les enseignant·e·s proposant le plus de différenciation.

La présente contribution présentera la recherche et ses premiers résultats qui seront mis en discussion.

MOTS-CLES

Diversité, catégories sociales, différenciation, identité professionnelle, enseignant·e·s

RÉFÉRENCES

Bergeron, L., Vienneau, R. & Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47-76. doi: 10.7202/1028012ar

DFJC - Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. *Concept 360°. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires*. Retrieved from https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/accueil/Communique_presse/documents/concept_360-consultation.pdf

CIIP. (2008). *Plan d'études romand (PER)*. Retrieved from <https://www.plandetudes.ch>

Frame, A. (2013). De la sémiotique pour penser la complexité de la communication interpersonnelle : l'approche sémiopragmatique des interactions sociales ». *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 3 [En ligne]. doi: 10.4000/rfsic.508

Gremion, M., Noël, I. & Ogay, T. (2013). Education interculturelle et pédagogie spécialisée: tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 53-69. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/43661513.pdf>

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (5th ed.). Paris : Armand Colin.

Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9(1), 55-66. doi:10.3917/nrp.009.0055.

Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: l'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin, & A. Gajardo (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 47–71). Paris : L'Harmattan. Retrieved from https://dokupdf.com/queue/penser-linterculturalite-dans-la-formation-des-professionnels-lincontournable-dialectique-de-la-difference-culturelle-5a029ea7d64ab2b9bdcae3b4_pdf?queue_id=5a5b2043d64ab25a98d618c3

Schurmans, M. (2003). Chapitre 3 : Récoltes. In: M. Schurmans, *Les Solitudes* (p. 55-90). France : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.schur.2003.01

Quand la confiance et l'idéal de bonne entente sabotent la qualité de la relation : pour une formation interculturelle des enseignant·e·s qui ose le conflit''

Tania Ogay*

* Université de Fribourg, Département des Sciences de l'éducation et de la formation (tania.ogay@unifr.ch)

En Suisse, la formation des enseignant·e·s aux questions d'inégalités et de diversités, généralement réalisée sous l'étiquette de « formation aux approches interculturelles » ou « formation interculturelle », prend des formes diverses selon les cantons, voire même selon les institutions de formation et les formatrices et formateurs (Ogay, à paraître; Sieber & Bischoff, 2007). Malgré cette diversité des formes et même des dimensions de la diversité qui sont mises en avant dans ces formations, une réflexion générale sur les finalités qu'elles poursuivent est possible : que cherche-t-on à promouvoir fondamentalement comme attitude chez les enseignant·e·s ? Que s'agit-il de « faire » de cette diversité ? Hormis les approches critiques donnant à la formation interculturelle l'objectif d'œuvrer à plus de justice sociale (Duchêne & Hofstetter, 2010; Gorski & Dalton, 2019), la formation interculturelle mais aussi l'éducation interculturelle visent classiquement à « reconnaître » voire même à « célébrer » la diversité. Ce faisant, quelle préparation ces formations offrent-elles pour gérer la complexité de la dialectique entre les valeurs d'égalité et de diversité (Ogay & Edelmann, 2011) ? Que proposent-elles au sujet de la dissension, du conflit qui ne manquent pas de surgir dans un contexte de diversité ?

En prenant appui sur une analyse qualitative du rôle de la confiance interpersonnelle dans la relation entre une enseignante et la mère d'un élève dans sa première année de scolarité (Conus & Ogay, 2019), analyse réalisée dans le cadre d'une recherche ethnographique sur la construction de la relation école-familles (Ogay, 2017), la communication explore tout d'abord les effets délétères de l'idéal de la bonne entente sur la qualité de la relation. Cet idéal est particulièrement important dans le contexte helvétique qui, confronté à sa diversité linguistique et culturelle interne, valorise le consensus et la prévention des conflits. On le retrouve aussi en force dans le champ de la formation interculturelle qui vise à développer la capacité d'adaptation (Bennett & Bennett, 2004; Kim, 2015; Nielsen et al., 2019; Sit, Mak, & Neill, 2017). Dans un deuxième temps, les apports de la perspective de la Thérapie sociale (Rojzman, Rothenbühler, & Rothenbühler, 2015) sont examinés en vue d'une formation interculturelle qui ose le conflit, dans la formation mais aussi dans la pratique des professionnel·le·s de l'éducation.

MOTS-CLÉS

Diversité, relation école-familles, formation interculturelle, conflit, enseignants, Suisse

RÉFÉRENCES

- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity : An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett, & M. J. Bennett (Éd.), *Handbook of intercultural training* (3^e éd., p. 145-167). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Conus, X., & Ogay, T. (s. d.). Quand l'enseignant s' imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 44, 45-65.
- Duchêne, A., & Hofstetter, D. (2010). Für eine « Kritische Pädagogik der Vielfalt ». Zur Konzeption einer sozialtheoretisch gestützten Pädagogik der Vielfalt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (10), 41-46.
- Gorski, P. C., & Dalton, K. (2019). Striving for critical reflection in multicultural and social justice teacher education : Introducing a typology of reflection approaches. *Journal of Teacher Education*, <https://doi.org/10.1177/0022487119883545>.
- Kim, Y. Y. (2015). Achieving synchrony : A foundational dimension of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 27-37.
- Nielsen, B. L., Laursen, H. D., Reol, L. A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., ... Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies : A literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 410-428.
- Ogay, T. (à paraître). La reconnaissance de la diversité ethnoculturelle dans la formation des enseignants en Suisse romande : La diversité comme objet et contrainte. In F. Lorcerie (Éd.), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*. Presses Universitaires de Rennes.
- Ogay, T. (2017). *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL)* [Rapport final à l'intention du Fonds National Suisse de la Recherche]. Fribourg : Université de Fribourg, Département des Sciences de l'éducation.
https://www3.unifr.ch/eduf/fr/assets/public/Documents/recherche/COREL/COREL_rapportFNS.pdf
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : L'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin, & A. Gajardo (Éd.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 47-71). Paris: L'Harmattan.
- Sieber, P., & Bischoff, S. (2007). *Rapport. Examen de la situation actuelle de la pédagogie interculturelle au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements de formation des enseignants de Suisse*. Consulté à l'adresse

Sit, A., Mak, A. S., & Neill, J. T. (2017). Does cross-cultural training in tertiary education enhance cross-cultural adjustment? A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, 57, 1-18.

Former l'éducateur pour cultiver l'enfant mondialement responsable : l'importance de la perspective des parents et des enfants au Sénégal, au Canada, en Irlande, en Tunisie, en Allemagne, en Turquie et aux Etats-Unis.

Au cours des dernières décennies on s'est appliqué à profiter pleinement des occasions qui se présentent à nous pendant la scolarité des enfants pour cultiver des dispositions qui incluent la responsabilité et la citoyenneté mondiales. (Zinser, 2012 ; Beattie, 2004 ; Pigozzi, 2006). Ce projet exige, par défaut, que les enseignants en formation qui, espérons-le, s'impliqueront dans ce projet lorsqu'ils enseigneront en classe, soient préparés efficacement à ce travail au cours de leur formation d'enseignant. Cela exige que, pour leur part, ceux qui forment ces futurs enseignants à divers titres -- professeurs donnant une formation universitaire aux futurs enseignants, instructeurs des cours de perfectionnement professionnel ou de formation continue, chefs d'établissement, spécialistes des programmes d'enseignement, mentors des enseignants novices, etc., -- connaissent bien la documentation de recherche qui est à leur disposition et qui est consacrée aux expériences et aux perspectives des différents acteurs et parties prenantes qui sont généralement impliqués dans le projet de cultiver l'enfant mondialement responsable. Ces acteurs et parties prenantes comprennent notamment les enseignants, les parents et les enfants.

La documentation de recherche qui est cruciale pour ce projet porte principalement sur l'identification, la discussion et l'analyse des expériences quotidiennes de ces enseignants, parents et enfants au niveau micro. Elle se concentre, en gros, sur deux domaines d'investigation : la recherche qui explore 1. Les expériences faites par les enfants au fur et à mesure que leur compréhension et leur perspective des questions liées à la mondialisation et à la citoyenneté mondiale se développent - soit à travers a) leurs propres expériences de migration ou d'immigration, b) par des explications et des comptes rendus des expériences de migration d'autres enfants, ou c) lorsqu'on leur présente des concepts de citoyenneté mondiale dans leur scolarité.

2. Comment les parents vivent, comprennent et négocient les expériences de leurs enfants avec la mondialisation, soit a) à travers les expériences directes des enfants en matière de migration et d'immigration, b) à travers les perspectives et le soutien (ou son absence) que

les parents fournissent à leurs enfants lorsqu'une école propose des programmes d'éducation mondiale, ou c) du fait des attentes des parents quant à ce que leurs enfants éprouveront un jour dans un monde de plus en plus mondialisé, en tant que jeunes adultes

Ce symposium se concentre sur les aspects essentiels de ces deux domaines de recherche. En ce qui concerne le premier domaine d'investigation, l'étude de Diop décrit les nombreuses couches d'ajustements culturels et linguistiques qu'un enfant est obligé de faire lorsqu'il se déplace au niveau transnational, ce qui a une influence significative sur la vision qu'ont les enfants d'eux-mêmes -- ainsi que sur les enfants « non-migrateurs » qu'ils rencontrent -- en tant que citoyens du monde. Dans autre ordre d'idées, mais qui est relié, l'étude de Gallwey et Mallon examine comment les enfants traitent les concepts d'équité, d'égalité et de justice. Ces conceptions sont cruciales pour créer des approches pédagogiques efficaces qui permettent d'introduire chez les enfants des concepts de citoyenneté mondiale et de responsabilité.

En ce qui concerne le deuxième domaine d'investigation : il est impératif que les enseignants reconnaissent certains éléments de niveau micro qui façonnent les expériences et les perspectives des parents en ce qui concerne la culture d'un sens de la responsabilité et de la citoyenneté mondiale chez leurs enfants, car ce sont ces éléments qui, à leur tour, déterminent la volonté et la capacité des parents à contribuer à ce projet. Par exemple, la perception qu'ont les parents de leur propre expérience migratoire, comme les parents turco-allemands décrits dans l'étude d'Otyakmaz et les parents multiethniques décrits dans l'étude de Wilgus, pèse lourdement sur la manière dont ces parents guident, façonnent et soutiennent (ou décident de ne pas soutenir) leurs enfants lorsqu'ils formulent des idées sur ce qu'être un citoyen du monde responsable implique.

Si l'on veut préparer adéquatement les enseignants en formation à la tâche de cultiver des enfants sensibles et responsables à l'échelle mondiale dans les salles de classe où ils enseigneront bientôt, ceux qui les forment doivent travailler avec eux sur les résultats de cette recherche et déterminer son utilité pour leur pratique en classe ultérieurement.

Iman BEN LAKHDHAR, Doctorante en Sciences de l'éducation
Laboratoire Unité de Recherches Migrations et Sociétés, URMIS, UMR CNRS 8245 - UMR
IRD 205 - Université Nice Sophia Antipolis, Membre Côte d'Azur, France
Iman.BEN-LAKHDHAR@univ-cotedazur.fr

Il est généralement admis que les élèves ayant un lien - direct ou indirect - avec la migration sont détenteurs de caractéristiques individuelles supposées fixes et antérieures à leur entrée à l'école, constat partagé par Chomentowski (2009) qui considère que « *L'enfant, bien qu'élève de notre école, est d'abord l'enfant d'une famille et d'une culture* ». Dubet et Martuccelli (1996) ont montré pour leur part, le fossé pouvant subsister entre la culture acquise dans la sphère familiale et celle de l'école communément associée aux classes dominantes. Ainsi, les enfants des classes plus aisées ayant un capital culturel plus proche de celui véhiculé par l'école accèderaient plus facilement aux « valeurs scolaires ». *A contrario*, les enfants des classes populaires - dont sont issus la majorité des enfants immigrés et descendants d'immigrés - manquent de moyens culturels, ce qui les désavantagerait à l'école car ils ne seraient pas en mesure de répondre à la culture scolaire (Bourdieu et Passeron, 1964). Parallèlement à cette dimension culturelle, les enfants intériorisent une ou plusieurs langues, au cours de la socialisation dite « primaire, phase qui se matérialise dans la sphère familiale. Cependant, l'arrivée de l'école comme second agent socialisateur, peut questionner ces acquis spécifiquement si les parlars de la maison diffèrent de celui qui domine à l'école. Le manque de continuité entre ces deux univers peut alors produire des effets néfastes sur les parcours scolaires et sociaux des élèves.

Ce symposium a pour objet d'interroger les diversités culturelle et linguistique portées par la famille et l'école et rendues visibles par la population scolarisée, représentante commune à ces deux milieux. Nous présentons ici quatre pays : la France, pays officiellement monolingue qui ne reconnaît pas formellement dans son système éducatif le plurilinguisme, la Suisse, pays partagé en plusieurs régions linguistiques distinctes et privilégiant l'apprentissage d'une seconde langue nationale mais valorisant peu d'autres langues, le Belize, pays plurilingue qui ne reconnaît qu'une langue d'enseignement parmi les langues parlées par la population et le Canada, pays valorisant le multiculturalisme mais qui ne reconnaît que deux langues officielles. A partir de ces contextes différents, nous nous intéressons à la prise en compte et la cohabitation de la multiplicité et de l'hétérogénéité linguistique et culturelle des élèves dans des établissements scolaires où une seule langue d'enseignement est officiellement légitime. Nous faisons l'hypothèse que la manière dont sont gérées les diversités linguistique et culturelle au sein des établissements a des incidences sur le vécu et *in fine* sur les représentations que les élèves et étudiants plurilingues possèdent sur la langue/culture dominante ainsi que sur leur langue/culture d'origine. En effet, leur posture les contraint à reconsidérer les éléments culturels et linguistiques rencontrés et acquis avant même d'entrer à l'école et ceux auxquels ils vont devoir se confronter pour pouvoir entrer dans les apprentissages scolaires. Quel sens ces élèves attribuent-ils à ces diversités qu'ils portent en leur sein ? De quelle manière s'expriment-t-elles ? Comment perçoivent-ils cette non prise en compte des diversités par l'institution scolaire pourtant enjointe par la noosphère ? Quelle compréhension possèdent-ils de ce « non droit de cité » ? Nous tenterons de répondre à ces questions par le biais de quatre communications qui, à partir de terrains de recherche géographiquement fragmentés, exposeront les résultats issus de l'analyse d'une méthodologie mixte alliant observations et entretiens. Des échanges, il apparaît que pour certains enfants, les cultures et langues familiales et scolaires sont si différentes qu'elles peuvent les conduire à un conflit de loyauté : être en opposition avec le monde scolaire par conformisme aux normes et valeurs familiales ou s'éloigner de leur milieu d'origine en s'appropriant le savoir de l'école.

Références bibliographiques

- Bourdieu, P & Passeron, J-C (1964). *Les héritiers. Les étudiants et leurs études*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Chomentowski, M. (2009). *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*. Paris : L'Harmattan.
- Dubet, F. & et Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.

**L'EXPOSANTE DE CETTE COMMUNICATION SERA PROBABLEMENT AU BELIZE LORS DU RIED 2022.
CETTE COMMUNICATION SERA PRÉ-ENREGISTRÉE ET DIFFUSÉE PENDANT LE SYMPOSIUM.
SI LES DISPONIBILITÉS TECHNIQUES ET LES HORAIRES DE PASSAGE LE PERMETTENT, L'EXPOSANTE SE CONNECTERA À DISTANCE POUR PARTICIPER AUX DISCUSSIONS.**

Contacts et Conflits linguistiques à L'Université du Belize : usages et représentations des langues en contexte plurilingue

Aïda Ramirez Romero. Doctorante en Sociologie. Laboratoire Unité de Recherches Migrations et Sociétés, URMIS, UMR CNRS 8245 - UMR IRD 205 - Université Nice Sophia Antipolis, Membre Côte d'Azur, France. aidaramirez83@gmail.com

L'objectif de cette communication est d'introduire la réflexion du symposium en montrant que dans des contextes plurilingues, le choix d'utiliser une langue va au-delà du simple fait de communiquer des informations. En effet, la langue permet d'affirmer sa différence, son opposition ou résignation à une culture hégémonique (Boyer 1997 ; Calvet 1999 ; Djordjevic & Garin 2016). Avec le cas du Belize, indépendant depuis 1981, pays multiculturel et multilingue, j'exposerai des exemples tirés d'une situation sociolinguistique en contexte universitaire qui permettent de mettre en lumière des conflits sociaux plus profonds (Baylon 2002). Au Belize, la langue officielle, héritée de la colonisation britannique, est l'anglais. Cependant le créole est considéré comme la langue d'intégration nationale, alors que l'espagnol est parlé par plus de la moitié de la population. Ces trois langues sont donc constamment en contact, une grande part de la population étant majoritairement bilingue ou trilingue. Depuis l'enfance, les acteurs sont amenés à apprendre la ou les langues des *Autres* –souvent de manière informelle-, en plus d'apprendre l'anglais à l'école. Je montrerai que lors de communications où des acteurs plurilingues sont en scène, le choix de la langue employée est soumis à des concurrences économiques, politiques ou identitaires (Calvet 2002). A partir d'une vingtaine d'entretiens semi-directifs, d'une centaine de questionnaires auprès d'étudiants, et d'une période d'observation non participante, je dresse un cadre représentationnel qui témoigne de traces de conflit linguistique à l'Université du Belize. Nous verrons comment se construisent les processus de valorisation et dévalorisation des langues au sein de l'institution et les effets de concurrences, d'insécurité et de revendications linguistiques qu'ils engendrent. Cette communication visera principalement à apporter des éléments à notre réflexion commune depuis un terrain extérieur.

Références bibliographiques

- BAYLON C. (2002). *Sociolinguistique, Société, Langue et Discours*, sous la direction de Henri Mitterand, Nathan, Paris.
- BOYER H. (1997). « Conflit d'usages, conflit d'images », dans *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* Textes réunis par H. Boyer, L'Harmattan, pp 9-35.
- CALVET L.J. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette littératures, Paris.
- CALVET L.J. (2002). *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, Édition PLON, France.
- DJORDJEVIC & GARIN (2016). *Contacts (ou conflits) de langues en contexte postcommuniste et postcolonial*. Presse Universitaire de la Méditerranée PULM, France.

Prise en compte de la diversité linguistique et culturelle dans le parcours scolaire de futurs enseignants primaires issus de la migration

Olivier Delévaux, professeur associé à la HEP du canton de Vaud, Suisse, UER Pédagogie spécialisée, Laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (Lasalé). Doctorant en Sciences de l'éducation, Laboratoire Unité de Recherches Migrations et Sociétés, URMIS, UMR CNRS 8245 - UMR IRD 205 - Université Nice Sophia Antipolis, Membre Côte d'Azur, France, olivier.delevaux@hepl.ch

Pour plus du tiers des élèves de l'école obligatoire du canton de Vaud, la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement. Le plus souvent, en lien avec le phénomène migratoire dans un contexte d'augmentation démographique, cette différence de langue est également synonyme de différence culturelle. L'école a un rôle central à jouer dans le processus d'intégration des personnes issues de milieux culturels et économiques divers. La littérature (Felouzis et al., 2016 ; Kristensen, 2017) fait cependant état de la persistance de la surreprésentation des élèves issus de la migration dans les filières à exigences élémentaires du système éducatif. Dans un contexte scolaire à visée inclusive, les enseignants sont amenés à gérer l'hétérogénéité culturelle et linguistique au sein des classes et des établissements de manière à favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves.

La recherche en cours, dont sont extraites les données présentées dans le cadre de cette communication, s'intéresse à des étudiant·e·s de troisième année du Bachelor en enseignement primaire de la Haute école pédagogique du canton de Vaud, elles-mêmes et eux-mêmes issu·e·s de la migration. Au travers d'entretiens semi-dirigés, leur perception de la prise en compte de leur diversité culturelle et linguistique durant leur parcours scolaire est évoquée, de même que leur construction identitaire entre deux langues et deux cultures. La question d'une potentielle exposition à des difficultés d'apprentissage et à des manifestations de discrimination pouvant être imputées à leur histoire migratoire (Allemann-Ghionda et al., 2006; Brinbaum et al., 2015) est également abordée. La recherche se centre cependant principalement sur la mise en évidence de facteurs de protection qui ont participé à un parcours de formation caractérisé par la réussite. Une meilleure compréhension des mécanismes à l'œuvre dans le parcours de formation de ces futur·e·s enseignant·e·s semble en effet susceptible d'apporter des pistes contribuant à une prise en compte accrue de la diversité culturelle et linguistique dans les classes et à mettre en évidence des stratégies visant une plus grande réussite scolaire des élèves issus de la migration. Les premiers résultats font émerger l'importance accordée à la facilitation de la relation école-familles migrantes. Par ailleurs, des expériences liées au vécu migratoire sont réinvesties de diverses manières dans la pratique professionnelle des personnes interrogées, notamment au travers d'une prise en compte de la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves.

Références bibliographiques

- Allemann-Ghionda, C., Auernheimer, G., Grabbe, H., & Krämer, A. (2006). Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: Die Kompetenzen der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(51), 250-266.
- Brinbaum, Y., Mogueu, L., & Primon, J.-L. (2015). Les trajectoires du primaire au supérieur des descendants d'immigrés et de natifs d'un DOM (Chapitre 6).
- Charles, F., & Legendre, F. (2006). Les enseignants issus des immigrations : Modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école : Étude comparative. *Sudel*.
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Les élèves de deuxième génération en Suisse : Modes d'intégration scolaire et compétences acquises dans 13 systèmes éducatifs cantonaux. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 218-244.
- Kristensen, E. (2017). Rapport statistique sur l'intégration de la population issue de la migration (No 1723-1700-05 ; p. 76). Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.

Comment les descendants d'immigrés nord-africains négocient-ils leur héritage culturel et linguistique dans le contexte scolaire français ?

Iman BEN LAKHDHAR, Docteure en Sciences de l'éducation

Membre associée au Laboratoire Unité de Recherches Migrations et Sociétés, URMIS, UMR CNRS 8245 - UMR IRD 205 - Université Nice Sophia Antipolis, Membre Côte d'Azur, France

Iman.BEN-LAKHDHAR@univ-cotedazur.fr

Terre d'accueil pour de nombreux immigrés depuis plusieurs décennies, « *la France, qu'elle le veuille ou non, est devenue profondément multiculturelle* » (Dahomay, 2005, p.14). Cette diversité s'accompagne par ailleurs d'une pluralité de langues qui, mutuellement, traversent l'ensemble des strates de la société. Or, « *l'actualité montre que l'hétérogénéité culturelle et linguistique de la population scolaire est une donnée incontournable et que l'éducation plurilingue et pluriculturelle de tous les élèves devient indispensable.* » (Allemann-Ghionda, De Goumoëns & Perregaux, 1999, p.22). Dans un contexte éducatif porteur de pratiques s'inscrivant dans un habitus monolingue, je propose dans cette communication d'analyser les relations entre la langue parlée à la maison et celle utilisée à l'école du point de vue du sens conféré par les élèves.

Ma partie méthodologique est composée de quarante-et-un entretiens individuels et (semi-)directifs menés auprès de quatorze collégiens et vingt-sept écoliers de cycle 3 descendants d'immigrés maghrébins. De l'analyse, ressort une fracture entre la famille et l'école comme agents de socialisation culturelle et langagière. Force est de constater que la langue arabe est largement investie au sein de ces familles puisque trois élèves sur quatre ont déclaré la parler à la maison. Pour quatre élèves sur cinq cet usage est de surcroît renforcé par les séjours effectués annuellement dans le pays d'origine de leurs parents mais dépasse cependant le simple cadre familial pour se heurter à l'école, lieu dominé par la langue française. Porteurs d'une double identité (Moro, 2002), ces élèves manifestent deux attitudes antinomiques : un « emprunt » des éléments de la seconde culture qui sans la remettre en question, domine celle d'origine ou à *contrario*, un repli sur cette dernière se caractérisant principalement par un emploi intensif de la langue arabe entre pairs de même origine. Si ce choix majoritairement conscient leur permet de se reconnaître, s'identifier, voire de se revendiquer comme faisant partie d'un groupe porteur d'une culture, il interroge l'universalisme, soubassement fondamental du vivre-ensemble, allant jusqu'à concourir à leur propre exclusion de l'espace scolaire et *in fine* social et contribue à la cristallisation des tensions déjà existantes entre l'école et la famille.

Le plurilinguisme - ou dit autrement l'usage d'une langue autre que celle employée par la population majoritaire à l'école - est considéré non plus comme une potentielle richesse mais comme un obstacle aux apprentissages et un puissant vecteur d'inégalités entre pairs.

Références bibliographiques

- Allemann-Ghionda, C. ; De Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999). *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle : entre ouverture et résistances*. Rapport de valorisation. Programme national de recherche 33. Fribourg, Suisse : Éditions universitaires.
- Dahomay, J. (2005). « Pour une nouvelle identité républicaine ». In *Le Monde*, Paris.
- Moro, M. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs : Naître Et Grandir En France*. Paris : La Découverte.

Diversité ethnoculturelle et linguistique en milieu scolaire : rôle et contributions des enseignants issus de l'immigration

Aline Niyubahwe, Ph. D., Professeure agrégée, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Chercheure associée au CRIFPE et membre de l'observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE). aline.niyubahwe@uqat.ca

Isabelle Vachon, Doctorante, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
isabelle.vachon2@uqat.ca

Au Québec, plus de 80 % des immigrants proviennent actuellement des pays de cultures arabe, africaine, asiatique et latino-américaine (McAndrew & Audet, 2016). Conséquemment, les écoles accueillent un nombre croissant d'élèves de diverses cultures et langues. Leur intégration comporte d'énormes défis puisque les recherches (McAndrew & Bakhshaei, 2016; MEESR, 2015, Mujawamariya, 2004) montrent qu'ils sont les plus vulnérables à l'abandon et à l'échec scolaire. À cet égard, Kanouté (2002) relève, d'une part, la difficulté de certains élèves à décoder les « rituels de l'école » et l'« implicite du curriculum » et, d'autre part, la difficulté de leurs parents à comprendre le fonctionnement de l'école et à mieux collaborer avec cette dernière en raison de l'éloignement des valeurs éducatives. Une recension des écrits (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2019) montre que les enseignants issus de l'immigration (EII) peuvent apporter une plus-value dans l'accueil et l'intégration scolaire de ces élèves, en plus de favoriser le vivre-ensemble à l'école. Ainsi, en lien avec l'axe 4 du colloque [L'école et son environnement (familles, communautés...)], cette communication a pour but de décrire le rôle et les contributions des EII au regard de l'intégration scolaire des élèves immigrants et de leur famille. Les données analysées sont issues d'une étude qualitative menée au moyen d'entrevues semi-structurées auprès de 11 EII œuvrant dans les écoles de trois villes (Montréal, Sherbrooke et Drummondville). Les résultats montrent que ces EII jouent un rôle important auprès des élèves immigrants et de leurs familles sur le plan social, culturel, identitaire et scolaire, mais aussi constituent une ressource pour leurs collègues non immigrants et l'école en plus de faciliter les liens entre l'école et les familles immigrantes. Les résultats permettent également d'appréhender leurs perceptions quant aux facteurs institutionnels et familiaux qui nuisent à l'intégration scolaire des élèves immigrants et d'en dégager des mesures d'inclusion.

Références bibliographiques

- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190. <https://doi.org/10.7202/007154ar>
- Mc Andrew, M. & Audet, G. (2016). La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec : le contexte historique et social. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, & J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique* (p. 2-18). Anjou, QC: Fides Éducation.
- Mc Andrew, M. & Bakhshaei, M. (2016). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan & J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique* (p. 19-40). Anjou, QC: Fides Éducation.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015, mai). Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ? *Bulletin statistique de l'éducation*, (43), 1-24.
- Mujawamariya, D. (2004). La scolarisation des enfants d'origine immigrante au Canada : des politiques à la pratique. *L'éducation en débat : analyse comparée*, 2 : 195-220.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (juillet 2019). Rôle et contribution des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(2) : 438-463

« Le soutien et l'accompagnement des familles en contexte de diversité »

Dans le cadre de la 4^e rencontre du RIED (Réseau international Éducation et Diversité)

Bruxelles, ULB, 30 juin-2 juillet 2022

Responsable :

Christine Barras, IRFAM, christine.barras@outlook.be

Axe 4 :

L'école et son environnement (familles, communautés...)

Type de symposium : long

Objet du symposium :

Le soutien et l'accompagnement des familles sont devenus une nécessité structurelle dans nos sociétés dites hypermodernes, où les liens sociaux et privés se complexifient et se fragilisent (Neyrand, 2011 et 2019 ; Aubert, 2010). Les familles ont vu leur cadre de référence voler en éclats et se demandent comment y arriver lorsque des accidents de la vie (exil, mort ou maladie) s'ajoutent aux difficultés quotidiennes. Prise dans le même tourment, l'école cherche sa voie, les certitudes sur lesquelles elle s'était construite sont désormais obsolètes (Mangez et al., 2017). Le symposium présente une articulation possible entre ces deux entités (famille, école) à partir d'un ouvrage collectif intitulé L'accompagnement des parents, entre réparation et créativité, coordonné par C. et Barras et A. Manço, publié en 2019 dans la collection Compétences interculturelles des éditions L'Harmattan. L'ouvrage se fonde sur des expériences menées en Belgique, en Suisse, en France ou au Québec, dans le secteur associatif et/ou académique. Les contributions qui y figurent abordent la situation de familles qui, à la suite d'évènements tragiques et/ou imprévus, se voient contraintes d'adopter un cheminement autre. Pour elles, l'école ne peut jouer son rôle « d'univers de sens raisonnable » (Mangez et al., 2017, p. 6) qu'au prix d'un dialogue et d'ajustements qui mettent en tension la recherche d'efficacité et la nécessité d'un accompagnement d'élèves « pas comme les autres ».

Pistes de réflexion :

Les auteurs ayant participé à l'ouvrage vont parler de leur texte et, à partir de leur expérience, amener la question de l'école. Les pistes de réflexion peuvent prendre appui sur les questions suivantes : - Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées pour les familles vis-à-vis de l'institution, pour l'institution vis-à-vis des familles, et les passerelles possibles pour les surmonter ? - Quels sont les freins et les facteurs d'impulsion positifs pour mettre en place ces passerelles ? - Quels sont les malentendus, les effets pervers de directives pourtant bienveillantes que vous constatez ? - Quelles seraient les recommandations à formuler pour favoriser le lien avec l'école à partir de la formation initiale (ou continuée) des enseignants ? - De quoi ont-ils besoin pour traiter les différents marqueurs liés aux origines ou la spécificité de leur public d'une façon non stigmatisante ? - L'école d'aujourd'hui est-elle confrontée à une mission impossible et comment faire face à cet impossible ?

L'approche s'inscrit dans le micro ou le macrosocial, peut se fonder sur le particulier ou prendre de la distance par une réflexion globale. Dans tous les cas, l'importance des valeurs et des représentations sociales est à souligner, le trait d'union entre les différentes contributions étant la volonté d'inclusion et la lutte contre les inégalités (Manço, 2015 a et b), pour susciter dans le champ scolaire l'avènement d'une « démocratie robuste » (Carr et al., 2015). Le but est de fournir des recommandations aux enseignants, qui sont en grande demande de repères pour mieux comprendre et appréhender l'hétérogénéité de leur public. L'école cherche aujourd'hui à éviter la discrimination et l'exclusion sans forcément bénéficier de pistes concrètes pour y parvenir, au risque d'aggraver ce qu'elle cherche à corriger. Nous nous proposons, à travers ce symposium, de faire connaître des expériences de terrain, en formulant des recommandations pour la formation initiale et/ou continuée des enseignants.

Repères bibliographiques :

- Aubert N. (dir.) (2010), *L'individu hypermoderne*, Toulouse : Ères.
- Barras C., Manço A. (2019), *L'accompagnement des familles, entre réparation et créativité*. Préface de G. Neyrand, Paris : L'Harmattan.
- Manço A. (dir.) (2015 a), *De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire*, Paris : L'Harmattan.
- Manço A. (dir.) (2015 b), *Pratiques pour une école inclusive*, Paris : L'Harmattan.
- Mangez E., Bouhon M., Cattonar B., Delvaux B., Draelants H., Dumay X., Dupriez V., Verhoeven M. (2017), « Faire société dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ? », *Les Cahiers de recherche du Girsef* (en ligne).
- Neyrand G. (2011), *Soutenir et contrôler les parents*, Toulouse : Ères.
- Neyrand G. (2019), « L'accompagnement, une pratique en plein renouvellement », in C. Barras et A. Manço (dir.), *L'accompagnement des familles. Entre réparation et créativité*, préface, p. 13-17.
- Thésée G., Carr P., Potwora F. (2015), « Le rôle des enseignants dans l'éducation et la démocratie : impacts d'un projet de recherche sur la perception des futurs enseignants », *History and Citizenship Education/L'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté*, vol. 50, n° 2-3, p. 363-387 (en ligne).

Programme du symposium

Contribution 1

« Comprendre les adolescents en décrochage social et scolaire à travers le discours de leurs mères : pistes pour sortir d'une stratégie d'échec », Christine Barras, christine.barras@outlook.be

Résumé

Tirillés entre le désir de bien faire et le découragement, la nostalgie de l'école d'autrefois et un contexte sociétal aux références multiples, les enseignants éprouvent des difficultés face à des élèves jugés subversifs, irrécupérables et même dangereux pour leurs pairs. Ces jeunes, parfois comparés à des « pommes pourries » (Barras, 2015), sont pris au sein de leur famille dans un processus de déconsidération analogue. Leur échec, en termes d'intégration scolaire et sociale, est celui de l'école qui se sent dans l'impossibilité de remplir sa mission éducative, et celui de parents désespérés, souvent accusés de démission. Au cours d'une recherche-action qui nous a conduit à animer pendant cinq ans un groupe de parole avec des mamans issues de l'immigration, nous avons cherché ensemble une façon de renouer le dialogue avec ces jeunes « qui ne nous écoutent plus », « avec qui nous avons tout essayé », « qui se réfugient sur les réseaux sociaux ou dans des consommations de produits illicites ». Familles et école ont à lutter ensemble pour éviter de nourrir un cercle vicieux qui condamne une génération à la vision déterministe d'un avenir bouché. Nous souhaitons présenter quelques pistes évoquées avec les mamans, en partant de leurs expériences, et montrer en quoi leur vision de la famille et de l'école est à considérer comme une ressource dont l'école peut tirer parti.

Références :

- C. Barras (2015), « Que faire des pommes pourries dans une école ouverte à tous ? », in A. Manço (dir.), *Pratiques pour une école inclusive : agir ensemble*, Paris : L'Harmattan, p. 123- 144.
- C. Barras (2019), « Accompagner les familles en crise », in C. Barras et A. Manço (dir.), *L'accompagnement des familles, entre réparation et créativité*, p. 21-30.

Contribution 2

« Un spectre d'émotions : parcours subjectif avec les familles et les écoles », Christine Vander Borgh, vdb.christine@wanadoo.fr

Résumé

Approcher les problématiques familiales demande une prise de hauteur par rapport aux drames intimes et relationnels, générateurs de souffrance, qui constituent actuellement une part importante du travail des intervenants psychosociaux. Il s'agit de mieux comprendre de quelle place et avec quel mandat un professionnel intervient dans une situation familiale. Parmi les acteurs extra-familiaux impliqués dans les processus actuels de reconfiguration familiale prend place l'école, qui a été profondément modifiée par les multiples apports théoriques et interdisciplinaires qui ont renouvelé le panorama de l'intervention sociale au cours des dernières

décennies. Nous souhaiterions illustrer cette évolution en présentant une école qui joue d'une façon exemplaire le rôle de contenant dans les familles en souffrance, l'école de La Neuville, près de Provins, où une quarantaine d'enfants vivent dans un internat scolaire hors normes.

Référence :

Vander Borgh C. (2019), Un spectre d'émotions : parcours subjectif avec les familles, in C. Barras et A. Manço (dir.), L'accompagnement des familles, entre réparation et créativité, p. 235-247.

Contribution 3

« La diversité : une chance, une ressource à cultiver, une opportunité à saisir, à l'école et dans son environnement », Jacques Rihoux, jacques.rihoux@gmail.com

Résumé

La « vérité de l'éducation » se situe dans les interstices de l'intersubjectivité, dans ce qui passe ou ne passe pas entre l'adulte et l'enfant dès lors que, refusant la facilité hiérarchique, l'adulte accepte à priori d'être d'abord en résonance. L'enfant serait un objet privatif sous le toit parental et ne deviendrait citoyen que dans le cadre des activités de socialisation organisées par l'état et les pouvoirs publics : écoles, activités ludiques, artistiques et sportives, sans oublier l'espace médiatique. Dans la foulée des idées de désinstitutionnalisation à l'italienne, nous avons eu l'idée d'implanter directement des équipes pluridisciplinaires au cœur de la vie quotidienne de ces enfants, avec le projet de compléter les apports indéniables des familles et des écoles, par la stimulation culturelle et une structuration qui nous semblaient leur faire défaut. Nous nous ferons l'écho d'une expérience pilote qui a eu lieu dans les années 1980 et qui, aujourd'hui, prendrait tout son sens dans ce que nous appelons « la cité de l'éducation ».

Référence

Rihoux J. (2019), « La diversité : une chance, une ressource à cultiver, une opportunité à saisir ! Un grain de sel parmi les grains de sable », in C. Barras et A. Manço (dir.), L'accompagnement des familles, entre réparation et créativité, p. 221-234.

Contribution 4

« Soutenir le parent d'élève en contexte d'immigration. Quand la communauté est le terrain d'une parentalité innovante », Josée Charette, charette.josée@uqam.ca, Geneviève Audet, audet.genevieve@uqam.ca et Justine Gosselin-Gagné, gosselin-gagne.justine@uqam.ca.

Résumé

Le Québec accueille chaque année des dizaines de milliers de nouveaux arrivants. Pour les familles avec des enfants d'âge scolaire, aux défis généraux de l'immigration s'ajoutent des enjeux propres à l'exil familial et à la mise en œuvre du rôle de parent d'élève. Notre communication explore la place de l'école et de la communauté pour favoriser la participation sociale de parents ayant récemment immigré dans leur nouveau contexte de vie, à travers le déploiement de leur parentalité. Dans cette optique, nous portons une attention particulière à la communauté comme terrain fertile d'une parentalité innovante, dégagée de certaines normes prescrites par l'institution scolaire. Nous abordons également la flexibilité des balises pour des protagonistes œuvrant « en marge » de l'école pour répondre aux besoins des parents et des familles, mise en lumière notamment dans le contexte de la pandémie. Nous terminons notre communication en proposant des pistes d'action visant à favoriser un meilleur accompagnement des parents d'élèves ayant récemment immigré dans leur nouveau contexte de vie.

Référence :

Charette J., Audet G., Gosselin-Gagné J. (2019), « Soutenir le parent d'élève en contexte d'immigration. Quand la communauté est le terrain d'une parentalité innovante », in C. Barras et A. Manço (dir.), L'accompagnement des familles, entre réparation et créativité, p. 249-260.

Contribution 5

« Entre l'autisme, la phobie scolaire, les visites de "martiens" et du "mort-revenant" : quels accompagnements thérapeutiques pour les familles migrantes traumatisées aux appartenances plurielles », Maria Khaskelberg, mkhaskelberg@hotmail.com

Résumé

La pratique clinique avec les familles migrantes amène à rencontrer des situations complexes et suscite un questionnement sur l'impact des traumatismes individuels et collectifs sur leur santé psychique. Leur confiance en l'être humain est ébranlée par des expériences traumatiques vécues dans leur pays ou sur le chemin de l'exil. Nous abordons dans notre communication une situation clinique, celle d'un enfant qui, selon les acteurs de l'école, souffre d'une phobie scolaire. Selon une infirmière, il pourrait s'agir d'un trouble autistique. Le stress post-traumatique est également évoqué. Les explications proposées par l'école ne satisfont pas les parents, jusqu'à ce qu'un interprète permette de voir ce qui se joue dans la famille, et que la prise en compte d'une culture autre permette d'instaurer un nouveau lien thérapeutique donnant du sens à l'histoire de cette famille. Nous aborderons le rôle de l'école dans cette prise de conscience qui fait de l'institution scolaire un partenaire clé pour aborder les situations en lien avec la santé mentale et proposerons des pistes pour favoriser ce partenariat.

Référence

Khaskelberg M. (2019), « Entre l'autisme, la phobie scolaire, les visites de "martiens" et du "mort-revenant" : quels accompagnements thérapeutiques pour les familles migrantes traumatisées aux appartenances plurielles », in C. Barras et A. Manço (dir.), *L'accompagnement des familles, entre réparation et créativité*, L'Harmattan, p. 161-172.

Contribution 6

« Migrants déboutés : une parentalité à l'épreuve de la précarité de séjour », Virginie Kolela-Kabangu, virginie.kolela@gmail.com

Résumé

Dans notre communication, nous abordons le vécu psychologique des familles migrantes qui subsistent à la marge de nos sociétés. Qu'elles soient en séjour précaire (en demande de protection internationale ou en demande de régularisation de séjour) ou sans titre de résidence, par exemple après avoir été déboutées de la procédure d'asile, il est important de parler de leurs histoires, de questionner l'impact de cette situation sur leur existence en tant que parents, enfants, familles. Confrontées à divers éléments liés à leur situation, à savoir le vécu d'injustice, le sentiment d'insécurité, la dépendance imposée et la temporalité suspendue, l'école nous apparaît comme un lieu privilégié au sein duquel l'enfant et sa famille peuvent vivre un réel accueil et une reconnaissance authentiquement humaine, au-delà de la situation administrative. Tant qu'elle continue à remplir ce rôle, l'école honore sa fonction d'émancipation. Nous nous proposons d'analyser l'importance de cet enjeu et d'interroger les conditions nécessaires à leur concrétisation à travers l'analyse de situations que nous rencontrons.

Référence

Kolela-Kabangu, V. (2019), « Migrants déboutés : une parentalité à l'épreuve de la précarité de séjour », in C. Barras et A. Manço (dir.), *L'accompagnement des familles, entre réparation et créativité*, L'Harmattan, p. 105-114.

Gestion de la diversité ethnoculturelle : quelles compétences des directions d'école et du personnel enseignant ?

Coordinateurs du symposium*

Yamina Bouchamma, Université Laval : yamina.bouchamma@fse.ulaval.ca

Daniel April, UNESCO : d.april@unesco.org

Rakia Laroui, Université du Québec à Rimouski : Rakia_Laroui@uqar.ca

Marc Basque, Université de Moncton : marc.basque@umoncton.ca

La séance sera animée par les discutants, Daniel April et Khaoula Boulaamane

1. L'OBJET DU SYMPOSIUM

Ce symposium s'interroge sur le rôle des enseignants et des directions d'école dans la gestion de la diversité ethnoculturelle et présente un profil de compétences destiné aux directions d'école en contexte de diversité ethnoculturelle. Entre autres, les questions suivantes seront abordées : en contexte de diversité ethnoculturelle, de quelles compétences les directions d'école ont-elles besoin pour accompagner les enseignants ? Comment peuvent-elle leur assurer un accompagnement individuel et collectif ? Quel leadership doivent-elle adopter ? Comment promouvoir la collaboration école-familles immigrantes-communauté ? et comment peuvent-elle assurer leur propre développement professionnel ?

2. LES ENJEUX THEORIQUES ET PRATIQUES

L'augmentation à l'échelle mondiale des migrations massives volontaires ou forcées depuis le début du XXI^e siècle accroît la diversité ethnoculturelle dans les écoles où les enseignants et les membres de la direction sont appelés à répondre à plusieurs défis.

Il y a près de 20 ans, Lewis (2001) montrait la méconnaissance des gestionnaires européens et américains des réalités ethnoculturelles dans les écoles et qualifiait leur façon de gérer de *daltonisme* (Lewis, 2001). Ce manque reste d'actualité dans plusieurs contextes où on reproche aux directions d'école d'opter pour des pratiques d'exclusion plutôt que de pratiques d'inclusion (Doudin et al. 2009 ; Steinbach, 2010), d'assimilation plutôt que de « célébration de la diversité » et d'égalité plutôt que d'équité (Magno et Schiff, 2010). Plusieurs déplorent le manque de préparation professionnelle pour acquérir les compétences nécessaires (Bouchamma et Tardif, 2011; Bouchamma et Lambert, 2018; Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité,

2018 ; Toussaint, 2018 ; Toussaint et Fortier, 2010) et la disparité des initiatives des directions qui gagneraient à être mises en commun (Bouchamma & Tardif, 2011).

Bien que l'enseignant soit le premier responsable de l'apprentissage de tous ses élèves, il n'en demeure pas moins qu'il ait besoin du soutien de plusieurs personnes et d'instances : directives du Ministère, initiatives des directions d'école, appui des parents et de la communauté, etc. (MEES, 2019, p. 33). De façon similaire, la formation initiale des enseignants donne, certes, les bases nécessaires mais ne peut répondre aux spécificités des contextes. Elle doit s'actualiser au sein de l'école et c'est la direction d'école, de par son rôle administratif et pédagogique qui lui est conféré par la Loi, qui doit assurer cet accompagnement dans le quotidien.

3. LE(S) LIEN(S) AVEC LES AXES THEMATIQUES DE LA RENCONTRE.

Ce symposium se situe dans l'axe : lien école et son environnement (familles, communautés...).

RÉFÉRENCES

- Barnabé, C., & Toussaint, P. (2018). *L'administration de l'éducation, 2e édition: Une perspective historique*. PUQ.
- Bouchamma, Y. et Lambert, M. (2018). *Le référentiel de compétences du gestionnaire d'établissement d'enseignement: analyse et perspectives*. Presses de l'Université Laval.
- Bouchamma, Y. et Tardif, C. (2011). Les pratiques des directions d'école en contexte de diversité ethnoculturelle. Dans F. Kanouté, G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante: Les dynamiques de l'établissement* (178 p). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Doudin, P., Lafortune, L., Pond, F. et Moreau, J. (2009) Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire: quand l'aide mène à l'exclusion. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1) p.41-53.
- Lewis, A. 2001. There is no "race" in the schoolyard: Color-Blind Ideology in an (almost) all-white school. *American Educational Research Journal*, 38(4), 781–811.
- Magno, C. et Schiff, M. (2010). Culturally responsive leadership: best practice in integrating immigrant students, *Intercultural Education*, 21(1), 87-91.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2019). *Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante et sa formation*. Québec, Gouvernement du Québec. (document pour consultation)
- Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. (2018). *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité*. Document préparé par Julie Larochelle-Audet, Marie-Odile Magnan, Maryse Potvin, Emmanuelle Doré.
- Steinbach, M. (2010). Eux autres versus nous autres: Adolescent students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education*, 21(6), 535-547.
- Toussaint, P. et Fortier, G. (2010). La compétence interculturelle: une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants. In P.

Toussaint (ed.), *La diversité ethnoculturelle en éducation: Enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 143-164). Québec, Presses de l'Université du Québec.

Un profil de compétences pour la gestion de la diversité ethnoculturelle des écoles

Yamina Bouchamma, Université Laval : yamina.bouchamma@fse.ulaval.ca

Daniel April, UNESCO d.april@unesco.org

Marc Basque, Université de Moncton : marc.basque@umoncton.ca

Lawrence Kalule, Knowledge Circle Learning Services Ottawa : lkalule@yahoo.com

1. L'OBJET DE LA COMMUNICATION

Cette communication présente un profil des compétences des directions d'établissement en ce qui concerne la gestion de la diversité ethnoculturelle et s'interroge sur les capacités transversales dont celles reliées à la collaboration (responsabilité partagée entre l'équipe-école, les élèves, les parents et la communauté) au leadership de la direction d'école, à la méthode, à la communication et surtout à l'éthique.

2. LES ENJEUX THEORIQUES ET PRATIQUES ABORDES

En contexte de diversité ethnique dans les écoles, les directions d'école doivent acquérir des compétences disciplinaires (liées au savoir) et transversales (liées au savoir agir) (Bouchamma, 2016). De par leur rôle, ils ont la responsabilité de promouvoir une éducation équitable, de faire adopter des pratiques pédagogiques qui soutiennent la diversité ethnoculturelle (Gardiner et Enomoto, 2006) et de mobiliser les équipes-écoles pour surmonter les défis en milieu scolaire (Kiemele, 2009). Elles travaillent à créer un environnement scolaire empreint de respect et d'écoute attentive de la voix de tous (Witherspoon et Arnold, 2015). Ils défendent les croyances et les valeurs qui encouragent un rendement élevé pour tous les élèves et instaurent ainsi un climat scolaire favorable à l'épanouissement de tous les élèves et le personnel (Glanz, 2006). Une gestion efficace de la diversité ethnoculturelle permettra ultimement d'instaurer des moments d'échanges riches, d'innover et d'accroître la créativité dans l'établissement.

Cette gestion du superviseur est fondamentale étant donné les différents défis que posent la diversité, dont le stress d'acculturation (Bouteyre, 2004), le manque d'acceptation de la différence (Dejaeghere et Zhang, 2008; Frawley et Fasoli, 2012), la méconnaissance de la culture des élèves issus de l'immigration, la présence de préjugés personnels, de discrimination et de racisme (Gardier et Enomoto, 2006; Mc Glynn, 2009), le manque de différenciation de la pédagogie et du curriculum (Dejaeghere et Zhang, 2008; Frawley et Fasoli, 2012), le manque de matériel didactique et l'absence de ressources adéquates (Kanouté et al., 2008).

La recherche dans le domaine souligne l'absence de programmes concernant la préparation des directions et des enseignants pour intervenir en contextes multiethniques. Or, la direction superviseuse demeure un « leader culturel » (Glanz, 2006) qui doit contribuer au développement des compétences de l'équipe-école sur le sujet. La supervision pédagogique permet à cet effet de former les membres d'une équipe-école interpellés par des problématiques liées à la gestion de la diversité (Hajisoteriou, 2012). D'autres techniques dont celles de rendre disponible pour le personnel enseignant un agent de liaison (un professionnel dont la responsabilité consiste à établir des liens entre les besoins des élèves et de la communauté et ceux des enseignants) sont aussi mises de l'avant par les superviseurs dans certains milieux.

3. LE(S) LIEN(S) AVEC LES AXES THEMATIQUES DE LA RENCONTRE.

En lien avec l'axe : lien école et son environnement (familles, communautés...)

RÉFÉRENCES

- Bouteyre, E. (2004). De la réussite scolaire à la résilience scolaire: la santé mentale mise à l'épreuve. *Journal des psychologues*, 216, 22-25.
- Bouchamma, Y. (2016). Les compétences des directions d'école en matière de diversité ethnoculturelle. Dans M. Potvin, M-O Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation Théorie et pratique*. Anjou, Québec : Fides.
- DeJaeghere, J. G., & Zhang, Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: Professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education*, 19(3), 255-268.
- Frawley, J. & Fasoli, L. (2012) Working together: intercultural leadership capabilities for both-ways education. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32(4), 309-320.
- Gardiner, M. & Enomoto, E. (2006). Urban school principals and their role as multicultural leaders. *Urban Education*, 41(6), p.560-584
- Gardiner, M. & Enomoto, E. (2006). Urban school principals and their role as multicultural leaders. *Urban Education*, 41(6), p.560-584
- Glanz, J. (2006). *What every principal should know about collaborative leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hajisoteriou, C. (2012) Listening to the winds of change: school leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools? *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 15(3), 311-329.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Kiemele, J. (2009). *Culturally proficient leadership: Intercultural sensitivity among elementary school principals*. Arizona State University.
- McGlynn, C. (2009). Integrating education: Parekhian multiculturalism and good practice. *Intercultural Education*, 20(4), 299-310.

Titre de la troisième communication du symposium

La diversité ethnoculturelle et futurs enseignants : quelle formation initiale et continue ?

Rakia Laroui, Université du Québec à Rimouski : Rakia_Laroui@uqar.ca

Yamina Bouchamma, Université Laval : yamina.bouchamma@fse.ulaval.ca

1. L'OBJET DE LA COMMUNICATION

Cette communication aborde les questions suivantes : Quelles formation continue assurer aux jeunes enseignants en contexte de diversité ethnoculturelle? Qui assure un tel accompagnement? De quelles ressources humaines et matérielles faut-il doter les écoles pour assurer un accompagnement par les communautés d'apprentissage professionnelles ?

2. LES ENJEUX THEORIQUES ET PRATIQUES

À partir de plusieurs écrits, Sleeter, 2008 a montré chez les enseignants, un manque de conscience quant au fait d'exercer une forme de racisme, une faible capacité de décentration culturelle et de compétences interculturelles et de faibles attentes à l'égard d'élèves issus de la diversité, comparativement aux élèves autochtones (Sleeter, 2008). Ces constats nous amènent à nous interroger sur le contenu de la formation initiale et continue du personnel enseignant.

Au Québec, depuis la réforme du début des années 2000, l'approche par compétences guide les universités dans la formation initiale dans les programmes de formation dont celui qui mène au brevet d'enseignement. Le Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante et sa formation (MEQ, 2001, qui se basait sur douze compétences, ne faisait pas mention de façon explicite à la diversité ethnoculturelle. Des professeurs chercheurs de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) ont amené un programme à adopter l'ajout d'une 13^e compétence, soit la compétence interculturelle à ce référentiel (Toussaint et Fortier, 2010).

Le Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante et sa formation dans sa version initiale (MEES, 2019) a pallié à ce manque, par la compétence 14 qui prône la valorisation et l'adoption de comportements éthiques et responsables : «Agir en professionnel éthique dans le respect de la diversité. Valoriser et adopter des comportements éthiques et responsables afin d'établir des liens de confiance et de respect avec les élèves, les membres de l'équipe-école et ceux de la communauté éducative élargie.» (MEES, 2019, p. 44). Plus spécifiquement, c'est par deux de ses 17 dimensions que comportements à privilégier sont explicités :

1. Éviter toute forme de discrimination et adopter des pratiques et attitudes équitables, transparentes et inclusives concernant le genre, l'âge, le handicap, la diversité d'aptitudes, l'identité de genre, l'ethnicité, la culture, etc.

2. S’initier à la diversité ethnoculturelle, linguistique, socioéconomique et autre dans sa classe et à l’école.

Ce document précise que ces compétences ne sont pas toutes sur le même pied d’égalité en terme d’acquisition à l’issue de la formation initiale. Certaines peuvent être évaluées au début, en cours ou en fin de formation et certaines, seront traitées en formation initiale et évaluées mais restent considérées comme des compétences qui s’acquièrent en cours de l’insertion professionnelle (MEES, 2019). Dans les universités du Québec, plusieurs cours dont déjà instaurés dans la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, soit les cours disciplinaires d’éthique et culture religieuse et du domaine de l’univers social (histoire et éducation à la citoyenneté, monde contemporain) (Potvin et al. 2018). Ce référentiel viendra sûrement arrimer les cours déjà instaurés.

3. LE(S) LIEN(S) AVEC LES AXES THEMATIQUES DE LA RENCONTRE

En lien avec l’axe : lien école et son environnement (familles, communautés...)

RÉFÉRENCES

- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C, Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013) *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif*. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf>
- Ministère de l’éducation et de l’enseignement supérieur (2019) *Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante et sa formation* (document pour consultation)
- Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, et Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, 46(2), 30-50.
- Sleeter, C. (2008). Preparing White teachers for diverse students. Dans M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser et D. J. McIntyre (dir.), *Handbook of research on teacher education* (3e éd., p. 551-582). New York, NY : Routledge.
- Toussaint, P. et Fortier, G. (2010). La compétence interculturelle: une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants. In P. Toussaint (ed.), *La diversité ethnoculturelle en éducation: Enjeux et défis pour l’école québécoise* (p. 143-164). Québec, Presses de l’Université du Québec.

Les pratiques de collaboration école-familles immigrantes- communauté : leviers et freins

Khaoula Boulaamane, Université Laval : khaoula.boulaamane.1@ulaval.ca

Yamina Bouchamma, Université Laval : yamina.bouchamma@fse.ulaval.ca

1. L'OBJET DE LA COMMUNICATION

La présente communication s'interroge sur les pratiques des acteurs scolaires et sociaux qui favorisent la collaboration école-familles immigrantes-communauté dans les écoles en dehors de la grande métropole. Cette réflexion est guidée par six dimensions de la collaboration école-famille-communauté d'Epstein qui portent sur les rôles des acteurs scolaires et sociaux ainsi que les forces et les difficultés des pratiques de cette collaboration.

2. LES ENJEUX THEORIQUES ET PRATIQUES ABORDES

Le Québec a accueilli en 2011, 53 250 personnes immigrantes (ISQ, 2017), ce qui exerce une croissance continue significative d'élèves issus de l'immigration d'autres régions de la métropole (Bakhshaei, 2015) et une pression sur l'école, qui se trouve au centre des débats des différents enjeux en relation avec la diversité ethnoculturelle (Kamano, 2014). La direction de l'école occupe une place importante dans l'intégration des jeunes immigrants par plusieurs moyens, dont le renforcement des relations avec les familles et la communauté (Bouchamma et Tardif, 2011). En réalité, les activités liées à la collaboration école-famille-communauté permettent de diriger les familles et les acteurs communautaires dans « la compréhension multiculturelle » (Epstein, 2019, p.63). Le discours scientifique et politique n'échappe pas à cette vision qui considère cette collaboration comme étant un impératif incontournable pour promouvoir un milieu scolaire inclusif (Deslandes, 2019; Green, 2018 ; Kanouté, 2007, 2016; Larivée et al., 2017; CSÉQ, 2017; MEES, 2017; MELS, 2014).

Bien que cette collaboration soit largement traitée dans les écrits, son instauration dans le contexte de diversité reste peu répandue dans le milieu de l'éducation (Charette et Kalubi, 2016). Les écrits notent le caractère limité des études sur la relation école-familles immigrantes (Beauregard et Grenier, 2017), et sur la difficulté de la collaboration entre le personnel enseignant et les familles (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006), ainsi que le caractère minime, voire absent de la collaboration école-communauté (Larivée et al., 2017) et son aspect limité qui reste « informelle et personnelle » (Bakhshaei, 2015, p.33).

3. LE(S) LIEN(S) AVEC LES AXES THEMATIQUES DE LA RENCONTRE.

Cette communication se situe dans l'axe : lien école et son environnement (familles, communautés...)

RÉFÉRENCES

Bakhshaei, M. (2015). *La scolarisation des jeunes québécois issus de l'immigration : un diagnostic*. Rapport de recherche de la fondation Lucie et André Chagnon. Repéré à https://fondationchagnon.org/media/1603/rapport_recherche_diagnostic_enfants_isus_immigration_version_finale.pdf

- Beaugard, F. et Grenier, N. (2017). Pratiques de communication de parents immigrants et d'enseignantes titulaires au primaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 41(1), 127-154. doi:10.3917/rief.041.0127.
- Bouchamma, Y. et Tardif, C. (2011). Les pratiques des directions d'école en contexte de diversité ethnoculturelle. Dans F. Kanouté, G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante: Les dynamiques de l'établissement* (178 p). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Charette, J. et Kalubi, J. C. (2016). Collaborations école-famille-communauté : l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec. *Education, Science & Society*, (2), 127-149. Repéré à http://tcri.qc.ca/images/publications/volets/volet-jeunes/2017/Actes_RN_ICI_ENJEU-mai_2017-Documents-internes/Josee_Charette_article_2.pdf.
- Conseil Supérieur de l'Éducation de Québec. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>.
- Deslandes, R. (2019). *Collaborations école-famille-communauté : recension des écrits* (tome 2 : relations école-communauté). Repéré à https://www.periscope-r.quebec/sites/default/files/rerelations-ecole-communaute_2019.pdf
- Deslandes, R. (2019). *Collaborations école-famille-communauté : recension des écrits* (tome 1 : relations école-famille). Repéré à https://www.periscope-r.quebec/sites/default/files/rerelations-ecole-famille_deslandes_2019.pdf
- Epstein, J. L. et al. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4ème éd.). California : Corwin, a sage compagny.
- Green, T.L. (2018). School as community, community as school: Examining Principal leadership for urban school reform and community development. *Education and urban society*, 50(2). 111–135. doi: 10.1177/0013124516683997.
- Institut de la statistique du Québec. (2017). *Le bilan démographique du Québec-Édition 2017*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2017.pdf>.
- Kamano, L. (2014). *Intégration des élèves nouveaux arrivants dans les écoles francophones du sud-est du Nouveau-Brunswick*. Repéré à https://www.umoncton.ca/crde/files/crde/wf/recension_projet_dsf-s_19dec2014.pdf.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Informations sociales*, 143(7), 64-74. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-7-page-64.htm>.
- Kanouté, F. (2016). Prendre en compte la diversité à l'école en se rappelant sa complexité comme institution. *Alterstice*, 6(1), 9-12. <https://doi.org/10.7202/1038274ar>.
- Larivée, S. et Coll. (2017). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/AP_2014-2015_LariveeS_rapport_ecole-famille-communaute.pdf.pdf/9a254d5f-da94-47fd-939c-d69f1419b2c5
- Larivée, S., Kalubi, J. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543. <https://doi.org/10.7202/016275ar>.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf.

Ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport. (2014). *Cadre de référence : accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf.

Titre :

Socialisation élèves, enseignants et familles : vers une approche intégratrice et émancipatrice à l'école

Intervenants (dans l'ordre de passage) :

Renaud Epricum, Centre d'Action Laïque de la Province de Liège (Belgique) renauderpicum@calliege.be, L'Éducation au vivre ensemble par une approche intégrée de l'enseignement et de l'éducation dans le fondamental

Siavash Bakhtiar, University of Westminster s.bakhtiar@westminster.ac.uk (Royaume-Uni), La nuit des enseignants. Une réflexion sur la formation du concept d'émancipation et sa portée critique pour les enseignants novices.

Axe thématique :

L'école et son environnement

Présentation du symposium :

En accord avec l'esprit du RIED, les intervenants ont à cœur de favoriser des collaborations internationales (une institution universitaire située à l'étranger et un secteur associatif basé en Belgique). Ils sont aussi porteurs d'une volonté d'établir des ponts entre chercheurs et praticiens venant de disciplines différentes afin de constituer une affirmation commune en ce qui concerne le rôle de l'éducation (et de ses acteurs) comme source d'émancipation individuelle et sociale.

Dans le premier acte du parcours que propose notre groupe, Renaud Epricum du Centre d'Action Laïque (CAL) proposera une analyse des effets bénéfiques d'une « approche intégrée de l'enseignement et de l'éducation » comme méthode de travail afin de faire face à l'émergence de nombreuses formes de diversité, qui peuvent parfois mener à la radicalisation ou à la marginalisation. Cette approche a pour particularité de s'articuler sur trois axes : enseignement, éducation et ateliers de parentalité, dans lesquels le dialogue permanent entre les différents acteurs joue un rôle primordial. Malgré les nombreux obstacles, dus notamment au manque de structures et de formation adaptées au multiculturalisme et à la gestion des conflits, les initiatives de terrain portées par le CAL permettent d'atteindre des résultats probants en misant sur une « approche intégrée » qui favorise sur un rapport direct à l'enfant, en défendant l'idée que chaque apprenant est capable d'apprendre, que la réussite reste possible en variant les méthodes suivant les contextes. L'affirmation de l'importance du dialogue pour consolider la socialisation des enseignants sera renouvelée par l'intervenant suivant. Afin d'en avoir une perception la plus complète possible, l'interactionnisme se doit de recouper différentes perspectives et se démarque dans le champ de la sociologie par son caractère interdisciplinaire.

L'interdisciplinarité est un concept au centre des recherches de Siavash Bakhtiar qui conclura notre symposium en proposant une perspective « critique » de la manière traditionnelle de penser les rapports entre apprentissage (et ses difficultés) et émancipation. Son intervention tentera d'enrichir le discours précédent, dont les apports se constituent d'un mouvement dialectique permanent entre le travail de terrain et la construction théorique. La « boîte à outil conceptuel » qu'il compose à partir des travaux philosophiques — notamment ceux de Jacques Rancière — ambitionnera d'offrir une alternative à des théories de l'apprentissage qui comprennent les difficultés des apprenants issus de groupes minorisés en termes de « déficits culturels » mesurables par rapport à une certaine norme imposée par l'institution éducative. Son intervention partage avec les présentations de son collègue une posture compréhensive qui a le souci de s'intéresser à la culture des groupes dont les élèves sont issus, aux signifiants qu'ils produisent et aux défis que ces derniers impliquent dans le processus de socialisation et d'individuation des apprenants et des enseignants. Enfin, son champ de recherche étant fortement marqué par la « théorie critique », sur un plan général, il aura aussi à cœur de faire vibrer la sensibilité des sciences sociales et de l'éducation à la puissance du travail conceptuel qui agissent comme une valeur ajoutée au primat du travail empirique. Cette convergence remettra en lumière cette complémentarité souvent oubliée, cette nécessité d'interdisciplinarité, entre d'une part des théoriciens avec des concepts, mais sans terrains ; et d'autre part, des praticiens avec des objets d'étude, mais peu d'outils conceptuels.

Mots clefs :

Rapports entre enseignants élèves et familles ; socialisation et interactions au sein de l'école ; coconstruction de la cohésion et de l'émancipation sociales

Titre de la communication 1 :

L'Éducation au vivre ensemble par une approche intégrée de l'enseignement et de l'éducation dans le fondamental.

Auteur :

Renaud Erpicum, coordinateur Service Actions locales de Seraing, 113 rue du Molina à 4100
Seraing 32.4.338.52.82 (gén.) — 32.4.98.90.42.91 (gsm) - 32.4.338.52.74 (fax) renauderpicum@calliege.be ;
www.calliege.be

Institution :

Centre d'Action Laïque de la Province de Liège

Résumé de la communication :

Au regard de l'émergence, au sein de nos systèmes d'éducation et de formation de la question de la radicalisation violente comme problème public le Centre d'Action Laïque de la Province de Liège promeut une « approche intégrée de l'enseignement et de l'éducation » comme méthode spécifique, pratique et concrète de travail visant, auprès des 7-11 ans, la mise en place effective d'un « vivre ensemble démocratique » fondé sur l'altérité. Cette approche a été forgée et validée depuis 1997 au sein des écoles primaires d'un quartier populaire de Seraing, près de Liège. Le public scolaire y présente une double caractéristique : l'hétérogénéité (différences de vitesse d'apprentissage) et la multiculturalité (enfants de cultures et langues maternelles différentes). L'approche s'est enrichie tout au long de ces années à travers de nombreux partenariats avec des organismes publics, des centres de recherche et des fondations qui ont soutenu l'activité. L'approche intégrée articule les trois dimensions : l'enseignement (l'Atelier de Soutien à la Réussite) ; l'éducation (activités socioculturelles « vivre en pratique la laïcité ») et des ateliers de parentalité en vue de soutenir l'intégration et le développement de l'enfant marginalisé. Ces initiatives ont été évaluées dans le cadre de divers projets dont les résultats ont été publiés sur différents supports (mettre les références de vos contributions en bibliographie). Les résultats nous permettent d'affirmer que la grande majorité des enfants est capable de réussir pour peu que nous prenions la peine de poser sur eux un regard positif, si sa famille est intégrée dans le processus d'enseignement et qu'un dialogue permanent permet de maintenir le lien social entre écoles, enfants et parents. C'est moyennant cette adaptation que l'école peut raffermir son rôle de cohésion sociale et finalement de rempart au rejet, une des causes des radicalisations au sein de la société.

Bibliographie :

Une approche intégrée de l'enseignement et de l'éducation. Carnet de bord d'une expérience de terrain, 2015. De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire, sous la coord. d'Altay Manço, L'Harmattan, 2015.

Titre de la Communication 2 :

La nuit des enseignants. Une réflexion sur la formation du concept d'émancipation et sa portée critique pour les enseignants novices.

Institution :

University of Westminster (Londres)

Représentant :

Dr Siavash Bakhtiar, chargé de cours
University of Westminster
309 Regent Street
Londres W1B 2HW
Royaume-Uni
Email: s.bakhtiar@westminster.ac.uk

Axe thématique :

Formation des enseignants aux questions d'inégalités/diversités

Résumé de la communication :

Dans de nombreux pays, la formation des enseignants s'accompagne de l'acquisition d'une boîte à outils conceptuelle où des notions telles que le « vivre-ensemble » et l'« émancipation » occupent des places prépondérantes. Ma réflexion se base sur la nécessité de réévaluer certains de ces concepts qui ont tendance à devenir normatifs et à agir comme des obstacles épistémologiques pour les enseignants novices au contact, dans leur cadre professionnel, avec des pratiques et des discours liés à la diversité, qu'elle soit d'ordre social, culturel ou religieux. Mon intervention s'articulera essentiellement sur les rapports entre production de savoirs (institutionnels ou non) et désirs démocratiques chez ces enseignants. Dans un premier temps, elle visera à démontrer que, contrairement à des discours qui décrivent les difficultés d'apprentissage en termes de « manque » ou de « déficience » (cultural disability theory), il serait plus pertinent et efficace pour l'enseignant d'envisager les obstacles à l'apprentissage de certains élèves — particulièrement ceux issus de groupes minorisés — comme étant liés à d'autres signifiants qui se confrontent au savoir institutionnel, et qui le cas échéant devront être reformulés ou déconstruits pour favoriser le processus d'apprentissage. Dans un deuxième temps, ma présentation expliquera que pour que cet examen critique ait lieu, l'enseignant devra envisager ces signifiants sur un plan symétrique — qui ne veut pas dire égal ou équivalent — à ceux liés aux « savoirs » que l'école a pour but d'apprendre. Cette remise en cause s'aligne sur une position critique qui conçoit le glissement de l'enseignant et de l'apprenant sur un axe plus horizontal, tout en renversant la téléologie traditionnelle entre « émancipation » et « démocratie » pour placer la reconnaissance de la capacité égale des étudiants de comprendre et de produire des connaissances comme la condition première vers la concrétisation de leur émancipation. Ce déplacement axiologique pourrait être l'un des outils théoriques qui permettent de favoriser le rôle de l'enseignant comme facilitateur dans la construction de l'autonomie individuelle et sociale des apprenants, sans pour autant faire l'impasse sur les préoccupations liées à l'hétérogénéité culturelle et idéologique de ces derniers.

Bibliographie :

BAKHTIAR, S. (2018). The Emancipated Student: Rethinking Knowledge, Equality and Democracy. In *European Journal of Social Science Education and Research*, 5 (3), p. 32–40 (DOI: 10.2478/ejser-2018-0055).

Les transitions dans l'Éducation et l'Accueil des Jeunes Enfants (EAJE) : facteurs de risques et opportunités d'un mieux vivre ensemble

Pascale Garnier*, Marie Housen**, Florence Pirard***

*Université Paris 13, pascale.garnierx@free.fr

**Université de Liège, marie.housen@uliege.be

***Université de Liège, florence.pirard@uliege.be

Encore aujourd'hui, dans de nombreux pays et, malgré les avantages reconnus d'un système intégré d'offre de services (Bennett, 2010), l'Éducation et l'Accueil des Jeunes Enfants (EAJE) avant l'obligation scolaire reste structuré selon un système divisé – système d'accueil de la petite enfance (crèches, accueil à domicile, etc.) d'un côté, enseignement préscolaire de l'autre – sous la responsabilité de ministères différents qui définissent des orientations et des exigences qui leur sont propres déterminant les conditions d'accueil.

Cette division conduit souvent à considérer la prise en charge des enfants avant tout comme un *care* dans les services de la petite enfance alors qu'elle relèverait de l'éducation à l'école maternelle, voire d'une instruction obligatoire dans le cas français (Garnier, 2018). De nombreux auteurs relèvent les risques de discontinuité produits par un tel système et l'importance de remettre en question les visions binaires qui séparent le *care* de l'éducation et dissocient ce qui relève du soin et de l'apprentissage formalisé (Brougère & Rayna, 2016). Depuis plusieurs années, ils soulignent une évolution inquiétante de « schoolification », caractérisée par une mise en avant d'enjeux académiques, scolaires et de préparation à la scolarité ultérieure dès la plus tendre enfance (Garnier, 2016). À l'encontre de ce courant – de plus en plus prégnant – ils soulignent l'importance de privilégier une approche holistique de l'enfant dans une conception d'*educare* (Pirard, 2019).

Cette conception de l'*educare* conduit à s'interroger sur les relations avec les familles, relations essentielles puisqu'elles concernent la prise en charge de très jeunes enfants. Malgré une volonté affichée d'un travail avec ces familles, la mise en place et le développement d'une relation réciproque de confiance entre les professionnel·le·s et les familles restent un défi dans un contexte sociétal de grande diversité. Connaissant la disparité des pratiques éducatives en fonction des lieux dans lesquels enfants et familles sont accueillis, il importe de réfléchir aux dispositifs mobilisés pour assurer une continuité de vie aux jeunes enfants, des transitions en douceur entre les différents lieux en collaboration avec les familles (Rayna & Garnier, 2017).

Ce symposium traitera des risques de rupture, mais aussi des enjeux de continuité entre et dans les différents lieux où les enfants peuvent être accueillis avant la scolarité obligatoire à partir d'études menées en Belgique, en France, au Québec et en Suisse. Quelle(s) conception(s) des jeunes enfants et des familles transparaissent dans les différents services ? Quelles sont les collaborations envisagées entre ces services ? Le moment clé de l'entrée à l'école est-il une opportunité à la mise en place d'un partenariat avec toutes les familles ? Comment le travail avec les enfants et les familles est-il intégré

dans le projet des institutions et le réseau local dans lequel celles-ci s'inscrivent ?
Comment mieux préparer les futur·e·s enseignant·e·s et autres acteurs qui travaillent dans
les services de l'EAJE au défi de l'*educare* ?

RÉFÉRENCES

- Bennett, J. (2010). Nouvelles perspectives des études internationales sur la petite enfance. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, 31-41.
- Brogère, G., & Rayna, S. (2016). *Le care dans l'éducation préscolaire*. Bruxelles : Peter Lang.
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris : PUF.
- Garnier, P. (2018). Accueillir, éduquer, scolariser les jeunes enfants : des finalités sous tensions. Éléments d'analyse à partir du cas de l'école maternelle en France. *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 40(3), 555-570.
- Rayna, S., & Garnier, P. (2017). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles : Peter Lang.
- Pirard, F. (2019). Faire place à une approche globale de l'enfant. In *Voir L'école maternelle en grand* (41-54). Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.

Besoins de l'enfant de deux ans et demi et enjeux de continuité lors de l'entrée à l'école. Les apports de la recherche appliquée et de la formation continue

Céline Bouchat

Centre de Formation permanente et de Recherche dans les milieux d'Accueil du Jeune Enfant,
cbouchat@fraje.be

Le FRAJE a mis en lumière un important déficit de continuité inhérent aux dispositifs d'accueil des enfants de deux ans et demi entrant à l'école maternelle, tant sur le plan relationnel que spatial et temporel, dû notamment à un découpage sectoriel entre différents services dans l'accueil (Bouchat, Masson & Favresse, 2014). Relevons des journées morcelées par une succession d'activités menées dans une multiplicité de lieux, par un grand nombre d'adultes, qui nourrissent des attentes différentes à l'égard des jeunes enfants et apportent des réponses variables à leurs besoins. Les petits doivent non seulement faire face à ces divergences du jour au lendemain, lorsqu'ils quittent la crèche et/ou la maison pour l'école, mais également plusieurs fois par jour, notamment durant les transitions entre les temps scolaires et extrascolaires. Or, la continuité est une condition primordiale pour garantir un sentiment de sécurité aux enfants et leur donner les assises nécessaires à l'exploration. L'enjeu est donc majeur et concerne tous les secteurs qui interviennent auprès de l'enfant et de sa famille, en amont et en aval de l'entrée à l'école. Deux types de transition font l'objet d'une attention : une transition verticale qui réfère au passage de la crèche et de la maison vers l'école et une transition horizontale, relative aux changements qui se produisent lors des journées passées à l'école.

Ces problèmes de continuité s'expliquent avant tout par les carences matérielles et humaines qui infléchissent les modes d'organisation et la disponibilité des professionnels. Mais ils interrogent également la variété des cultures institutionnelles et l'absence de cohésion entre les différents intervenants qui ne reconnaissent pas en suffisance la spécificité de la prise en charge de jeunes enfants en collectivité. Il s'agit d'œuvrer à la continuité en ralliant les professionnel·le·s de différents secteurs autour d'un projet commun d'ajustement des modalités d'accueil aux besoins fondamentaux des enfants de deux ans et demi. Comment prendre en compte les besoins fondamentaux des enfants de deux ans et demi dans leurs différents contextes ? Comment résister aux dangers d'une tendance à la « *schoolification* » observée dans de très nombreux services ? Ces questions montrent l'importance de multiplier les opportunités de rencontre entre les professionnel·le·s qui interviennent dans la transition vers l'école, notamment par le biais de formations intersectorielles. Dans ces espaces protégés des pressions du quotidien, les évidences peuvent être interrogées et le sens re-construit dans un mouvement collectif favorisant la continuité.

RÉFÉRENCE

Bouchat, C., Masson, M., & Favresse, C. (2014). *La journée d'un enfant en classe d'accueil. Recherche pluridisciplinaire*. Bruxelles : FRAJE asbl (coll. Focus).

Une familiarisation au profit de tous à l'école maternelle ?

Marie Housen*, Christophe Genette**, Élodie Royen***, Florence Pirard****

* Université de Liège (Belgique), marie.housen@uliege.be

** Université de Liège (Belgique), christpohe.genette@uliege.be

*** Université de Liège (Belgique), elo_1912@hotmail.com

**** Université de Liège (Belgique), florence.pirard@uliege.be

L'entrée à l'école maternelle constitue un changement majeur dans la vie de l'enfant et de sa famille. Elle aura une influence sur le développement socio-affectif de l'enfant (April, Lanaris, Sinclair, Gesuale & Bigras, 2015) et sur le type de relation que les professionnel·le·s de l'école vont établir avec sa famille (Dockett & Perry, 2007). Elle peut être facilitée par la mise en place de pratiques transitionnelles organisées et mises en œuvre en collaboration avec les familles, assurant une continuité éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant (Ruel, 2009).

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), l'importance de telles pratiques, inscrites dans des dispositifs de familiarisation ajustés aux situations singulières de chaque famille, est reconnue dans les lieux d'accueil 0-3 ans (Camus et al., 2004). Mais qu'en est-il à l'école maternelle à laquelle les enfants ont accès dès l'âge de deux ans et demi ? Quelles sont les pratiques transitionnelles mises en place lors de l'entrée à l'école maternelle ? Quels sens et significations leur accordent les professionnel·le·s du monde scolaire et les parents ?

La communication donnera des éléments de réponse à ces questions à partir des résultats d'une enquête réalisée auprès de 500 établissements de la FWB (Housen & Royen, 2019) complétée de l'analyse de quatre cas jugés novateurs au vu des pratiques déclarées de familiarisation. Les résultats de l'enquête montrent que les pratiques de familiarisation sont très peu mises en place à l'école maternelle, le plus souvent à la demande des parents et selon des modalités qui risquent d'en renier le sens. L'observation non participante et régulière des pratiques mises en œuvre dans quatre écoles, les entretiens menés avec les professionnel·le·s et des parents permettent de mieux comprendre ce qui se joue dans ces moments clés de familiarisation. Ces résultats ouvrent des pistes d'action pour repenser l'accueil à l'école des enfants et des familles reconnus dans leur diversité. Ils invitent à se questionner sur les formations initiales et continues des professionnel·le·s de l'enfance ainsi que sur le travail en équipe.

RÉFÉRENCES

- April, J., Lanaris, C., Sinclair, F., Gesuale, S., & Bigras, N. (2015). *Les types de collaborations dans un contexte d'implantation de programme*. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01187836/document>
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pereira, L., Petit, P., & Pirard, F. (2004). *Repères pour des pratiques de qualité (0-3 ans). À la rencontre des familles*. Bruxelles : ONE.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of NSW Press.
- Housen, M., & Royen, E. (2019). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : états des lieux*. Bruxelles : FWB (Sous la dir. de F. Pirard).

Travailler en réseau intersectoriel pour adoucir les transitions

Joëlle Mottint^{*}, Mélody Nenzi^{}, Perrine Humblet^{***}**

^{*} Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionnel-le-s, j.mottint@riepp.be

^{**} Les amis d'Aladdin asbl., amis.aladdin@yahoo.fr

^{***} Université Libre de Bruxelles, phumblet.ph@gmail.com

Le projet européen INTESYS (Ensemble – soutien des enfants en situation de vulnérabilité par des services intégrés de la petite enfance) mené de 2016 à 2018 (avec le soutien de la Fondation Roi Baudouin et du programme Erasmus +) portait sur l'intégration des services dans l'Éducation et l'Accueil des Jeunes Enfants (EAJE). Dans ce cadre, une recherche-action sur les transitions (verticales et horizontales) vécues par les enfants âgés de 30 à 36 mois entre le milieu d'accueil, l'école et l'Accueil Temps Libre a été menée en région bruxelloise.

Il s'agissait de développer à la fois une expérience de partenariat entre le système scolaire (3-6 ans) et les services d'accueil des jeunes enfants (0-3 ans et 3-6 ans) et une compréhension commune des besoins sociaux et pédagogiques relatifs aux transitions en vue d'accroître les connaissances sur les principales difficultés et défis à surmonter lors des différentes transitions, notamment pour les enfants qui vivent des situations de fragilité.

La recherche-action a permis de constituer un groupe de travail incluant des acteurs des secteurs scolaires, de l'accueil de la petite enfance (0-3 ans) et de l'ATL (2,5-12 ans) ainsi qu'un accompagnement de deux projets locaux incluant chacun une école, un milieu d'accueil de la petite enfance et un milieu ATL. Les chercheuses ont proposé un cadre éthique et méthodologique (Van Keulen & Del Bario, 2010 ; Mottint, 2008) qui a permis aux groupes de développer une réflexion commune aboutissant à un cadre de référence convergent autour des questions de transition lors de l'entrée de l'enfant de 2,5-3 ans à l'école maternelle, que celui-ci ait ou non fréquenté un milieu d'accueil de la petite enfance. Ces questions concernaient notamment le travail avec les familles, l'accueil des publics fragilisés, l'accueil d'enfants ne parlant pas du tout le français, les pratiques de familiarisation, etc.

Cette expérience permet d'identifier des leviers et des freins, ainsi que des pistes d'action et des recommandations pour une transition en douceur vers et à l'école maternelle.

RÉFÉRENCES

Mottint, J. (2008). Le travail en réseau : travailler ensemble pour optimiser les pratiques au profit de tous. *Fiches d'éducation permanente*, Bruxelles : Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE). Retrieved from <http://docplayer.fr/210534-Le-travail-en-reseau-travailler-ensemble-pour-optimaliser-les-pratiques-au-profit-de-tous.html>

Van Keulen, A., & Del Barrio Saiz, A. (2010). *Permanent leren. Van zelfreflectie naar teamreflectie*. (Sustainable learning. From self-reflection towards team reflection). Amsterdam: SWP.

Les enfants de quatre ans au Québec : l'éducation et le care dans un système divisé

Joanne Lehrer*, Nancy Proulx**, Sophie-Anne Boucher***, Emmanuela Rémy****

*Université du Québec en Outaouais, joanne.lehrer@uqo.ca

**Université du Québec à Montréal, proulx.nancy@courrier.uqam.ca

***Université du Québec en Outaouais, bous124@uqo.ca

****Université du Québec en Outaouais, emmanuela.remy@uqo.ca

Il existe un débat actuel au Québec sur le contexte éducatif à privilégier pour les enfants âgés de quatre ans (Nadeau, 2018), comme plusieurs services éducatifs sont offerts aux enfants de cet âge – notamment les centres de la petite enfance, gérés par le ministère de la Famille, et la maternelle quatre ans, gérée par le ministère de l'Éducation. La question de la transition de l'éducation à la petite enfance vers l'éducation préscolaire devient plus complexe, car certains enfants la vivent à quatre ans, et d'autres, à cinq ans. Cette présentation abordera les résultats préliminaires d'une étude multicas ethnographique, inspirée par l'ethnographie institutionnelle (Rankin, 2017 ; Smith, 2005, 2006), centrée sur les expériences quotidiennes des professionnelles (éducatrices en CPE ; enseignantes et éducatrices à la maternelle) et des enfants âgés de quatre ans, dans divers milieux éducatifs subventionnés et régis par le gouvernement du Québec. Cette approche méthodologique vise la description détaillée d'une culture institutionnelle, ainsi qu'une analyse approfondie de l'influence des discours (programmes, politiques et médias) sur l'expérience quotidienne dans les milieux (Rankin, 2017 ; Smith, 2005).

Nous nous intéresserons aux questions suivantes : Quelles conceptions des jeunes enfants transparaissent dans les différents contextes ? Comment les concepts d'éducation et de *care* sont-ils compris ? Comment se présentent les notions de préparation et de transition dans les paroles des professionnelles et des enfants ? Quelle est l'influence de la culture institutionnelle et des discours (programmes, politiques et médias) dans chacun des contextes ? Quelles sont les similitudes et les différences entre l'identité professionnelle des enseignantes de maternelle quatre ans, des éducatrices à la petite enfance et des éducatrices en service de garde en milieu scolaire ?

RÉFÉRENCES

- Nadeau, J. (2018, 20 septembre). CPE ou maternelle pour les enfants de 4 ans ? *Le Devoir*. Retrieved from <https://www.ledevoir.com/societe/education/537204/education-cpe-ou-maternelle-4-ans-pour-tous-les-enfants>
- Rankin, J. (2017). Conducting analysis in institutional ethnography: Guidance and cautions. *International Journal of Qualitative Methods*, 16. doi:10.1177/1609406917734472
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. Lanham, MD: AltaMira Press.
- Smith, D. E. (2006). *Institutional ethnography as practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Devenir parent d'élève : l'expérience du préscolaire, ressource ou leurre ?

Xavier Conus

Université de Fribourg (Suisse), xavier.conus@unifr.ch

L'entrée à l'école de l'enfant aîné de la famille constitue une transition majeure pour l'enfant, mais aussi pour les parents, qui acquièrent un statut de parents d'élève (Grasshoff et al., 2013). Entre les parents et l'école débute une relation appelée à s'inscrire dans le registre d'un partenariat favorisant la réussite scolaire de l'enfant. Parfois, l'entrée à l'école signifie la première relation des parents avec un acteur éducatif extérieur à la famille. Dans d'autres cas, la fréquentation par l'enfant de lieux d'accueil préscolaire a constitué pour les parents un premier espace de construction d'une relation avec le personnel éducatif. Un tel espace préalable de socialisation parentale (Garnier, 2010) facilite-t-il forcément l'entrée ultérieure dans le rôle de parent d'élève ? Notamment pour les parents peu familiers du monde scolaire, comme les parents issus de la migration et/ou de milieux socioéconomiquement défavorisés, pour lesquels il est souvent difficile de correspondre au modèle attendu par l'école (Conus, 2017) ? Dans un établissement scolaire suisse accueillant des enfants de familles issues de la migration et aux revenus modestes, nous explorons, par une recherche ethnographique, la construction de la relation entre les enseignantes et les parents. Cette communication analyse comment le fait que l'enfant ait fréquenté une structure d'accueil préscolaire influence la manière dont ses parents abordent leur relation avec l'enseignante. Loin de constituer un avantage, nos résultats montrent que cette socialisation préalable conduit nombre de parents à aborder leur relation avec l'enseignante sur la base d'une image erronée des attendus de la relation, mais également de l'école et de la scolarité de l'enfant. Ceci par l'effet conjugué d'un manque de communication quant aux implicites du monde scolaire et de la relation attendue, et d'une absence de coordination autour du passage entre le préscolaire et l'école. De là nous dégageons des pistes en vue de favoriser ce passage, tant pour les enfants que pour leurs parents, par l'instauration de pratiques de transition adaptées à leur réalité (Dockett, 2014).

RÉFÉRENCES

- Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ? Inégalités et tensions de rôles autour de la 'normalisation' des pratiques parentales* (Thèse de doctorat). Université de Fribourg, Fribourg, Suisse.
- Dockett, S. (2014). Transition to school: Normative or relative? In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to school - international research, policy and practice* (pp. 187-200). Dordrecht: Springer.
- Garnier, P. (2010). Deux ans après. L'école maternelle, les parents, les savoirs. In G. Brougère (Ed.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (pp. 73-92). Bruxelles : Peter Lang.
- Grasshoff, G., Ullrich, H., Binz, C., Pfaff, A., & Schmenger, S. (2013). *Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. Wiesbaden: Springer.

Les transitions au cours de la petite enfance : repenser les collaborations interprofessionnelles

Pascale Garnier

Unité de recherche EXPERICE, Université Paris 13, pascale.garnier@univparis13.fr

Penser les transitions pendant la petite enfance demande d'adopter un point de vue qui part des expériences vécues au plus jeune âge et non, en sens inverse, selon une perspective où le présent n'est conçu que vis-à-vis d'un potentiel futur (Rayna & Garnier, 2017). Dans les systèmes divisés d'accueil et d'éducation des jeunes enfants qui connaissent aujourd'hui une pression croissante des attentes de résultats scolaires (Garnier, 2018a, 2018c), il est malheureusement devenu nécessaire de « préparer » les enfants à s'adapter non seulement à un cadre de vie collective, mais aussi aux performances et aux exigences de compétences que requiert l'école (Garnier, 2018b).

A contrario, il existe des dispositifs comme les classes passerelles en France, où il s'agit d'accueillir les jeunes enfants de deux-trois ans, ainsi que leurs familles, en s'adaptant à leur diversité (Garnier & Rayna, 2017). La collaboration entre plusieurs catégories de personnels pour un même groupe d'enfants (éducatrice de jeunes enfants, enseignante, agent territoriale spécialisée des écoles maternelles) y donne lieu à une véritable complémentarité entre *care*, éducation et apprentissages propédeutiques à l'école. Accompagnée par un travail multidimensionnel avec les parents, cette collaboration interprofessionnelle paraît de nature à valoriser les dimensions de *care* et d'éducation aujourd'hui quasiment absentes de la formation des enseignants. Malgré la publication d'un rapport favorable à un système intégré (Agacinski & Collombet, 2018), les orientations actuelles entérinent l'obligation légale d'une instruction dès l'âge de trois ans qui, en confortant la division entre *care*, éducation et instruction, semble sonner la fin de ces dispositifs dits prioritaires.

RÉFÉRENCES

- Agacinski, D., & Collombet, C. (2018). Un nouvel âge pour l'école maternelle ? *La note d'analyse France Stratégie*, 66.
- Garnier, P. (2018a). Accueillir, éduquer, scolariser les jeunes enfants : des finalités sous tensions. Éléments d'analyse à partir du cas de l'école maternelle en France. *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 40(3), 555-570.
- Garnier P. (2018b). La petite enfance assiégée : essai d'analyse socio-historique d'un dispositif. In S. Ben Soussan & S. Rayna (Eds.), *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses* (pp. 227-245). Toulouse : Erès.
- Garnier, P. (2018c). Systèmes intégrés ou systèmes divisés d'éducation des jeunes enfants ? Différentes conceptions des apprentissages et de la cohésion sociale entre la France et la Norvège. In *Education et protection de la petite enfance, berceau de la cohésion sociale* (pp. 134-145). Paris : UNESCO.
- Garnier, P., & Rayna, S. (2017). Pratiques de transition en classe passerelle. In S. Rayna & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance* (pp. 169-190). Bruxelles : Peter Lang.
- Rayna, S., & Garnier, P., (Eds.) (2017). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles : Peter Lang.

Relations entre familles et écoles : enjeux pratiques et théoriques

Gay, Denis et Beauregard, France*

*Université de Fribourg, denis.gay@unifr.ch

Université de Sherbrooke, France.Beauregard@USherbrooke.ca

1. L'OBJET DE CE SYMPOSIUM

De nombreuses recherches mettent en évidence que le partenariat entre parents et école favorise la réussite scolaire des enfants et améliore l'égalité des chances des élèves issus de familles migrantes, minoritaires ou populaires (Field, Kuczera & Pont, 2007 ; Henderson & Mapp, 2002). Or il apparaît que des enseignant.e.s rencontrent des difficultés à entrer en relation avec ces familles minoritaires « qu'ils perçoivent souvent comme incompetentes ou demunies dans leur rôle d'éducateurs (De Castro-Ambrosetti & Cho 2005 » (Ogay, 2014, 3). C'est à partir de ce constat et des enjeux fondamentaux de l'égalité, de l'équité et de l'inclusion à l'école que ce champ de recherche s'est développé.

2. LES ENJEUX THEORIQUES ET PRATIQUES

Fondées sur ces recherches, des politiques éducatives notamment au Canada et en Europe ont affirmé une injonction à la collaboration entre familles et écoles. Celles-ci s'inscrivent dans une vaste tendance de la globalisation portée par des organisations internationales, par exemple l'OCDE. La collaboration devient une nouvelle norme indiscutable tant au niveau international que dans les différents pays (Field, Kuczera, & Pont 2007, Payet 2017). Néanmoins, nombre de recherches aboutissent à la conclusion d'un « manque de collaboration » et / ou de rapports asymétriques. Cette nouvelle politique éducative est ambiguë, car elle renforce parfois les inégalités scolaires (Payet et Giuliani 2014, Ogay 2017, Conus 2017, Périer 2005, 2015) par le fait qu'elle demande aussi à des familles éloignées de la culture scolaire et peu munies de capitaux culturels et économiques d'intervenir à l'école (malgré tous les obstacles qui s'y opposent). Ainsi, tous les parents ne sont pas égaux face à l'école et, paradoxalement, le sont encore moins face à ces politiques favorisant la collaboration. Un enjeu pratique essentiel des systèmes éducatifs et des pratiques des enseignant.e.s consiste à diminuer cet effet pervers.

3. AXES DU SYMPOSIUM

Plusieurs axes peuvent être empruntés dans ce symposium afin d'étudier ces relations familles – écoles et de proposer des pistes dans la formation des enseignant.e.s :

1. Un enjeu théorique consiste à prendre en compte les points de vue de tous les acteurs, tels des familles minoritaires et des enfants / élèves. Quels sont leurs points de vue à propos de l'école, des enseignant.e.s et autres membres de la communauté scolaire. Quel est leur « pouvoir d'agir » ?
2. L'articulation entre 3 *niveaux* d'analyse permet de mettre en évidence les congruences et les décalages. Il s'agit des niveaux micro, comprenant les pratiques et points de vue des enseignant.e.s, élèves et parents ; médian, englobant les décisions prises par des directions des établissements scolaires et par les enseignant.e.s dans les réunions officielles, le rôle des associations et groupes locaux ; et macro, incluant les politiques éducatives régionales ou nationales ainsi que les injonctions des organismes internationaux.
3. La complexité des rapports entre familles et école en prenant en compte des instances intermédiaires, situées au niveau médian, souvent nommées « communautaires » : associations, fondations, entreprises, communautés locales, services de l'Etat... qui jouent parfois un rôle important de médiation entre les familles et l'école (Charrette 2018, Beauregard 2013).
4. L'articulation entre une perspective de communication interculturelle et inclusive, et une approche en termes de rapports de pouvoir (ou d'intersectionnalité) est privilégiée.
5. Des comparaisons entre les pays, les régions et les établissements, sont effectuées en vue de mieux saisir des processus d'inclusion-exclusion et des logiques inégalitaires.

Bibliographie :

- Beauregard, F. (2013). Dossier spécial : relation école - famille - communauté. *Vivre le primaire* (26), 3, 23 – 38.
- Conus, X. (2017). Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ? Inégalités et tensions de rôles autour de la « normalisation » des pratiques parentales Xavier Conus, sous la direction de Tania Ogay.
- Charette, J. (2018). Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : regards croisés de parents et d'intervenants. *Recherches qualitatives*, 37 (1), 117–139. <https://doi.org/10.7202/1049458ar>
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris: OCDE.
- Henderson, A. T. & Mapp K. L. (2002). *A new Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and community Connections on Students*. Récupéré le 7 novembre 2019 de <https://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>

-
- Ogay, T. (2014). « COREL : Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école », requête auprès du Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS).
- Ogay, T. (2017a). Rapport scientifique du projet « COREL : Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école », soutenu par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS).
- Payet, J.-P. (2017). *École et familles : une approche sociologique* (Vol. 1). Louvain-la-Neuve: De Boeck Éducation.
- Payet, J.-P. & Giuliani, F. (2014). La relation école familles socialement disqualifiées au défi de la construction d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés* (34), 55 – 70.
- Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle* (48), 1, 105 – 126.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : PUR.

Rôle des acteurs du soutien à la parentalité dans la relation école-familles : intermédiaire ou relais de l'école ?

Conus, Xavier *

*Université de Fribourg (Suisse), xavier.conus@unifr.ch

Les politiques de soutien à la parentalité et l'appel au développement d'un partenariat école-familles s'inscrivent dans des ancrages et registres institutionnels différents. Toutefois, les dispositifs de soutien à la parentalité sont de plus en plus mobilisés comme une ressource en vue de permettre le partenariat souhaité entre l'école et les familles (Monceaux, 2017), particulièrement avec les familles issues de la migration et/ou socioéconomiquement défavorisées. Dans ces circonstances, comment les acteurs du soutien à la parentalité se positionnent-ils entre des familles souvent peu coutumières du monde scolaire et l'école ? Cette communication mobilise des données issues d'une recherche ethnographique dont l'objectif était de saisir le processus de construction de la relation entre l'école et les familles dans un établissement scolaire suisse situé dans un contexte de diversité culturelle marquée. Nous nous centrons ici sur l'analyse d'un dispositif mis en place deux mois avant l'entrée à l'école de l'enfant : il s'agit d'un « atelier de préparation à l'entrée à l'école », préparé conjointement avec les enseignantes, mais animé par une intervenante d'une association locale active dans le soutien à la parentalité. Les données issues de l'observation de l'atelier et d'entretiens conduits avec l'intervenante, les enseignantes et les parents, témoignent d'un décalage entre le rôle que l'acteur du soutien à la parentalité considère avoir, et la manière dont ce rôle se joue dans l'atelier et est perçu par les autres acteurs. Nos résultats montrent comment l'acteur du soutien à la parentalité peut, d'une position souhaitée d'intermédiaire entre l'école et les familles, se trouver transformé en relais de l'école, particulièrement dans une relation entre l'école et les familles issues de la migration et/ou socioéconomiquement défavorisées qui, derrière l'appel au partenariat prôné, prend régulièrement l'aspect d'une démarche d'éducation des parents et de mise en conformité de leurs pratiques vis-à-vis de la norme scolaire (Conus et Nunez Moscoso, 2015 ; Giuliani et Payet, 2014). Nous discuterons des implications d'une telle dynamique et dégagerons des pistes pour que les acteurs du soutien à la parentalité puissent davantage s'inscrire dans un rôle de médiation entre l'école et les familles.

RÉFÉRENCES

- Conus, X. & Nunez Moscoso, J. (2015). Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève. *La Recherche en Éducation*, 14, 8-22.
- Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction. *Education et sociétés*, 34(2), 5-21.
- Monceau, G. (2017). Les parents dans le management des établissements. Quelques apports de la recherche. *Administration & Éducation*, 153(1), 67-73.

La collaboration avec les familles immigrantes et la communauté vue par les acteurs scolaires : entre rêves et réalités

Hirsch, Sivane, Borri-Anadon, Corina & Audet, Geneviève *

*Université du Québec à Trois-Rivières, Sivane.hirsch@uqtr.ca, Université du Québec à Trois-Rivières, Corina.borri-anadon@uqtr.ca & Université du Québec à Montréal, audet.genevieve@uqam.ca

Une des dimensions du climat interculturel d'un établissement scolaire consiste à son engagement dans une culture d'équité et d'ouverture à la diversité dans les rapports avec les élèves, les familles et la communauté (Archambault *et al.* 2018). La littérature internationale montre en effet que l'adoption de politiques dites d'éducation multiculturelle, interculturelle, antiraciste ou antidiscriminatoire dans les établissements scolaires est susceptible de jouer un rôle significatif, sinon directement sur la réussite des élèves issus de l'immigration, du moins sur leur intégration scolaire et leur sentiment d'appartenance à l'école (Christenson et Sheridan, 2001; Inglis, 2008; Unesco, 2009). La participation des familles immigrantes à l'école et l'établissement des partenariats égalitaires avec divers organismes communautaires représentant des groupes minoritaires peuvent aussi soutenir cet engagement des élèves. Or, malgré des efforts des établissements québécois à cet égard, diverses tensions liées à des incompréhensions culturelles et à des enjeux systémiques ont également été identifiées par les élèves issus de l'immigration et leurs familles (Mc Andrew *et al.*, 2015), faisant en sorte que les élèves et les parents appartenant à des communautés marginalisées ou stigmatisées rapportent plus souvent des comportements ou des pratiques à effet d'exclusion de la part des intervenants scolaires.

Dans le cadre d'un projet de recherche mené dans huit écoles secondaires québécoises (Archambault *et al.*, FRQSC), nous avons interrogé divers acteurs scolaires (directions – n = 9, personnel non-enseignant, n = 34) et communautaires (n=10) sur, leur perception de la collaboration établie avec les familles immigrantes et, d'autre part, l'établissement de liens avec les organismes de la communauté. Nous présenterons les résultats de notre analyse à la lumière des défis déjà relevés par la recherche en lien avec les relations école-famille immigrante-communauté (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016) et les modes des collaborations documentés (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Nous porterons notamment notre attention sur les attentes nommées implicitement et explicitement à l'égard des familles immigrantes et des organismes communautaires et les enjeux qui y sont associés, notamment autour d'une certaine instrumentalisation. Finalement, nous discuterons la portée d'une réflexion autour de spécificités régionales à cet égard.

RÉFÉRENCES

- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V., & Tardif-Grenier, K. (2019). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *2019*, *8*(2), 17. Retrieved from https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Archambault_Alterstice8%28%29
- Christenson, S.L., Reschly, A.K., Appleton, J.J., Berman-Young, S., Spanjers, D.M. et Varro, P. (2008). « Best practices in fostering student engagement », dans A. Thomas et J.

-
- Grimes (dir.), *Best Practices in School Psychology*, 5^e édition. Bethesda : National Association of School Psychologists.
- Inglis, C. (2008). *Planning for Cultural Diversity*. Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Mc Andrew, M., Balde, A. Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, M.A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris.

Perceptions de parents immigrants de leur relation avec l'école lorsque leur enfant a des difficultés de communication

Beauregard, France *

*Université de Sherbrooke, France.Beauregard@USherbrooke.ca

Dans cette communication, nous présentons les résultats d'une recherche effectuée auprès de familles vivant deux contextes de diversité culturelle : l'un en tant que famille immigrante et l'autre en tant que famille d'enfant présentant des incapacités. La population immigrante ne cesse de croire au Canada et au Québec (Statistique Canada, 2011) et parmi celle-ci un certain nombre a des problèmes de santé ou présente des incapacités notamment certaines en lien avec la communication. Or, le sens associé à la santé, à la maladie et au handicap variant grandement à travers les cultures et le temps (Ravindran et Myers, 2011; Zhang et Bennett, 2003), des zones d'incompréhension entre les professionnels et les usagers migrants peuvent surgir lors de la délivrance de services à cette population. L'école étant un des milieux délivrant des services auprès de cette population, il est à même de s'intéresser à la relation des familles immigrantes ayant un enfant avec des difficultés de communication et l'école. Or, peu de recherches portent sur ce phénomène. Deux outils de collecte de données ont été utilisés pour l'étude que nous présentons. Le premier est un questionnaire de renseignements sociodémographiques qui a permis de tracer le portrait des participants. Le deuxième est une entrevue semi-dirigée effectuée auprès de parents. Différents thèmes ont été abordés lors de cette entrevue : leur prise de conscience et compréhension des difficultés de leur enfant, leurs relations avec les intervenants du milieu scolaire, leurs dilemmes quant à la culture d'origine versus la culture de la société d'accueil (la langue première et la langue seconde) et leurs inquiétudes quant à l'avenir de leur enfant. Il ressort des propos les parents se heurtent à différents obstacles, certains sont en lien avec leur statut immigrant (apprentissage d'une autre langue, rôle attendu des parents, méconnaissance du milieu scolaire, etc.) alors que d'autres sont à leur statut de parent d'enfant en difficulté (comprendre les difficultés, méconnaissance des services offerts pour les élève en difficulté au Québec, etc).

RÉFÉRENCES

- Statistique Canada (2011). Immigration et ethnodiversité culturelle au Canada. Document téléaccessible: <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fra.pdf>
- Zhang, C. et Bennett, T. (2003). Facilitating the meaningful participation of culturally and linguistically diverse families in the IFSP and IEP process. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 51-59.

Quand le rôle de médiation soutient le pouvoir d’agir des familles au regard de l’école : le cas de parents récemment immigrés au Québec

Charette, Josée *

*Université de Montréal, j.charette@umontreal.ca

Au Québec, depuis quelques décennies, le discours sur la participation parentale dérive tranquillement vers un discours axé sur les collaborations et les partenariats école-familles-communauté, mettant l’accent sur le dynamisme du processus et sur l’engagement de divers partenaires pour la réussite éducative de l’élève : l’école, la famille, le jeune et la communauté (Larivée *et al.*, 2017). Diverses politiques, plans et mesures ministériels s’inscrivent aussi dans ce sens (MEES, 2017; MEES, 2019). Pour des parents récemment immigrés, qui ne connaissent que très partiellement le système scolaire dans leur nouveau contexte de vie, il semble parfois complexe de répondre aux énoncés émis dans les politiques, se trouvant dans une situation d’inégalités par rapport à l’école (Charette, 2016; Conus, 2017). En vue de diminuer les inégalités scolaires et de rapprocher les familles immigrantes de l’école, une profession tend à se définir depuis quelques années au Québec, soit celle d’intervenants école-familles-communauté (Audet *et al.*, 2013; MEES, 2019; TCRI, 2015). Dans le cadre de notre communication, nous tentons de répondre à la question suivante : comment le rôle de médiation incarné par des intervenants école-familles-communauté soutient-il le pouvoir d’agir de parents d’élèves récemment immigrés au Québec? (Akkari et Changkakoti, 2009; Leanza, 2006; Vatz Laaroussi et Tadlaoui, 2014). La réflexion présentée dans cette communication découle d’une recherche dans laquelle six intervenants ont été rencontrés dans le cadre d’entrevues semi-dirigées et est alimentée par un accompagnement fait auprès de 65 intervenants école-familles immigrantes qui travaillent dans les écoles du Québec depuis l’année scolaire 2018-2019. De façon générale, il semble que les intervenants qui incarnent le rôle de médiation permettent de rapprocher les familles de l’école et permettent de mettre en lumière d’autres façons d’être parents d’élève que celles généralement promues par le milieu scolaire, soutenant ainsi le pouvoir d’agir de parents qui se retrouvent souvent inégaux face à l’école. Notre communication permet aussi de s’appuyer sur des travaux menés dans d’autres domaines que celui du scolaire pour anticiper les défis et les facteurs pouvant influencer la mise en œuvre du rôle de médiation école-familles immigrantes.

RÉFÉRENCES

- Akkari, A & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l’éducation familiale*, 1(25), 103-130.
- Audet, G. & Potvin, M. (2013). *Les intervenants communautaires scolaires dans des quartiers défavorisés et pluriethniques de Montréal synthèse comparée des initiatives et état de la situation*. Bordeaux-Cartierville St-Laurent : Interactions, Centre de recherche et de partage des savoirs.
- Charette, J. (2016). *Représentations sociales sur l’école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l’expérience socioscolaire de leurs enfants : regards croisés de parents et d’ICSI*, Thèse de doctorat déposée à l’Université de Montréal, Canada.

- Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle: quelle négociation des rôles ? : Inégalités et tensions de rôles autour de la "normalisation" des pratiques parentales*, Thèse de doctorat déposée à l'Université de Fribourg, Suisse.
- Larivée S. J., Kalubi J.-C., Larose F., Couturier Y., Bédard J. Pierre L. et Blain F. (2017). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*. Rapport de recherche, Récupéré sur le site du FRSSC.
- Leanza, Y. (2006). L'interprète médiateur communautaire : entre ambiguïté et polyvalence. *L'autre*, 7(1), 109-123.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Stratégie 0-8 ans – Tout pour nos enfants*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Récupéré le 1^{er} octobre 2018 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strategie_0-8_ans.pdf
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2019). *Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2022*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec. Récupéré le 15 septembre 2019 de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/regles-budgetaires-commissions-scolaires/>
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes. (TCRI). (2015). *Cadre de références aux intervenants communautaires scolaires et interculturels (ICSI). Module 1 : introduction au cadre de références des intervenants communautaires scolaires et interculturels (ICSI)*. Montréal : TCRI.
- Vatz Laaroussi, M. et Tadlaoui, J. E. (2014) Les médiations interculturelles dans la société pluraliste du Québec : espaces de tensions, espaces de créativité! In P. Stalder et A. Tonti, *La médiation interculturelle représentations, mises en œuvre et développement des compétences*. (p.29-58). Paris: Éditions archives contemporaines.

Les relations entre familles et écoles : l'exemple de la pluralité des dispositifs d' « accueil » des parents

Gay, Denis*

*Ex-Université de Fribourg, denis.gay@unifr.ch

Selon une injonction devenue généralisée: les parents se doivent de collaborer avec l'école de leur enfant. Or, les familles ne sont pas toutes égales dans la construction d'une relation et collaboration avec les enseignant.e.s parce qu'elles sont dotées de capitaux scolaire et économique variables (Ogay 2017, Conus 2017, Payet et Giuliani 2014), mais également parce qu'elles ne rencontrent pas l'école ou l'institution scolaire, mais bien une école locale spécifique et des enseignantes particulières et singulières. C'est pour cette raison, dans cette communication, j'ai tourné le projecteur de la diversité des familles migrantes vers une autre diversité, celle des établissements scolaires et de leurs dispositifs d'accueil des parents. Est-il pertinent et utile de parler de l'école, du système scolaire ou alors des écoles, en soulignant la pluralité des phénomènes localisés ?

Ainsi, cette communication se donne pour objectif d'illustrer la diversité scolaire dans le domaine des relations entre écoles et familles migrantes dont un enfant fréquente l'école primaire. Comme le système scolaire suisse est fédéral, et que les politiques éducatives diffèrent d'un canton à l'autre, je me suis intéressé à des établissements scolaires situés dans le même canton. Mais, même dans ce cas de figure, une diversité est apparue. La prise en compte de la diversité des établissements scolaires vient encore complexifier la question générale des relations entre familles et écoles.

Cette communication s'intéresse donc à la diversité des dispositifs d' « accueil » des parents dans trois établissements du canton de Vaud, à travers les points de vue de 8 familles issues de la migration et de statut socio-économique et de capital scolaire très variés et de deux directeurs d'institutions parascolaire. Elle décrit d'abord la diversité des modalités des échanges entre enseignantes et familles : celles privilégiant les messages écrits ou oraux (Meyer 2018), celles prévoyant ou permettant des rencontres multiples ou pas (en plus des interviews formels), et celles gérant l'espace scolaire de manière à favoriser ou non des rencontres informelles (Ogay 2017, Conus 2017). Il apparaît que les instances « communautaires » (Beauregard 2013), telles que les associations de migrants jouent rarement un rôle médiateur entre ces familles et les écoles. Ensuite, les interprétations et les stratégies des familles issues de la migration à propos de ces multiples dispositifs d'accueil à l'école et de leurs caractéristiques sont abordées.

RÉFÉRENCES

- Beauregard, F. (2013). Dossier spécial : relation école - famille – communauté. *Vivre le primaire* (26), 3, 23 – 38.
- Conus, X. (2017). Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ? Inégalités et tensions de rôles autour de la « normalisation » des pratiques parentales Xavier Conus, sous la direction de la professeure Tania Ogay, Université de Fribourg / Suisse.
- Meyer, A. (2018). Les relations école-famille à l'école enfantine. Le cas du cahier de communication. *Renens: URSP*, 172.
- Ogay, T. (2017). Rapport scientifique du projet « COREL : Quand l'enfant devient élève, et

les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école », soutenu par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS).

Payet, J.-P. & Giuliani, F. (2014). La relation école familles socialement désqualifiées au défi de la construction d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés* (34), 55 – 70.

La question des relations entre enseignant.e.s et des parents dans la formation des enseignant.e.s

Laffranchini-Ngoenha, Moira *

*Haute Ecole Pédagogique, moira.laffranchini-ngoenha@hepl.ch

Cette communication se donne pour objectif de se questionner à propos de la formation interculturelle donnée aux futurs enseignant.e.s, en particulier dans le domaine des relations entre enseignant.e.s et parents d'élèves.

A partir des nombreuses recherches menées dans le champ (par exemple Conus 2017, Ogay 2017, Beauregard, ...) notamment les questions suivantes sont soulevées :

-Comment favoriser un regard distant sur les élèves et leurs parents, de manière à estomper les réflexions ethnocentriques ?

-Comment favoriser une remise en question des stéréotypes réciproques qui souvent sont mobilisés dans les relations entre enseignant.e.s et parents d'élèves ?

-Comment aider les enseignant.e.s et les futurs enseignant.e.s à prendre conscience des rapports de pouvoir existant dans les relations entre enseignant.e.s et parents d'élèves ?

RÉFÉRENCES

Beauregard, F. (2013). Dossier spécial : relation école - famille – communauté. *Vivre le primaire* (26), 3, 23 – 38.

Conus, X. (2017). Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ? Inégalités et tensions de rôles autour de la « normalisation » des pratiques parentales Xavier Conus, sous la direction de la professeure Tania Ogay, Université de Fribourg / Suisse.

Gay, D. et Laffranchini Ngoehena, M. (2018). Comment enseigner l'interculturel ? Propositions pour déconstruire les stéréotypes. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 23, 113-129.

Ogay, T. (2017). Rapport scientifique du projet « COREL : Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école », soutenu par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS).

Mobilité, nouvelle francophonie et éducation en Alberta (Canada)

- Paulin Mulatris, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean (Alberta, Canada)

1. Le cadrage

Les minorités francophones nationales sont souvent les récipiendaires, pour employer un euphémisme, d'un système/programme éducatif imposé par une majorité qui ne tient pas toujours compte des adaptations et nuances nécessaires dont il faudrait les munir pour leur permettre de développer chez eux un sentiment d'identité et d'appartenance à une citoyenneté et un vivre-ensemble responsables et engagés.

Le Canada français (hors Québec), composé de moult communautés éparpillées sur l'ensemble du territoire, jouit (depuis 1982- Charte des droits et libertés/1990-décision Mahé de la Cour suprême) d'une reconnaissance politique, constitutionnelle et juridique, une protection par des lois et des droits lui accordant un degré significatif d'autorité et d'autonomie dont la majorité (dissidente ou/et progressiste) n'a peut-être même pas le pouvoir de se prévaloir.

Les communautés francophones en situation minoritaire (CFSM) vivant depuis une vingtaine d'années dans un contexte de diversité démographique grandissante peuvent aujourd'hui profiter de droits ("destinés à remédier (...) à (leur) érosion progressive" – comme le souligne la Cour suprême du Canada dans l'arrêt *Mahé*) que l'histoire leur avait niés pendant 125 ans et établir des politiques et des pratiques à la mesure de leur besoin, notamment et plus formellement en éducation, afin de "favoriser l'épanouissement de chacune" (arrêt *Mahé*) de ces communautés.

En Alberta, un nouveau gouvernement de droite vient d'abolir la refonte globale du système d'éducation que le gouvernement précédent avait mis en place pour répondre à un besoin criant de changement dans le contexte d'une diversité grandissante et d'une indigénisation de l'éducation dans la foulée de la *Commission Vérité et Réconciliation du Canada*. Il faut avouer que la dernière considération imposée comme obligation en raison du rapport historique colon/colonisé dans les relations entre le Canada et les Premières nations a enfin obtenu l'attention dont l'histoire l'avait privé. Cependant, malgré les bonnes intentions, la première mentionnée ici a connu un intérêt mitigé. Ce qui s'explique facilement dans un sens, mais comme les transformations au programme éducatif ne se produisent qu'une fois par générations, il eut été opportun de faire d'une pierre deux coups.

Or, il n'est pas trop tard ou même impossible de reprendre le flambeau de la refonte du côté des CFSM en raison justement des autorités et de l'autonomie qui nous sont advenues par la loi et de la nécessité de l'exercice dans notre contexte. Il va de soi que le ministère de l'Éducation définit des paramètres particuliers du système scolaire, mais à l'intérieur et à l'extérieur de ceux-ci, un espace reste ouvert qu'il est impératif d'occuper et que la recherche inter/multidisciplinaire accompagnée d'un leadership éclairée par celle-ci doit mener à terme.

La réflexion collective sur le projet de société qui doit advenir dans notre contexte particulier que nous sommes nous-mêmes en mesure de définir doit s'articuler à partir d'une reformulation globale du programme éducatif qui appelle forcément une formation particulière des enseignants/tes. Ceux/celles-ci, bien qu'ils/elles fassent d'un mauvais sort, bonne grâce,

restent piégés dans une formation technicienne, écrasés par une redondance de méthodes pédagogiques incompatibles avec leur contexte d'enseignement, écartés d'une pensée critique soutenue, préparés à la gestion de classes aux multiples défis et difficultés de toutes sortes.

Notre projet de symposium – rassemblant des regards croisés interdisciplinaires et internationaux – visera donc, dans un premier temps, à définir le milieu dans lequel on vit avec ses multiples complexités démographiques, sociales, ethniques, langagières, etc. , le genre de problématiques que peut créer dans le milieu éducatif un projet de loi comme la loi 21 au Québec. Il faudra ensuite dévoiler les tenants et aboutissants du système universitaire de la formation des enseignants/tes aujourd'hui afin de pouvoir le changer en fonction des besoins réels d'une communauté qui chemine démocratiquement vers un projet de société inclusive où chacun/e trouve identité et appartenance, réduisant, même éliminant (l'utopie ne se définit-elle pas aussi par les possibles à atteindre?) les discriminations, les inégalités sociales, etc, mais non les opacités subjectives qui enrichissent notre diversité individuelle et collective.

2. Présentations.

Paulin Mulatris, Université de l'Alberta, Canada

Nouvelle immigration francophone en Alberta : enjeux, défis et perspectives.

On peut compter les changements démographiques connus par la population francophone albertaine comme l'un des traits marquants de ces vingt dernières années. Les analyses statistiques indiquent que la population francophone albertaine a augmenté de plus de 20 % entre 2001 et 2011. Ces changements accélérés et importants en termes quantitatifs le sont aussi en matière de structure d'âge et de pluralisation des composantes ethniques (Houle, Pereira et Corbeil, 2014; Hudon, 2015; Lepage et Lavoie, 2017). Face à l'impréparation des milieux d'accueil, le caractère quasiment inattendu et structurellement nouveau de ces mouvements démographiques a donné lieu à des bricolages sociaux divers plus articulièrement dans les milieux – des nouveaux arrivants eux-mêmes ou de la communauté d'accueil elle-même en mutation – impliqués dans l'accueil, la formation et l'éducation de ces nouvelles populations.

Pourtant, si ces mouvements démographiques peuvent être perçus comme contribuant à l'enrichissement démographique de la francophonie albertaine et à la dynamisation du tissu social, on ne peut s'empêcher de douter que le gain en soit vraiment total pour cette francophonie; une enquête récente indique par exemple qu'une proportion importante de ces nouveaux arrivants évoluent et s'organisent loin des milieux francophones traditionnels sensés pourtant leur servir de soutien (Mulatris, Jacquet, Wilkinson, Carlson-Berg, et Ka, 2016). Il peut paraître prématuré d'avoir une idée exacte des formes nouvelles de structuration des rapports sociaux tant et aussi bien que les aspects déterminants de l'action sociale dans ce contexte minoritaire en changement sont à peine saisis. Ceci indique que les limites des bricolages sociaux en cours, visant à répondre à certains enjeux - notamment celui relatif à l'éducation, projet lui-même jeune et en quête d'équilibre - sont encore à explorer. En effet, si sur le plan académique, les défis liés à ces changements sont de plus en plus analysés dans la littérature académique canadienne, les déterminants et la logique de ces bricolages qui permettent de répondre aux défis vécus sont très peu envisagés. Cette proposition de communication s'y arrêtera.

Paul Dubé, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Edmonton, Canada

« Renverser Bourdieu: Un système d'éducation à refaire dans un contexte de diversité: refonte curriculaire et pédagogique pour une minorité francophone engagée dans un projet de société»

La reproduction idéologique et sociale dominante d'une société que véhicule l'institution selon Bourdieu et Passeron a le potentiel d'être renversée dans une communauté minoritaire où l'ingénierie politique et sociale pourrait se produire à partir de l'école, cette institution à la base de toute société - y compris dans un contexte de grande diversité - à condition que le système éducatif soit transformé au niveau du curriculum et surtout d'une pédagogie transformatrice. Les communautés francophones en situation minoritaire (CFSM) ponctuant l'ensemble du territoire canadien jouissent d'une reconnaissance nationale officielle, de droits linguistiques enchâssés dans la constitution canadienne comme d'une autonomie (et des autorités) au niveau de leurs régimes éducatifs, leur donnant ainsi à la possibilité de définir ledit régime qui leur convienne. De plus, le fait que l'éducation soit une responsabilité provinciale au sein de la fédération canadienne facilite la mobilisation et le rassemblement sur un territoire donné permettant ainsi la diffusion rapide des idées et d'arriver à une vision, un projet de vivre-ensemble définie collectivement et démocratiquement.

Il va de soi que l'état impose des paramètres particuliers auxquels il est cependant possible à la communauté francophone minoritaire d'apporter des modifications significatives et ainsi produire en quelque sorte une ingénierie sociale en fonction d'un projet de société à construire collectivement. Celui-ci serait le résultat d'une structuration du dialogue interculturel dans tous les réseaux institutionnels du social dont l'éducation serait le modèle.

Après une brève synthèse des autorités reconnues et définies par le droit y compris l'étendue dudit droit à l'immigration francophone, la présentation portera sur des propositions de transformations curriculaire et (surtout) pédagogiques (modalités d'apprentissage, stratégies d'interrogations, etc) devant être structurées dans la programmation éducative. En somme, des exigences programmatiques qui ne peuvent que déboucher sur une transformation radicale de la formation des enseignants/tes dont on donnera quelques grandes lignes directrices auxquelles s'ajouteront celles des autres intervenants du symposium.

Alice prophète, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Canada

Les enseignants immigrants et immigrantes à l'école de la minorité

Évoquant l'espace minoritaire francophone au Canada, il n'est pas rare de mentionner le projet politique d'autonomie culturelle, un projet collectif, élément fondamental et central de cet espace qui est celui de sauvegarder leur langue et leur culture françaises à travers l'école. Dès lors, l'école en situation minoritaire francophone au Canada se veut non seulement un milieu d'éducation mais aussi un lieu de construction de l'identité francophone de la minorité à travers une pédagogie d'actualisante et de communautarisante adaptée à la situation minoritaire (Levasseur-Ouimet, 1989 ; Landry, 2003). Les communautés minoritaires francophones

albertaines, par exemple, aujourd'hui encore, ne cessent d'afficher et de témoigner ce vécu homogène, voire leur identité culturelle, à travers leurs institutions clé, y compris les institutions éducatives supérieures tout en promouvant un discours d'inclusion par rapport à la francophonie internationale en termes de nombres dans les institutions éducatives. Car le discours identitaire, à tort ou à raison, demeure intact en Alberta si l'on entend par là dans les propos des leaders de l'école francophone, célébrant cette année 2019 les 25^{èmes} années de l'obtention de leur premier conseil scolaire francophones en Alberta : « *Les batailles des premières heures sont encore les batailles d'aujourd'hui...* »¹. Les francophones immigrants dans le programme de la formation initiale des maîtres, nécessaire à la survie de cette école, représentent une catégorie importante du point de vue de leurs répertoires linguistiques et de leurs origines « ethnoculturelles » dans un contexte d'une francophonie albertaine, à la fois minoritaire et en pleine mutation due à la multiplicité des francophones venus d'ailleurs, notamment des francophones non européens, provenant de plusieurs cultures différentes, alors que cette minorité francophone albertaine se vivent encore comme homogène (Mulatris, 2013 ; Dubé, 2002).

L'enjeu, entre autres, demeure la gestion de cette figure diverse-élèves et enseignants- dans les écoles francophones albertaines sur le plan des compétences langagières ; c'est-à-dire différentes façons de s'exprimer en français (Heller, 2003) ; sur les plans d'origines ethniques et des cultures. Le fait que la mission de l'école c'est de perpétuer la langue et la culture francophones, les enseignants venus de la nouvelle immigration francophone peuvent-ils être considérés comme des passeurs culturels. Comment ces enseignants peuvent-ils construire leur identité professionnelle dans cette antinomie ? La présentation portera sur les manières dont les finissants de la formation initiale des enseignants issus des communautés francophones immigrantes composent avec certains défis liés à cette antinomie aux fins *d'appartenir*, donnant à voir quelques composantes d'une nouvelle francophonie albertaine.

Alfred M. Lukhanda, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Edmonton, Canada

L'interdiction du port de signes religieux à charge des enseignants et autres fonctionnaires à l'épreuve des droits fondamentaux : l'inconstitutionnalité de la Loi 21 sur la laïcité de l'État

Les signes religieux sont des manifestations extérieures de la religion. Bien que leur port relève de l'exercice de la liberté religieuse que le droit national de la plupart des États reconnaît aux individus, ils soulèvent néanmoins de vives controverses dans le contexte des démocraties libérales et pluralistes² fondées sur la neutralité de l'État face aux différentes conceptions de vie bonne en vigueur en son sein (John Rawls, 1995, Jocelyn MaClure et Charles Taylor, 2010, Jean-François Gaudreault-DesBiens, 2007).

Aussi, à la suite du mécontentement général provoqué par certaines demandes d'accommodement de la part d'individus provenant de groupes ethniques ou religieux minoritaires et considérées par une partie des médias et de l'opinion publique comme étant excessives, dérangeantes, déraisonnables, voire contraires aux valeurs des Québécois, Jean Charest, alors Premier ministre du Québec a publié, le 8 février 2007, un décret portant création

¹ <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1155873/francophonie-alberta-education-minorite-25-ans-ecole-francophone>

de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles afin de rencontrer les préoccupations de la population québécoise.

Au terme de ses travaux la Commission Bouchard-Taylor a, entre autres, recommandé au Gouvernement québécois de prendre, au nom de la laïcité de l'État, des mesures portant interdiction du port de signes religieux, à l'égard de certains agents de l'État. Si les initiatives des gouvernements successifs s'étaient limitées aux catégories professionnelles proposées par la Commission Bouchard-Taylor, notamment les magistrats, les procureurs de la Couronne; les policiers, les gardiens de prison; les présidents et vice-présidents de l'Assemblée nationale, la Loi 21 adoptée en juin 2019 sous bâillon et dont le Gouvernement Legault avait assorti de la clause « nonobstant » est allée plus loin pour inclure les professionnels de l'enseignement en position d'autorité coercitive. Regardée à la lumière des principes qui gouvernent la place de la religion à l'école (José Woerhrling, 2007 et 2009), cette loi, à l'instar de toutes les initiatives législatives précédentes, porte à nos yeux, atteinte aussi bien à la Charte canadienne des droits et libertés fondamentales qu'à la Charte québécoise des droits et liberté de la personne et brime les droits fondamentaux des élèves et enseignants issus des minorités culturelles. C'est la question que nous nous proposons d'aborder dans notre exposé

Eva Lemaire, Université de l'Alberta

Francophonie minoritaire et autochtonisation de l'éducation

Suite au rapport de la commission canadienne de Vérité et de Réconciliation (2015), l'ensemble des ministères de l'Éducation, à travers le Canada, ont entamé un processus de révision des programmes afin de mettre en œuvre une éducation interculturelle qui puisse s'inscrire dans une démarche de réconciliation entre peuples autochtones et non autochtones. À l'instar du ministère albertain de l'éducation, on entend ici par « réconciliation » le « processus et objectif d'effectuer un changement sociétal au moyen d'un recadrage fondamental des idées et des attitudes (...) de sorte à permettre la construction d'une société meilleure grâce à l'apprentissage sur les perspectives et les expériences des Premières Nations, des Métis et des Inuits » (Alberta Education, 2018, p.3). Ce projet sociétal, éminemment politique, suit différentes trajectoires, qui varient selon les provinces. En Alberta, l'élection récente d'un gouvernement conservateur a entraîné un gel de la réforme entamée par le gouvernement précédent, qui prévoyait une réelle intégration des connaissances et perspectives autochtones dans tout le curriculum. Toutefois, en dépit de ces aléas, de nouvelles normes de qualité de l'enseignement et du leadership scolaire ont bel et bien été mises en place. Elles impliquent, à compter de septembre 2019, que les directions d'école, les dirigeants de conseils scolaires et les enseignants développent les compétences et pratiques menant à une décolonisation des savoirs et à une autochtonisation du milieu éducatif (Battiste, 2016 ; De Andreotti et al., 2015). Outre l'intégration des savoirs et perspectives autochtones dans l'enseignement, les nouvelles normes de qualité de l'enseignement font des aînés, gardiens du savoir, parents et autres leaders des communautés autochtones des partenaires éducatifs. Or, si le système éducatif anglophone a commencé à développer ressources et partenariats avec les Premières Nations, les Métis et les Inuits, le système francophone minoritaire semble à la traîne. De fait, comme explicité plus haut, le système éducatif francophone s'est construit historiquement sur un fort désir d'affirmation identitaire et un projet collectif communitarisant (Levasseur-Ouimet, 1989 ; Landry, 2002). Alors que le milieu francophone minoritaire doit déjà relever le défi d'une plus grande inclusion envers les

communautés francophones immigrantes, la nécessité de la prise en compte des savoirs et perspectives autochtones vient remettre en cause une vision de l'éducation orientée exclusivement autour des besoins, perspectives et identités francophones.

Pourtant, de multiples pistes éducatives permettraient de prendre appui sur les particularités de l'histoire et de la société francophone minoritaire pour enrichir le dialogue interculturel et entrer en profondeur dans une démarche de réconciliation. Dans le cadre de cette présentation, nous détaillerons deux initiatives que nous avons mises en œuvre, l'une en contexte universitaire (dans le cadre de notre enseignement à la Faculté Saint-Jean, auprès des étudiants en éducation), et l'autre dans le contexte de l'enseignement élémentaire et de la formation continue des enseignants. Nous appuyant sur nos données de recherche (notes de terrain, travaux produits par les élèves et étudiants, entretiens avec les enseignants et étudiants), nous démontrerons à la fois (1) le besoin criant de formation des élèves, des enseignants et futurs enseignants francophones en termes d'éducation autochtone, (2) l'apport positif des élèves et étudiants autochtones, ainsi qu'issus de l'immigration pour l'établissement d'un dialogue de qualité sur la décolonisation, et (3) la pertinence de la didactique du plurilinguisme et du plurilinguisme, spécifiquement de l'éveil au mitchif (Bakker, 1997 ; Iseke, 2013 ; Papan, 2009) pour tisser des liens inédits entre communautés francophones et autochtones, en particulier métisses.

3. Références

- Abdallah-Pretceille, M. (1996) *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 222 p.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003) *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Anthropos, 226 p.
- Alberta Education. (2018). *Teaching Quality Standard*.
https://education.alberta.ca/media/3739620/standardsdoc-tqs-_fa-web-2018-01-17.pdf
- Alberta Education. (2018) *Leadership Quality Standard*.
https://education.alberta.ca/media/3739621/standardsdoc-lqs-_fa-web-2018-01-17.pdf
- Bakker, Peter (1997). *A Language of Our Own: The Genesis of Michif, the Mixed Cree-French Language of the Canadian Métis*. Oxford: Oxford University Press.
- Battiste, M. (2016). *Visioning a Mi'kmaw Humanities. Indigenizing the Academy*. Sydney: Cape Breton University Press.
- Bosset, Pierre (2005), « Réflexions sur la portée et les limites de l'obligation d'accommodement raisonnable en matière de liberté religieuses », Montréal, Commissions des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec
- Bosset, Pierre (1995), « Le pluralisme religieux au Québec : un défi d'éthique sociale », Montréal, Commissions des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec.
- Canadian Issues/Thèmes canadiens (2008) « Quelle histoire pour quel avenir?/Whose history for whose future? », ACS – AEC, 72 p.
- Commission de Vérité et de réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final*, www.trc.ca
- De Cock, L. (2018) *Sur l'enseignement de l'histoire*, Éditions Libertalia, 329 p
- De Cock, L. (2018) *Dans la classe de l'homme blanc. L'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours*, Presses universitaires de Lyon, 320 p.
- De Andreotti et al. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21-40.

- Dubé, Paul (2014) « Pour une structuration institutionnelle de l'inclusion : des éléments de convergences collectives », dans BOERGER, Anne, DUBÉ, Paul et MULATRIS, Paulin (dir.) *Transferts des savoirs, savoirs des pratiques. Production et mobilisation des savoirs pour une communauté inclusive*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 195-212.
- Dubé, P. (2002). De la parole aux actes: plaidoyer pour l'hétérogène à l'école de la minorité francophone. Dans C. Couture & J. Bergeron (Eds.), *L'Alberta et le multiculturalisme francophone: témoignages et problématiques*, 89-102. Edmonton: Centre d'études canadiennes de la Faculté Saint-Jean et l'Association Multiculturelle Francophone de l'Alberta.
- Gaudreault-DeSbiens, J.-F. (2009), *Le droit, la religion et le « raisonnable »*. *Le fait religieux entre monisme étatique et pluralisme juridique*, Montréal, Éditions Thémis.
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473–492. Récupéré de <https://doi-org.proxy.lib.sfu.ca/10.1111/j.1467-9841.2003.00238.x>
- Houle, H., Pereira, D. et Corbeil, J.P. (2014). Portrait statistique de la population immigrante de langue française à l'extérieur du Québec (1991-2011). *Statistique Canada*.
- Hudon, T. (2015). Femmes au Canada : rapport statistique fondé sur le sexe. Les femmes immigrantes. N° 89-503- X au catalogue. *Statistique Canada*.
- Iseke, Judy. (2013). Negotiating Métis culture in Michif: Disrupting Indigenous language shift. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 2(2), 92-116.
- Jezéquel, Myriam (2007), *L'accommodement raisonnable : quoi, comment, jusqu'où ? Des outils pour tous*, Cowansville, Éditions Yvon Blais, 2007.
- Landry, R. (2003). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Dans R. Allard (Ed.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: Bilan et perspectives*, 135-156. Québec, QC : ACELF ; Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).
- Lepage, J.-F. et Lavoie, E. (2017). Professionnels de la santé et minorités de langue officielle au Canada, 2001 et 2011. *Statistique Canada*.
- Levasseur-Ouimet, F. (1989). Enseigner en milieu minoritaire : réflexions sur la pédagogie. *Éducation et Francophonie*, (23) 3, p. 16 à 22.
- MaClure, Jocelyn et Charles TAYLOR (2010), *Laïcité et liberté de conscience*, Montréal, Boréal, 2010
- Mulatris, P., Jacquet, M., Lemaire, E., et André, G., (2018). L'immigration francophone dans les territoires et l'ouest canadien : Réalités et perspectives après 10 ans d'accueil et de services, dans *Mobilités et diversités en contexte francophone minoritaire : formes et enjeux*, Vol 2, No2, pp 9-28
- Mulatris, P. (2013) . Rétention et enracinement des nouveaux arrivants dans les communautés francophones en situation minoritaire : le cas de la francophonie albertaine (Canada). Dans V. Ancey, G. Azoulay, C. Crenn, D. Dormoy, A.Mangu, A.Thomashausen (eds), *Mobilités et migrations : figures et enjeux contemporains. Pluralité des regards et des disciplines*, Harmattan, Paris, pp.77-87.
- Papen, R. (2009). La question des langues des Mitchifs : un dédale sans issue ?. Dans D. Gagnon, D. Combet & L. Gaboury-Diallo (dir.), *Histoires et identités métisses : hommage à Gabriel Dumont / Métis Histories and Identities : A Tribute to Gabriel*

-
- Dumont, Winnipeg* (pp. 253-276). Saint-Boniface : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Potvin, M., Magnan M.-O., Larochelle-Audet, J. (dir.) (2016). *La Diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*, Fidès Éducation, 287 p.
- Pretceille, M. A. (2013) *L'éducation interculturelle*, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je », 128 p.
- Rawls, J. (1995). *Libéralisme politique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Woehrling, J. (2009). « Quelle place pour la religion dans les institutions publiques », dans Gaudreault-DeSbiens, J.-F. (2009), *Le droit, la religion et le « raisonnable »*, Montréal, Éditions Thémis, pp. 115-168

Symposium « Favoriser l'équité et l'inclusion en enseignement supérieur : regards croisés sur les politiques, les pratiques institutionnelles et les expériences d'étudiants de groupes minorisés »

Axe thématique 4 – L'école et son environnement

Responsables

Jean-Luc Ratel

Université du Québec à Montréal ratel.jean-luc@uqam.ca

Marie-Odile Magnan

Université de Montréal marie-odile.magnan@umontreal.ca

L'approche inclusive en éducation vise une plus grande équité dans la réussite des apprenants de groupes minorisés en insistant sur l'imputabilité des acteurs du système scolaire (Larochelle-Audet et al., 2021). Si les efforts se concentrent surtout aux secteurs primaire et secondaire, le postsecondaire soulève ses propres enjeux, dans un contexte de massification et d'internationalisation accrue. Les objectifs d'équité et d'inclusion en enseignement supérieur vont donc au-delà de l'attraction d'étudiants internationaux, concernant notamment la réussite éducative chez les groupes historiquement exclus, voire minorisés (Chenard et al., 2013; Kamanzi et al., 2017).

Ce symposium visera à mieux comprendre l'atteinte des objectifs des politiques ciblant l'inclusion et l'équité en enseignement supérieur. Il traitera également des pratiques des établissements d'enseignement supérieur, plus spécifiquement en ce qui a trait au curriculum réel et caché dispensé par le personnel enseignant ainsi qu'à l'ensemble des services offerts dans les universités. Nous entendrons aussi les points de vue d'étudiants issus de groupes minorisés, donnant une voix aux acteurs souvent peu entendus et mettant en exergue leur avis sur les pratiques universitaires, des avis parfois méconnus et complémentaires aux recherches portant sur les politiques ou les pratiques des établissements.

Dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur, le symposium soulèvera des enjeux concernant à la fois les États et les établissements. Du point de vue des politiques publiques, nous nous intéresserons à l'atteinte d'une démocratisation scolaire égalisatrice (Merle, 2000). La conception de l'université comme sphère publique démocratique (Giroux, 2002) nous aidera également à comprendre le rôle joué par cette institution dans l'atteinte de la justice scolaire et, plus largement, de la justice sociale.

Enfin, nous soulignerons l'importance de tenir compte de l'agentivité des étudiants issus de groupes minorisés en insistant, au-delà d'une perspective déficitaire, sur leur contribution aux établissements. Nous axerons la focale sur les pistes visant à effectuer des changements de pratiques dans les universités. Nous discuterons de l'inclusion des savoirs issus de groupes minorisés dans le curriculum (e.g. Pidgeon, 2008) afin de contribuer à la réussite éducative de tous les apprenants en enseignement supérieur.

Références

- Chenard, P., Doray, P., Dussault, E.-L. et Ringuette, M. (2013). *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/accessibilite-aux-etudes-postsecondaires-2450.html>
- Giroux, H. A. (2002). Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education : The University as a Democratic Public Sphere. *Harvard Educational Review*, 72(4), 425-463. <https://doi.org/10.17763/haer.72.4.0515nr62324n71p1>
- Kamanzi, C., Picard, F. et Goastellec, G. (dir.) (2017). *L'envers du décor – Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*. Presses de l'Université du Québec.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-50. https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_2000_num_55_1_7096
- Pidgeon, M. (2008). *It Takes More Than Good Intentions: Institutional Accountability and Responsibility to Indigenous Higher Education* [Thèse de doctorat, University of British Columbia]. <http://hdl.handle.net/2429/2329>
- Larochelle-Audet, J., Potvin, M. et Steinbach, M. (2021). Se former pour agir : approches théoriques et compétences en éducation à la diversité ethnoculturelle. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique* (p. 139-161). Fides.

Communications intégrées au symposium :

Session 1 – Politiques et pratiques institutionnelles

- 1) Les effets de la Loi sur la laïcité de l'État (Loi 21) sur les facultés et départements d'éducation des universités québécoises et sur les personnes qui œuvrent ou étudient en leur sein (Maryse Potvin, Université du Québec à Montréal)
- 2) Vers un plan d'action sur l'équité, la diversité et l'inclusion : l'expérience de l'Université de Montréal (Marie McAndrew, Université de Montréal)
- 3) L'inclusion des étudiants autochtones en enseignement supérieur au Québec : exemples de pratiques institutionnelles innovantes dans un contexte de décolonisation de l'éducation (Jean-Luc Ratel, Université du Québec à Montréal ; Nancy Wiscutie-Crépeau, Institut National de la Recherche Scientifique [INRS] – Unité mixte de recherche INRS-UQAT en études autochtones)

Session 2 – Expériences d'étudiants de groupes minorisés

- 1) Les rapports sociaux de race à l'université au Québec (Marie-Odile Magnan, Université de Montréal ; Tya Collins, Université de Montréal)
- 2) Racisme et discrimination dans l'enseignement supérieur : l'expérience des étudiant.e.s minoritaires (Géraldine Bozec, INSPE / Université Côte-d'Azur / URMIS ; Fabrice Dhume, URMIS)
- 3) Étudiants du « Sud » en Suisse romande : de la précarité lors des études aux risques de *brain waste* dans le cadre de la mobilité internationale (Claudio Bolzman, Haute École de travail social [HES-SO Genève] ; Ibrahima Guissé, Université de Genève)

Les effets de la Loi sur la laïcité de l'État (Loi 21) sur les facultés et départements d'éducation des universités québécoises et sur les personnes qui œuvrent ou étudient en leur sein

Maryse Potvin *

*Professeure, Département d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal potvin.maryse@uqam.ca

Le 28 mars 2019, le ministre de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion déposa son projet de loi 21, intitulé *Loi sur la laïcité de l'État*, qui prévoyait notamment l'interdiction du port de signes religieux par les employés de l'État « en position d'autorité » dans l'exercice de leurs fonctions. Elle reprenait certaines recommandations du rapport Bouchard-Taylor (2008), qui suggérait l'interdiction de signes religieux chez les fonctionnaires en situation d'autorité coercitive, tels que les policiers, les juges et les gardiens de prison. La loi 21 allait toutefois plus loin en y ajoutant entre autres les directeurs-trices, directeurs-trice-s adjoints-es et enseignants-es des établissements d'enseignement publics. Elle prévoyait également un recours à la clause dérogatoire prévue à la Charte canadienne des droits et libertés en vue de soustraire la loi à d'éventuelles contestations judiciaires.

Malgré de vives critiques émanant de la société civile et des partis d'opposition, la loi 21 fut adoptée sous bâillon le 16 juin 2019. Les opposants ont fortement décrié la situation, estimant qu'il s'agissait d'une loi discriminatoire portant atteinte aux droits et libertés fondamentales et ciblant injustement les minorités — en particulier les femmes musulmanes portant le hijab. À la veille du dépôt, plusieurs commissions scolaires avaient déjà annoncé qu'elles n'entendaient pas appliquer la loi et plusieurs démarches de contestation judiciaire sont présentement en cours. Depuis son adoption, certains incidents ont été rapportés concernant les stages en milieux scolaires et les universités ont dû adopter des mesures pour contrer les discriminations réelles ou potentielles à l'égard des étudiants-es et stagiaires en éducation.

Cette communication présente les résultats d'un sondage visant à déterminer les effets de la loi 21 (*Loi sur la laïcité de l'État*) sur les facultés et les départements d'éducation des universités québécoises. Le sondage s'adressait aux professeur-es, chargée-es de cours, superviseur-es de stages, enseignant-es associé-es, doyen-nes, directeur-trices de départements et de programmes, étudiant-es de tous les cycles des différentes universités au Québec. Le sondage, complété par plus de 2 000 participants, portait sur les effets de la loi 21 sur les stagiaires, sur la formation et sur le climat et les relations entre le personnel, ou avec les milieux de stage, ainsi que sur les actions posées par les universités. Il a été mené à l'hiver 2020 par un groupe de travail interuniversitaire formé au sein de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE), composé de professeur-es et étudiant-es de l'UQAM (Maryse Potvin, Lucian Nenciovici, Emmanuelle Doré et Stéphanie Tremblay), l'UQO (Stéphanie Demers et David Lefrançois), l'Université McGill (Bronwen Low) et l'Université de Sherbrooke (Marilyn Steinbach).

Référence

Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir – Le temps de la conciliation: Rapport*. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/66284>

Vers un plan d'action sur l'équité, la diversité et l'inclusion : l'expérience de l'Université de Montréal

Marie McAndrew*

*Professeure émérite, Département d'administration et fondements de l'éducation
Université de Montréal marie.mcandrew@umontreal.ca

Comme toutes les grandes universités canadiennes et québécoises, l'Université de Montréal est appelée à s'adapter aux diversités croissantes qui marquent ses effectifs étudiants, ses employés ainsi que ses partenaires. Cette action n'est pas récente : dans le cas de certains marqueurs, entre autres le genre, le handicap ou l'origine ethnique, elle remonte au début des années 1990. Cependant, le contexte actuel est marqué par l'émergence de nouveaux marqueurs, tels l'identité et l'expression de genre, alors que d'autres, entre autres l'appartenance à une communauté autochtone, connaissent une pertinence accrue suite aux changements sociaux et politiques. Dans le cadre de ma communication, je présenterai, dans un premier temps, le processus qui a été mis en œuvre sur un peu plus d'un an au sein de notre institution afin d'élaborer un plan d'action touchant à toutes les missions de l'Université (milieu de formation, milieu de travail, milieu de vie, lieu de production des connaissances et institution citoyenne engagée dans la communauté). J'approfondirai ensuite les principes et engagements qui figurent dans l'*Énoncé de vision* adopté en mai 2019 ainsi que leurs fondements éthiques ou empiriques. Dans un troisième temps, je présenterai les principaux constats ainsi que les mesures qui en découlent sous huit grands objectifs qui structurent le plan d'action : 1) identifier et contrer les obstacles à un accès équitable à l'enseignement supérieur; 2) soutenir la rétention et la réussite des étudiants présentant des facteurs de vulnérabilité sur le plan académique ou personnel; 3) maximiser la contribution des programmes de formation à la préparation des étudiants à interagir et œuvrer dans les contextes de diversités multiples; 4) faire de l'Université un milieu de travail inclusif et représentatif des diversités de la communauté qu'elle dessert; 5) faire de l'Université un milieu de vie inclusif exempt de discrimination et représentatif des diversités de sa communauté; 6) diversifier l'excellence et promouvoir l'équité et l'inclusion en recherche; 7) intensifier les partenariats contribuant au développement des groupes vulnérables et y associer davantage les diplômés et les donateurs ; et 8) assurer la mise en œuvre efficiente, le suivi étroit et l'évaluation rigoureuse du plan d'action. En conclusion, j'offrirai une réflexion critique sur les obstacles, spécifiques aux enjeux liés à la diversité ou inhérents à la nature de l'institution universitaire, qui ont été vécus dans le cadre de ce processus ainsi que sur les stratégies qui ont été mises en œuvre pour y répondre en évaluant, entre autres, jusqu'à quel point le changement de culture que suppose la mise en œuvre d'un plan d'action sur l'équité, la diversité et l'inclusion est réellement amorcé.

Références

McAndrew, M. (2020). *Équité, diversité et inclusion à l'Université de Montréal – Diagnostic*. Université de Montréal.
https://www.umontreal.ca/public/www/images/diversite/documents/EDI-Diagnostic_avril_2020.pdf

Université de Montréal (2019). *Énoncé de vision sur l'équité, la diversité et l'inclusion*.
Université de Montréal.
https://www.umontreal.ca/public/www/documents/Enonce_de_vision_EDI_2019.pdf

Université de Montréal (2020). *Pour l'équité et l'inclusion – Plan d'action 2020-2023*.
Université de Montréal.
https://www.umontreal.ca/public/www/images/diversite/documents/UdeM_PlanDAction_EDI_final.pdf

L'inclusion des étudiants autochtones en enseignement supérieur au Québec : exemples de pratiques institutionnelles innovantes dans un contexte de décolonisation de l'éducation

Jean-Luc Ratel*

*Stagiaire postdoctoral et chargé de cours, Département d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal ratel.jean-luc@uqam.ca

Nancy Wiscutie-Crépeau*

*Professeure adjointe, Unité mixte de recherche INRS-UQAT en études autochtones
Institut National de la Recherche Scientifique (INRS) Nancy.Wiscutie-Crepeau@inrs.ca

L'éducation en contexte autochtone s'est historiquement développée dans une visée d'assimilation à la culture d'un groupe dominant (Salaün et Baronnet, 2016), notamment avec la fréquentation des pensionnats au Canada (Castellano, Archibald et DeGagné, 2008). Au Québec, l'enseignement supérieur fut donc longtemps associé chez les Autochtones à un renoncement à leurs cultures et seule une poignée d'entre eux le fréquentait dans les années 1970, au moment des premières initiatives visant à accroître la diplomation autochtone dans les cégeps (offrant la formation préuniversitaire et technique) et universités (Ratel et al., 2021). Aujourd'hui, les écarts persistent en termes de diplomation postsecondaire chez les Autochtones par rapport aux non-Autochtones et trois rapports récents (Commission de vérité et réconciliation du Canada [2015], Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées [2019], Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec [2020]) ont recommandé d'inclure davantage les perspectives autochtones dans les programmes de formation postsecondaire. On constate aussi qu'en dépit des efforts pour favoriser la sécurisation culturelle des étudiants autochtones, ceux-ci doivent surmonter le racisme systémique qui affecte leurs parcours (Lefevre-Radelli, 2019 ; Mareschal et Denault, 2020). Nous présenterons d'abord un portrait des pratiques de certains cégeps et universités du Québec en matière d'équité, de diversité et d'inclusion concernant plus spécifiquement les étudiants autochtones. Nous nous intéresserons aux services, cours et programmes d'études offerts dans certains campus et communautés autochtones. Nous développerons une réflexion critique concernant l'enseignement auprès des étudiants autochtones (Crépeau, 2007) et la décolonisation du système d'éducation en termes de pratiques favorisant l'inclusion du savoir, de l'identité et de l'avenir des peuples autochtones (Battiste, 2013).

Références

- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Saskatoon, Canada: Purich Publishing.
- Castellano, M. B., Archibald, L. et DeGagné, M. (2008). *De la vérité à la réconciliation transformer l'héritage des pensionnats*. Fondation autochtone de guérison.

Crépeau, N. W. (2007). *L'enseignement universitaire auprès des étudiants issus des Premières Nations*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Lefevre-Radelli, L. (2019). *L'expérience des étudiants autochtones à l'université : racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social* [thèse de doctorat, UQAM – Université de Nantes]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/13631>

Mareschal, J. et Denault, A.-A. (2020). *Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial*. Cégeps Garneau, de Trois-Rivières, Limoilou et Sainte-Foy. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4209349>

Ratel, J.-L., Bacon, M. et Pilote, A. (2021). De la prise en charge à la décolonisation : un regard rétrospectif sur cinq décennies d'éducation postsecondaire autochtone au Québec. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 51(3), 67-81. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.189163>

Salaün, M. et Baronnet, B. (2016). Introduction : Éducatons autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, 7-26. <https://journals.openedition.org/cres/2865>

Les rapports sociaux de race à l'université au Québec

Marie-Odile Magnan*

*Professeure agrégée, Département d'administration et fondements de l'éducation
Université de Montréal marie-odile.magnan@umontreal.ca

Tya Collins*

*Candidate au doctorat, Département d'administration et fondements de l'éducation
Université de Montréal tya.collins@umontreal.ca

Dans plusieurs pays d'immigration développés, des inégalités scolaires perdurent entre les élèves issus de familles immigrantes et leurs pairs. Le Canada et, plus spécifiquement, le Québec, font figure d'exception alors que les performances scolaires des élèves/étudiants issus de l'immigration sont comparables à celles de leurs pairs non immigrants et que leur taux d'accès aux études supérieures s'avère plus élevé que celui de leurs pairs de la 3^e génération d'immigration (Kamanzi et al. 2016). Plusieurs éléments liés au contexte éducatif canadien et québécois permettent d'expliquer ce portrait positif : des politiques d'immigration sélectives, des politiques éducatives visant l'inclusion et l'égalité des chances, une flexibilité des structures scolaires engendrant de multiples possibilités de parcours scolaires. Toutefois, des études montrent que pour certains groupes racisés au Québec, le portrait s'avère moins positif, suggérant des effets potentiels de discrimination scolaire, voire de racisme systémique. Pour les élèves issus d'Haïti, la littérature académique met en évidence des taux de diplomation au secondaire inférieurs à la moyenne, une surreprésentation dans le secteur de l'adaptation scolaire ou de la formation générale des adultes, une sous-représentation dans les écoles privées ou dans les cours avancés menant aux études postsecondaires, une diplomation moins élevée à l'université (Mc Andrew et al., 2015). Également, on recense une exposition plus accrue au profilage racial (*overpolicing*), un vécu de racisme et de discrimination perçue de la part des pairs et du personnel scolaire (Collins et Magnan, 2018). Ces tendances, touchant ce groupe racisé, sont également observées dans d'autres provinces canadiennes (Dei et Kempf, 2013) et d'autres pays (Gillborn et al. 2012).

Cette recherche vise à éclairer le rôle de l'université en tant qu'espace contribuant à la (re)production, voire à la réification des rapports de domination. Pour ce faire, nous avons recueilli la voix de 20 étudiants inscrits en première année de baccalauréat afin d'analyser comment le racisme institutionnel s'opère à travers les interactions empreintes de microagressions, c'est-à-dire le racisme subjectif ou déclaré (*overt*) mis en œuvre par les individus, et les pratiques institutionnelles, entendues comme des processus indirects qui peuvent avoir des effets non planifiés sur le sentiment d'un traitement défavorable aux groupes racisés (Pierce, 1970; Sue, 2020). Ces étudiants sont nés de parents immigrés d'Haïti. Nous avons adopté une posture visant à recueillir des données permettant par la suite de réfléchir à des pistes susceptibles d'améliorer l'équité en enseignement supérieur. L'analyse des entretiens qualitatifs a mené vers l'identification de discours au sujet de rapports sociaux de race à l'université et de récits de microagressions vécues. Nous avons utilisé la notion de

frontière externe (Juteau, 2015), soulignant les rapports sociaux de race entre les groupes (Guillaumin, 2016). Nous avons également mobilisé *la Critical Race Theory* (CRT) afin d'analyser les récits d'expériences de microagressions relatées par les étudiants à travers les interactions quotidiennes vécues dans les campus (Solorzano et al., 2000).

Références

Dei, G. S., and A. Kempf. (2013). *New Perspectives on African-Centred Education in Canada*. Canadian Scholars' Press.

Gillborn, D., N. Rollock, C. Vincent, and S. J. Ball. 2012. "You Got a Pass, So What More Do You Want?": Race, Class and Gender Intersections in the Educational Experiences of the Black Middle Class." *Race, Ethnicity and Education*, 15 (1): 121–139. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.638869>

Guillaumin, C. (2016b). Race et Nature. Système des marques, idée de groupe naturel et rapports sociaux (article initialement paru en 1977 dans *Pluriel* (11), p. 39-55). Dans C. Guillaumin (dir.), *Sexe, race et pratique du pouvoir : l'idée de nature* (p. 165-187). Éditions iXe.

Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières* (2^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.

Kamanzi P.C., Bastien, N., Doray, P. et Magnan M.-O. (2016). Immigration et cheminements scolaires aux études supérieures au Canada : qui y va et quand? Une analyse à partir du modèle de risque proportionnel de Cox. *Canadian Journal of Higher Education*, 46 (2), 209-232. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v46i2.184865>

Mc Andrew M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz-Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherches et d'intervention*. Presses de l'Université de Montréal.

Pierce, C. (1970). Offensive mechanisms. Dans F. Barbour (dir.), *The Black seventies* (p. 265-282). Porter Sargent.

Solórzano, D.G., Ceja, M. et Yosso, T.J. (2000). Critical Race Theory, Racial Microaggressions, and Campus Racial Climate: The Experiences of African American College Students. *Journal of Negro Education*, 69 (1/2), 60–73.

Sue, D. W. et Spanierman, L. (2020). *Microaggressions in everyday life*. John Wiley & Sons.

Racisme et discrimination dans l'enseignement supérieur : l'expérience des étudiant.e.s minoritaires

Géraldine Bozec*

* Maîtresse de conférences, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) et Département de sociologie, Université Côte d'Azur, URMIS
Fellow de l'Institut Convergences Migrations geraldine.bozec@univ-cotedazur.fr

Fabrice Dhume*

* Chercheur associé à l'URMIS, affilié à l'Institut Convergences Migrations
fdhume.antigone@posteo.net

Des politiques de promotion de l'égalité et de lutte contre les discriminations, le racisme et l'antisémitisme ont été développées depuis quelques années dans l'enseignement supérieur en France, se manifestant en particulier par la mise en place de référent.e.s « racisme et antisémitisme » dans les universités. Malgré ces initiatives institutionnelles, la situation de l'enseignement supérieur français reste mal connue dans ce domaine. Si nombre de travaux ont porté sur les inégalités sociales dans le monde académique (Benninghoff et al., 2012) et dans une moindre mesure sur les inégalités de genre (Jaoul-Grammare, 2018) et le sexisme (Lebugle, Dupuis et alii, 2018), les processus de racisme et de discrimination ethnoraciale au sein des établissements d'enseignement supérieur en France demeurent largement sous-explorés, malgré un intérêt récent (Ferry et Tenret, 2017) et des enquêtes conduites de manière exploratoire dans quelques universités, dont l'Université Paris-Diderot (GRERI, 2018) et l'Université Paris-Nanterre (enquête RACUNIV-ETU).

Notre communication portera sur l'expérience qu'ont les étudiant.e.s minoritaires du racisme et des discriminations ethnoraciales à l'université. Elle est fondée sur une enquête en cours qui se déploie à l'échelle nationale, dans une vingtaine d'établissements de l'enseignement supérieur et de la recherche en France. Nous présenterons les objectifs et le cadre général de cette enquête, puis les premiers résultats issus de l'enquête pilote et de la vague 1 de l'enquête (2019-2021) et qui concernera plusieurs milliers d'étudiant.e.s dans quatre établissements d'enseignement supérieur français. Les données recueillies – via la passation d'un questionnaire en ligne – permettront de formuler de premières analyses quant aux formes, aux contextes et aux conséquences des situations de racisme et de discrimination vécues par les étudiant.e.s. Ces expériences seront appréhendées de manière intersectionnelle, en articulant la dimension ethno-raciale avec d'autres éléments centraux dans les rapports sociaux, tels que le sexe, l'identité de genre et/ou la classe sociale.

Références

- Benninghoff, M., Fassa, F., Goastellec, G. et Leresche, J.-P. (dir.). (2012). *Inégalités sociales et enseignement supérieur*. De Boeck universités.
- Ferry, O. et Tenret E. (2017). A la tête de l'étudiant.e ? Les discriminations perçues dans l'enseignement supérieur. *OVE-Infos*, 35. <http://www.ove->

- GRERI (2018). *Mesurer l'ampleur de l'expérience du racisme et des discriminations raciales à l'Université Paris-Diderot* [Mémoire de master inédit]. Université Paris Diderot.
- Jaoul-Grammare, M. (2018). L'évolution des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur français entre 1998 et 2010: une analyse de l'(in)efficacité des réformes politiques. *Éducation et Formations*, 96, 113-131. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01831801/document>
- Lebugle A., Dupuis J., et al. (2018). *Les violences subies dans le cadre des études universitaires*. INED, Documents de travail, n° 245. <https://www.ined.fr/fr/publications/editions/document-travail/violences-subies-etudes-universitaires/>

Étudiants du « Sud » en Suisse romande : de la précarité lors des études aux risques de *brain waste* dans le cadre de la mobilité internationale

Claudio Bolzman*

*Professeur honoraire

Haute école de travail social (HES-SO Genève) claudio.bolzman@hesge.ch

Ibrahima Guissé*

* Chercheur associé, Institut de recherches sociologiques (IRS), Université de Genève

Membre du Comité de l'ONU pour l'élimination de la discrimination raciale (CEDR)

ibrahima.guisse@unige.ch

À l'ère de la globalisation, la mobilité internationale des étudiants est considérée comme une valeur importante par les établissements d'éducation supérieure et les gouvernements européens. Différents États cherchent en effet à attirer les « cerveaux » dans leurs établissements d'enseignement supérieur. Le fait d'effectuer une partie ou la totalité des études à l'étranger est perçu comme une opportunité d'accroître le capital humain des étudiants et leur employabilité sur un marché du travail international devenu plus concurrentiel et flexible. Toutefois, lorsque l'on observe la situation de la majorité des étudiants en provenance des pays africains et latino-américains dans les États européens, on constate une précarisation de leurs conditions de vie pendant les années de formation, ceci tant sur le plan du statut juridique que sur le plan socioéconomique, ce qui peut avoir des effets sur leur rendement académique. De plus, certains États n'autorisent pas ou limitent l'accès à l'emploi de ces étudiants une fois leur formation achevée. Ils ne peuvent souvent pas non plus trouver un travail en lien avec leur diplôme dans leur pays d'origine.

Cette situation nous renseigne sur comment l'Etat-Nation peut être producteur des catégorisations et discriminations et comment les politiques migratoires fort diverses peuvent produire des obstacles structurels dans les trajectoires de formation et professionnelles de personnes issues de l'immigration. En ce qui concerne la formation tertiaire, nous analyserons, sur la base des récits des étudiant-e-s et des responsables d'admission des universités et des hautes écoles, la place qui est faite par les institutions aux expériences et apprentissages préalables des étudiant-e-s du Sud dans le nouveau contexte. Une analyse dynamique et croisée sur les possibilités de participation à l'égalité des chances des personnes de minorités racisées en voie de qualification ou qualifiées, tant sur le plan de la formation que du marché de l'emploi, laisse apparaître des pratiques et politiques institutionnelles moins inclusives à l'endroit de groupes d'étudiants non-nationaux ou racisés.

Ainsi, plutôt que l'accroissement de leur employabilité, on observerait un phénomène de gaspillage de cerveaux ou alors une mobilité plus ou moins contrainte vers des États tiers, notamment d'Amérique du Nord ou d'Océanie, où les risques de déqualification sont aussi bien présents. En contrepoint des rapports Nord-Sud, souvent envisagés en termes de « *brain drain* » ou de « *brain gain* », cette communication

s'interroge sur l'émergence d'un troisième processus, le « *brain waste* ». Le matériel empirique est composé d'entretiens qualitatifs avec 64 étudiants interviewés originaires de l'Afrique et de l'Amérique latine et ayant suivi principalement les filières de santé et des ingénieurs des Cantons de Genève et de Vaud, qui sont celles qui accueillent le plus grand nombre d'étudiants étrangers.

Référence

Bolzman, C. et Guissé, I. (2017). Étudiants du « Sud » en Suisse romande : de la précarité lors des études aux risques de *brain waste* dans le cadre de la mobilité internationale. *Journal of International Mobility*, 5(1), 133-156. <https://www.cairn.info/revue-journal-of-international-mobility-2017-1-page-133.htm>

Relations école-famille-communauté : les nouveaux enjeux d'une société plus inclusive

Lahaye Willy, Sadek Gihane

* Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education,
Service de Sciences de la Famille, UMONS

[*Willy.Lahaye@umons.ac.be](mailto:Willy.Lahaye@umons.ac.be)

Gihane.Sadek@umons.ac.be

Texte de cadrage

Les relations entre l'école, la famille et la communauté (EFC) sont aujourd'hui l'enjeu d'intérêts sociaux et politiques convergents. Les études accomplies dans ce domaine montrent que l'implication des acteurs éducatifs dans la vie scolaire de l'enfant est un facteur déterminant de la réussite des jeunes en contexte de diversité (Hoover-Dempsey, 1997 ; Deslandes, 2012 ; Epstein, 2011 ; Fan et Chen, 2001 ; Larivée, 2011). Un tel constat n'est pas sans provoquer de multiples bouleversements dans le champ de l'éducation. En effet, si plus de proximité est attendue entre les partenaires de l'éducation de l'enfant, encore faut-il pouvoir en déterminer les conditions de possibilité, les limites et les bénéfices réels. Toute collaboration n'est pas nécessairement bonne à prendre et elle n'est pas sans impact tant sur les acteurs que sur les finalités de l'action (Payet, 2017).

Dans le domaine de l'éducation et plus singulièrement dans le champ de l'école, le partenariat éducatif réinterroge d'abord les finalités. La seule réussite scolaire peut-elle être l'unique objectif majeur visé par la collaboration EFC ? La perspective semble bien plus large. L'ambition peut être celle de la réussite éducative (Lapostolle, 2006 ; Baby, 2010 ; Bourgeois, 2010), visant le bien-être de l'enfant. Plus fondamentalement encore, le partenariat peut vouloir redéfinir les contours d'une éducation et d'une socialisation plus participative (Payet, 2017), dans lesquelles les enfants, les parents, les enseignants et les acteurs de la vie communautaire autour de l'école redéfiniraient leurs droits et leurs devoirs dans une perspective plus inclusive. Dans ce cas, l'inclusion ne renvoie pas uniquement aux dynamiques de la participation scolaire mais également aux processus d'un développement social (Rayna, Rubio, Scheu, 2010 ; Humbeeck, Lahaye, Berger, 2018). En somme, les relations entre l'école, la famille et la communauté revisitent le pôle socio-politique de la pédagogie en posant la question de savoir quelle société nous voulons en pratiquant un mode d'éducation choisi (Meirieu, 2018).

Le deuxième type d'impact qu'exerce la collaboration EFC concerne plus particulièrement le rôle et l'identité des acteurs de l'éducation (plus particulièrement les enfants, les parents et les enseignants). Le développement d'un partenariat éducatif reprecise les enjeux d'une participation de l'ensemble des acteurs et donc leurs rôles : quelles formes lui donner ? Quelles limites respecter ? Quels engagements devront être tenus ? Ces rôles redéfinissent généralement la participation des acteurs tant au niveau institutionnel que dans l'implication liée à l'éducation de l'enfant (Payet, 2017). De plus, si les rôles changent, la manière dont chacun redéfinit son identité propre tend à se

transformer également : qu'est-ce qu'un bon enseignant ? Comment interroger ses propres représentations de l'éducation ? Un parent est-il un enseignant ? Quelle parentalité exercer en synergie avec les objectifs de l'école ? Quels liens nouveaux pour l'enfant entre ses parents et l'enseignant ? Quels nouveaux espaces d'expression pour lui en tenant compte de sa culture, ses limites ou ses handicaps ?

Les six contributions rassemblées dans ce symposium abordent les deux axes de questionnement qu'engendrent le partenariat éducatif entre l'école, la famille et la communauté. Elles revisitent les finalités socio-politiques d'une société plus inclusive et interrogent les rôles et les identités des acteurs de l'éducation dans un contexte diversifié. Les politiques actuelles favorables au développement d'une collaboration EFC engagent les acteurs vers des processus d'inclusion, d'individualisation, d'adaptation et de différenciation (Payet, 2017) dans une société en changement. La discussion de ce symposium portera sur les conceptions évolutives des parents et des enseignants à propos des dispositifs et des pratiques mis en œuvre par chacun pour favoriser les relations et contribuer à la réussite éducative de l'enfant. Elle interrogera les représentations des acteurs, enseignants et parents sur les relations école-famille à l'heure d'une plus grande proximité entre ces instances. Elle examinera également l'impact des formules pédagogiques issues de l'éducation nouvelle sur les processus inclusifs. Les comportements de « sur-adaptation » (Payet, 2017, p.17) de certains parents face au partenariat éducatif seront questionnés et enfin l'orientation des choix, des attentes et des pratiques des acteurs dans un tel contexte collaboratif seront éclairés.

Références :

- Baby, A. (2010). Vivement le ménage de la tour de Babel ! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative. In *Familles et réussite éducative : actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp 33-40). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Bourgeois, F. (2010). Définir la Réussite éducative ? *Cahiers de l'action*, 27(1), 57-72. [doi :10.3917/cact.027.0057](https://doi.org/10.3917/cact.027.0057)
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration-école famille. *Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 77-92.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Berger, M. (2018). *Parents, enseignants, éduquer ensemble en restant chacun à sa place*. Bruxelles : de boeck-Van in
- Lapostolle, L. (2006) Réussite scolaire et réussite éducative : quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 5-7.
- Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19.
- Meirieu, P. (2018). *La riposte*. Paris : éditions Autrement.

Payet, J-P. (2017). *Ecoles et familles*. Bruxelles : Van In.

Rayna, S., Rubio, M-N., Scheu, H. (2010). *Parents-Professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : Erès.

Ecoles privées alternatives : des « choix scolaires totaux » pour les parents

Amélia Legavre*

* Doctorante en sociologie à l'université Paris-Descartes

Résumé

Une enquête ethnographique au sein de trois écoles privées laïques, ainsi que l'observation d'une quarantaine de conférences dédiées à l'éducation « innovante », et d'une quinzaine de réunions d'informations relatives à des écoles privées laïques, ont permis de recueillir les témoignages de parents (prise de parole lors des évènements ou conversations informelles). Par ailleurs, une vingtaine d'entretiens semi-dirigés avec des fondateurs d'école ont permis de cerner les attentes des écoles vis-à-vis des familles.

En comparant les choix scolaires contemporains avec les choix scolaires classiques (Ballion, 1982), nous posons l'hypothèse d'une définition des premiers en tant que « choix scolaires totaux ». L'adjectif « total » fait référence à un envahissement de la vie personnelle en lien avec le choix d'école, relativement au « militantisme total » (Ion, 1997). Ici, point de sacrifice de l'individualité au profit du collectif, mais une cause - la scolarité de l'enfant - venant à la fois prendre racine et influencer la sphère privée de la famille. Ainsi, le concept de « choix scolaire total » s'apparente à une volonté d'assouplissement la *classification* famille-communauté (Bernstein, 2007) dans un double mouvement de renforcement mutuel.

D'une part, les choix scolaires alternatifs des parents sont justifiés de manière particulièrement intime, et font référence à des valeurs personnelles davantage qu'au calcul de la « meilleure » éducation pour sécuriser l'avenir de l'enfant. Le parent recherche un prolongement de la socialisation familiale au sein de l'école, se mettant parfois en quête d'un « calque parfait ». ¹ D'autre part, et nous y insisterons davantage, les écoles privées laïques espèrent une adhésion du parent au projet de l'école - qui se vérifie lors des rendez-vous de préinscriptions – et s'en assurent par divers moyens (lectures recommandées ; accompagnement à la parentalité ; etc.). Les choix scolaires alternatifs sont ainsi porteurs en retour d'incidences sur la vie du parent. Celles-ci, vécues comme positives et/ou déstabilisantes, ont pour point commun de mobiliser le parent jusque dans son for intérieur.

RÉFÉRENCES

Ballion, R. (1982). Les consommateurs d'école. *Esprit*

Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Presses Université Laval.

Ion, J. (1997). *La fin des militants ?*

¹ Sur ce point, article à venir en co-rédaction avec P. Proboeuf

Des pratiques de parentalité intensive aux choix scolaires alternatifs

Pauline Proboeuf*

* Doctorante en sociologie à Sciences Po Paris, rattachée à l'Observatoire sociologique du changement (Sciences Po-CNRS)

Résumé

Plusieurs travaux se sont intéressés ces dernières années à l'encadrement des pratiques parentales. Dans les champs de la sociologie de la famille et de la sociologie du genre, des études mettent l'accent sur le développement de pratiques de parentalité dites « intensives » (Hays, 1996 ; Douglas et Michaels, 2004 ; Faircloth, 2013). D'autres études se sont intéressées à la promotion du bien-être des enfants dans le débat public (Landour et Odier, 2017 ; Martin, 2018). Parmi les déterminants du bien-être chez l'enfant, au-delà du niveau de vie, des ressources économiques et culturelles, est posée la question des pratiques éducatives des parents, du temps qu'ils passent avec leurs enfants, de la qualité de leur communication (Martin, 2018). Les parents sont encouragés à répondre aux besoins affectifs de leurs enfants (Landour et Odier, 2017) en plus des besoins physiologiques.

Sur le plan scolaire, cet investissement se traduit par une incitation à se mobiliser de plus en plus tôt dans la scolarité des enfants (Neyrand, 2013 ; Pothet, 2014). Ainsi la valorisation d'une éducation centrée d'une part sur la singularité de l'enfant, d'autre part sur la conception d'un enfant sujet de droit, implique un renouvellement des attentes envers l'école et donc une évolution de la demande et de l'offre scolaire. On peut donc se demander comment les parents répondent à ces nouveaux critères d'appréciation de leur « bonne » parentalité et quelles sont les conséquences sur leur rôle de parent.

En étudiant le parcours des parents dont les enfants sont scolarisés dans des structures alternatives ou font l'instruction à domicile, je montrerai comment leur adhésion à une parentalité intensive, soutenu par des expériences perçues comme négatives au sein de l'école conventionnelle, les a conduits à faire un choix de scolarisation « différent » pour leur(s) enfant(s) et comment en retour ce choix les affecte. L'instruction alternative devient alors l'unique option permettant le bien-être de l'enfant et du parent. Le matériau d'enquête comporte 40 entretiens biographiques avec des parents non-scolarisant, 20 entretiens biographiques avec des parents scolarisant dans des écoles alternatives, six sessions d'observations ethnographiques au domicile de quatre familles, des données textuelles issues des réseaux sociaux ainsi que le dépouillement de 700 réponses à un questionnaire diffusé en ligne.

RÉFÉRENCES

- Douglas S. J. et Michaels M. W. (2004). *The mommy myth: The idealization of motherhood and how it has undermined all women*. New York, Free Press.
- Hays S. (1998). *The Cultural Contradictions of Motherhood*. New Haven: Yale University Press.
- Landour J. et Odier L. (2017). Travail parental et bien être de l'enfant. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 48-2 | 75-93.
- Faircloth, C. (2013). *Militant lactivism? attachment parenting and intensive motherhood in the UK and France*. New York : Berghahn Books.
- Martin C. (2014). « Être un bon parent » : une injonction contemporaine, *Lien social et politiques*. Presses de l'EHESS.

-
- Martin C. (2018). *Santé et épanouissement de l'enfant : dans quel environnement ?* Toulouse, éditions Erès, p. 39-66.
- Neyrand G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents. Parentalité : une sédimentation des significations.* Toulouse : Éres.
- Pothen J. (2015). *Le soutien à la parentalité : élaboration institutionnelle, éclectisme de ses mises en œuvre professionnelles, réception par ses publics.* PhD Thesis, Université Grenoble Alpes.
- Van Zanten A. (2009), *Choisir son école : Stratégies familiales et médiations locales.* Paris, Presses Universitaires de France (« Le Lien social »).

Les relations Ecole-Famille-Communauté au sein d'une école « Démocratique » : représentations des acteurs sur l'implication parentale

Sadek Gihane, Willy Lahaye*

*Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education,
Service de Sciences de la Famille, UMONS

Gihane.Sadek@umons.ac.be

Willy.Lahaye@umons.ac.be

Résumé

Depuis une dizaine d'années, le nombre d'écoles à pédagogies alternatives ne cesse de croître (Viaud, 2017 ; Gravillon, 2018). Dans certaines d'entre-elles, des modes de participation novateurs donnant une véritable place aux parents sont mis en œuvre (Gravillon, 2018). Il peut être supposé que l'implication parentale y soit ainsi plus élevée que dans les écoles traditionnelles. L'objectif de cette recherche exploratoire est d'identifier comment ces établissements sont susceptibles d'améliorer les relations entre l'école, la famille et les acteurs de la communauté. Pour cela, des entretiens individuels avec cinq parents et sept enseignants-dont certains sont des fondateurs de l'école- ont été menés dans une école privée dite « Démocratique ». Les résultats indiquent que les moyens utilisés par les équipes sont variés, allant des médias éducatifs revisités (agendas, réunions, etc.) aux pratiques de gouvernance redéfinies (cercles de discussions, assemblées, etc.). Les relations avec la communauté restent peu développées malgré un objectif clairement déterminé, et l'implication parentale est diversifiée en dépit d'une uniformisation des pratiques de l'équipe. Le choix des parents d'inscrire leurs enfants dans ce type d'établissement n'est pas anodin et semble influencer sur l'implication parentale. Comme observé dans d'autres études, certains parents sont à la recherche d'une école « de la dernière chance » (Legavre & Haag, p.140) pouvant répondre aux besoins de leur enfant en termes d'éducation (Raywid, 1994, cité par Legavre & Haag, 2019), tandis que d'autres souhaitent que les valeurs défendues en famille et celles de l'établissement convergent. En plus des moyens relevant de la communication (Epstein, 2011) ou de l'échange d'information, des dispositifs de collaboration élevés (Larivée, 2011) existent (bénévolat, cercles de gouvernance, etc.) mais la majorité des parents interrogés ne semblent pas s'impliquer à l'école. A propos de l'implication à domicile, les résultats indiquent que certains parents tentent, par leurs pratiques, de contribuer à la réussite éducative de l'enfant. Ils transmettent des valeurs cohérentes avec celles de l'école. Cependant, un « effet rebond » est observé auprès de certaines familles qui investissent un temps conséquent aux apprentissages scolaires, ce qui est contre les principes de libre-choix des activités prônés dans l'établissement.

RÉFÉRENCES

- Viaud, M.-L. (2017). Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives. *Spécificités*, (10), 119-148.
- Gravillon, I. (2018). Ecoles alternatives, les raisons du succès. *L'école des parents*, 629 (4), 32-39.

-
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- Legavre, A. & Haag, P. (2019). La pédagogie différente auprès de parents d'élèves : malentendus et mobilisations conflictuelles vus par des fondateurs d'école. *Spécificités*, 1(12), 136-147.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 572(2), 5- 19.

Effets et ressentis des parents d'enfants porteurs de traumatismes en regard de la pédagogie du « Chef-d'œuvre »

Léonard Guillaume, Jean-François Manil *

* Enseignants à la Maison des enfants (Buzet) (Ecole de Floreffe-FWB)

*Laboratoire Lisec. UHaute Alsace

Laboratoire « Education et famille » UMONS

Résumé

La relation « école-famille » (REF) est une des composantes majeures de l'évolution positive des enfants à l'école. En 1990, Bastin et Roosen (1990), insistaient déjà sur le sujet en évoquant cette relation de qualité comme levier d'évolution positive face à l'échec scolaire. Plus récemment, le concept de Cités de l'Education (Pourtois & Desmet, 2017) s'est développé autour de ce même sujet.

Nous désirons explorer cet aspect en examinant les effets et ressentis des parents en regard de la pédagogie du Chef-d'œuvre (Guillaume, Manil & Pepinster, 2018). Deux lieux spécifiques feront ainsi l'objet d'une attention particulière car cette pédagogie y est développée depuis plus de 25 années : la Maison des Enfants de Buzet (Ecole communale de Floreffe-FWB) et l'école communale de Saint-Gérard (FWB). Le public y est hétérogène avec en outre une cohorte spécifique : des enfants porteurs de traumatismes ayant intégré les établissements en cours de scolarité. La question est donc de vérifier si l'usage d'une pédagogie a des effets sur les adultes responsables et les relations entre eux-ci et l'école. En outre, nous serons attentifs à deux éléments singuliers : les modifications de représentation de l'école et les différentes composantes d'une relation différente de celle proposée par l'école traditionnelle.

RÉFÉRENCES

Bastin G., Roosen A. (1990). *L'école malade de l'échec*. Bruxelles : De Boeck université.

Pourtois JP ; Desmet H. (2017). *Les cités de l'éducation. Eduquer, c'est l'affaire de tous*. Savigny sur orge : Philippe Duval.

Guillaume L., Manil JF., Pepinster C. (2018). *Du Chef-d'œuvre pédagogique à la pédagogie du Chef-d'œuvre*. Lyon : Chronique sociale.

Les représentations et orientations d'acculturation endossées par les enseignants en Belgique francophone : un frein à l'éducation interculturelle ?

Dimitri Cauchie & Yasemin Aygün*

*Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,
Service de Développement humain et traitement des données

Dimitri.Cauchie@umons.ac.be

1. INTRODUCTION

La plupart des sociétés contemporaines connaissent une complexification des appartenances et identités culturelles des individus. L'évolution de la diversité ethnique et culturelle amène les jeunes à devoir se construire dans une société plus fragmentée. Le succès de gestion de cette diversité et de la cohabitation des communautés dans une perspective inclusive constitue donc un enjeu majeur du XXI^{ème} siècle et l'école serait l'une des institutions de socialisation les plus en mesure d'y contribuer. Elle constitue encore pourtant le lieu des premières expériences discriminatoires et ne constituerait pas encore pleinement un « terreau fertile » au développement d'une éducation interculturelle inclusive (Abdallah-Preteille, 2011 ; Audet, 2011 ; Crutzen & Lucchini, 2007 ; Delory-Monberger & Mabilon-Bonfils, 2015 ; Lipiansky, 2000 ; OCDE, 2015 ; Wolton, 2008).

2. OBJECTIFS ET METHODE

Cette recherche a visé une meilleure compréhension de l'appréhension de l'hétérogénéité culturelle par des enseignants en Belgique francophone, et de leurs attitudes face aux communautés en présence. L'analyse de leurs représentations sociales concernant la diversité s'est basée sur la méthode d'évocation hiérarchisée (Abric, 2005). Leurs attitudes vis-à-vis de différentes communautés ont été évaluées grâce à l'Echelle d'Acculturation de la Communauté d'Accueil (EACA) de Bourhis *et al.* (Taillandier & Maisonneuve, 2005).

3. PRINCIPAUX RESULTATS

Bien qu'une appréciation positive de la diversité culturelle imprègne globalement les représentations des enseignants interrogés (N=70), des indices d'une vision plus culturaliste qu'interculturaliste émergent également de nos analyses : la *culture* apparaît comme étant perçue prioritairement par sa fonction d'assignation identitaire collective, catégorisante et distinctive, et l'*étranger* souvent associé à des expériences sociales difficiles. Les résultats à l'EACA montrent que les sujets (N=100) endossent plus volontairement des orientations d'acculturation accueillantes (individualiste et/ou intégrationniste), pour la plupart des domaines investigués (à l'exception d'une tendance assimilationniste plus marquée en matière d'*emploi*) et, *a priori*, pour toutes les communautés évoquées. Cependant nous avons pu mettre en évidence un sous-échantillon de sujets (17%) semblant se distinguer et pour lesquels une préférence pour les orientations les moins accueillantes se démarque, conjointe à une distinction des groupes de population, valorisés ou non.

4. CONCLUSION

Une majorité d'enseignants se montrent accueillants face à la diversité culturelle, signe d'ouverture à l'altérité. Toutefois, leurs représentations peuvent induire un risque de stigmatisation des publics scolaires issus de l'immigration. Une tendance différentialiste, minoritaire mais non négligeable, traduisant une possible attitude assimilationniste de fermeture, se démarque également. Ces résultats tendent à montrer que les conceptions personnelles des enseignants pourraient constituer un frein à la réalisation d'une éducation interculturelle inclusive.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteille., M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena*, 2, 91-101.
- Abric, J.-C. (2005). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp.59-80). Toulouse : ERES.
- Audet, G. (2011). L'interculturel en classe : pour une prise en compte de la spécificité culturelle dans l'intervention. *Mc Gill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 443-458.
- Crutzen, D., & Lucchini, S. (2007). Etat des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique. In M. Martiniello, A. Rea & F. Dassetto (Dir.), *Immigration et intégration en Belgique francophone. Etat des savoirs* (pp.287-332). Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.
- Delory-Momberger, C., & Mabilon-Bonfils, B. (2015). L'école et la figure de l'altérité : Peut-on penser et enseigner la diversité dans notre école ? *Éducation et socialisation*, 37.
- Lipiansky, E. M. (2000). Hétérogénéité culturelle, stratégies identitaires, et interculturalisation paradoxale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 356-373.
- OCDE. (2015). *Les élèves immigrés et l'école : avancer sur le chemin de l'intégration*. Paris : OCDE. En ligne : <https://www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf>.
- Taillandier, A., & Maisonneuve, C. (2005). Mise en évidence d'une norme de non racisme dans la mesure des orientations d'acculturation de la communauté d'accueil. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 67-68(3), 33-35.
- Wolton, D. (2008). Conclusion générale : de la diversité à la cohabitation culturelle. *Hermès, La Revue*, 51(2), 195-204.

Le triangle inclusif ou l'indéfectible lien Famille-École-Communauté: défis, influence et participation sociale dans un environnement post-secondaire

Jean-Claude Kalubi, Université de Sherbrooke, Canada *

Résumé

La présente communication prend appui sur un projet de recherche intitulé « Portrait et Accompagnement des étudiants présentant des besoins spéciaux au niveau collégial ou postsecondaire : de l'inclusion à la participation active ». En effet, la participation active en milieu de formation postsecondaire des personnes présentant des besoins spécifiques a connu un essor considérable au cours de dernières décennies. Les taux d'accès à ce niveau d'enseignement ont augmenté dans plusieurs régions. Beaucoup de travaux montrent qu'il existe des liens étroits entre l'éducation au niveau postsecondaire, le progrès social global, ainsi que le bien-être des personnes, parmi lesquelles figurent les personnes présentant une déficience intellectuelle (Di) ou un trouble du spectre autistique (TSA). Il y a donc lieu de considérer l'essor de la masse ci-dessus comme un puissant moteur de la participation sociale : tant sous l'angle des pratiques préventives, administratives, systémiques, organisationnelles que pédagogiques. En améliorant l'efficacité de différentes pratiques d'accompagnement, les établissements de formation postsecondaires sont aussi appelés à jouer un rôle décisif dans la réduction des inégalités. Voilà pourquoi il s'est avéré intéressant de décortiquer les besoins identifiés par les acteurs venant de ces secteurs, afin de trouver des voies (multidisciplinaires, intersectorielles...) pour mieux arrimer les services aux rôles fonctionnels mis en perspective.

Grâce aux apports méthodologiques de la *recension intégrative des écrits* (Kalubi, 2014 ; Beaugard & Kalubi, 2011; Kalubi & Houde, 2008), des résultats ont été dégagés et ont aidé à proposer des pistes de réflexion autour de l'influence intergénérationnelle, de l'amélioration du contexte éducatif normal, ainsi que des actions en milieu postsecondaire.

RÉFÉRENCES

- Beaugard, F., & Kalubi, J.-C. (2011). Améliorer la collaboration entre les milieux scolaire et de réadaptation : besoins des intervenants. *Service social*, 57(1) : 23-40.
- Kalubi, J.-C. (2014). Les identités professionnelles dans le miroir du discours : concepts, méthodes et valorisation des rôles. *Phronesis*. 3(3) : 1-4.
- Kalubi, J.-C. et Houde, S. (2008). Pratiques d'intégration à l'école secondaire : points de vue des élèves sur la médiation pédagogique et les stratégies d'apprentissage. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 129-138.

Penser les inégalités et expertises dans le partenariat école-familles populaires et migrantes

Geneviève ZOÏA* & Brahim AZAOUI*

*CEPEL, Université de Montpellier, genevieve.zoia@umontpellier.fr

**LIRDEF, Université de Montpellier, brahim.azaoui@umontpellier.fr

Le symposium se centre sur les relations entre l'institution scolaire et les familles populaires, migrantes et de voie migratoire, dans une perspective comparée de recherche, en appui sur plusieurs terrains et sous l'angle de la sociologie, de l'ethnologie, des sciences du langage, et des sciences de l'éducation. Cette relation ne va pas de soi, elle est historiquement marquée par une tradition de méfiance vis à vis de la famille, suspecte de défendre des intérêts privés et égoïstes contre l'intérêt général incarné par l'État. Cependant, depuis plusieurs décennies maintenant, de nombreux textes officiels cadrent la relation École/parents dans le sens d'une reconnaissance du rôle de ces derniers : des droits sont garantis par des dispositions réglementaires énoncées par la loi, via des formes de représentation, expression et participation. Dans les textes, les parents sont devenus des membres la communauté éducative et des partenaires de l'institution auxquels elle reconnaît des compétences à prendre en compte dans le processus éducatif mené à l'école. Reconnaître et s'appuyer sur cette expertise, comme la nomme la recherche, n'est toutefois pas chose aisée. D'ailleurs, de nombreux travaux ont montré que les parents de milieu populaire, migrants ou d'origine migratoire, regroupés au sein de territoires ségrégués, sont victimes d'inégalités d'accès aux apprentissages et l'objet de nombreuses discriminations. Ainsi, à côté d'une évolution de l'institution cadrant le droit commun de la relation École-famille autour des notions de coéducation ou d'alliance pédagogique, des dispositifs plus spécifiques de soutien et d'accompagnement à la parentalité - actions, outils, programmes ou projets- visent des familles de milieu populaire, allophones, migrantes, souvent qualifiées comme culturellement éloignées des codes et des attentes scolaires. Ces dispositifs de coopérations sont destinés à favoriser une plus grande implication des parents dans la scolarité de leurs enfants, pour de meilleurs résultats scolaires et des attitudes plus positives à l'égard de l'école.

Dans ce contexte, les écarts culturels entre certaines familles issues de l'asile et de la migration sont vécus de manière particulièrement tendue, engendrant de multiples malentendus. Ces décalages concernent en effet tout particulièrement les modèles éducatifs, les rôles respectifs des familles et des enseignants dans l'éducation des enfants et les prérogatives de l'école. En outre, les attitudes et comportements des familles font l'objet de représentations et jugements à partir d'un système de valeurs autocentré, nourri par les stéréotypes sociaux.

Alors que l'institution rencontre dans les faits une diversité des situations, de contextes et de territoires qui déterminent des conditions d'accueil et d'accès des publics, les formes de participation et de partenariat sont en réalité implicitement très cadrées à l'école : des formes d'exercice de la parentalité sont plus valorisées que d'autres, des façons de participer sont très minorées, les relations étant marquées par une bonne définition de l'institution scolaire sur le rôle de "parent d'élève". L'enjeu est alors celui

de la reconnaissance de différentes manières d'être parent, de participer, et de prendre sa place, de penser la diversité sous l'angle de la relation école-famille.

Le symposium, adossé à une ethnographie critique de l'éducation, aborde les enjeux comparés (France/Suisse) théoriques et pratiques de cette participation, cadrée par un environnement normatif, en questionnant l'asymétrie et les formes d'ethnocentrisme institutionnel qui la contraignent. Pour cela, le symposium se place dans une perspective de recherche qui conduit de l'analyse de plusieurs expériences, aussi bien de dispositifs scolaires que de formation initiale des enseignants et à ses effets potentiellement incontrôlés. Nos contributions rendront compte aussi bien des pistes qui s'en dégagent pour impliquer les familles - y compris allophones ou culturellement éloignées des normes scolaires en vigueur - et de comment les parents inventent -plus ou moins- différentes façons de coopérer, font -plus ou moins- face à l'emprise de l'institution scolaire, négocient avec le cadre normatif scolaire, comment les interactions entre différents « experts » (parents, chercheurs, professionnels) deviennent le lieu d'un ajustement de places.

Favoriser la collaboration entre l'école et les familles : et si l'on s'attaquait au nœud gordien de l'ethnocentrisme institutionnel ?

Tania OGAY, Rahel BANHOLZER et Xavier CONUS *

*Université de Fribourg, tania.ogay@unifr.ch

*Université de Fribourg, rahel.banholzer@unifr.ch

*Université de Fribourg, xavier.conus@unifr.ch

Préoccupés par les inégalités, les systèmes éducatifs cherchent à renforcer la collaboration avec les parents, appelés à devenir des partenaires de l'école. Cet appel s'inscrit dans une intention d'égalisation des chances scolaires, à commencer par celles des enfants de familles issues de la migration et/ou socioéconomiquement défavorisées. Dès lors, la collaboration entre l'école et les familles apparaît aujourd'hui comme une nouvelle norme sociale, qui fait partie intégrante des discours institutionnels sur la réussite scolaire (Duval *et al.*, 2014). Pourtant, la concrétisation dans les pratiques interroge : il est constaté que l'appel à la collaboration tend à favoriser la connivence entre l'école et les familles déjà proches de la culture scolaire, qui maîtrisent les codes et usages de la collaboration tel qu'elle est attendue, au détriment des familles issues de la migration et/ou socioéconomiquement défavorisées, souvent peu familières de l'école (Périer, 2005 ; Thin, 2009). Soucieuse de mieux comprendre les écueils à la collaboration entre l'école et les familles, notre communication articulera les résultats d'une recherche terminée aux premiers résultats d'une recherche en cours. Par une démarche ethnographique, la première a exploré, dans un établissement scolaire suisse situé dans un contexte de diversité culturelle marquée, le processus de construction de la relation école-familles à ses débuts. Sur la base des résultats principaux, nous discuterons comment en a émergé l'hypothèse qu'un obstacle majeur à la collaboration entre l'école et la diversité des familles est l'ethnocentrisme de l'institution scolaire – soit la considération de la part des acteurs scolaires de leur propre cadre de référence, en l'occurrence celui de la norme scolaire, comme le seul possible et légitime (Cargile et Bolkan, 2013). Il s'en est suivi un nouveau projet de recherche, qui vise à investiguer plus avant l'hypothèse de l'ethnocentrisme scolaire, cette fois auprès des cadres de l'administration scolaire. Par une démarche d'ethnographie critique, nous cherchons à comprendre comment la relation école-familles se joue dans une administration scolaire et le rôle que peut y jouer l'ethnocentrisme institutionnel. Nous en présenterons de premiers résultats et pistes d'action.

RÉFÉRENCES

- Cargile, A. C., & Bolkan, S. (2013). Mitigating inter- and intra-group ethnocentrism: Comparing the effects of culture knowledge, exposure, and uncertainty intolerance. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(3), 345-353.
- Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires : sociologie d'un différend*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations Sociales*, 154(4), 70-76.

Une école prête à collaborer avec la diversité des familles ? L'institution scolaire à l'épreuve de l'homogénéité de ses cadres

Xavier CONUS et Tania OGAY *

*Université de Fribourg, tania.ogay@unifr.ch

*Université de Fribourg, xavier.conus@unifr.ch

Les préoccupations quant au rôle de l'école dans la prise en compte de la diversité sont plus que jamais d'actualité face à la persistance des inégalités scolaires rencontrées par les enfants des familles issues de la migration et/ou socio-économiquement défavorisées. Lors d'une recherche antérieure menée dans un établissement scolaire du canton de Fribourg en Suisse situé dans un contexte de diversité culturelle marquée, nous avons exploré le processus de construction de la relation école-familles, dont la qualité est établie comme un contributeur essentiel du succès scolaire de l'enfant (Patrikakou et al., 2005). En cohérence avec un constat relevé dans d'autres contextes (par exemple, Asdih, 2012), nous y avons identifié l'ethnocentrisme des acteurs scolaires comme obstacle majeur à la construction d'une relation de collaboration entre l'école et les familles. Les enseignants nous sont apparus pris dans cet ethnocentrisme, dont ils se trouvaient les vecteurs plus ou moins conscients, mais qui les dépassait, se situant à un niveau institutionnel. Ce résultat nous a menés à vouloir comprendre comment la relation école-familles se joue au niveau de l'administration scolaire. Une première étape dans ce sens est l'enquête objet de cette communication, conduite auprès de 152 cadres de l'école du canton de Fribourg – personnes occupant soit une fonction hiérarchique vis-à-vis des enseignants, soit une fonction rattachée directement à l'administration scolaire. En interrogeant les trajectoires personnelle, professionnelle et de formation de ces cadres, l'enquête vise à dégager des pistes de compréhension quant au rapport de l'école fribourgeoise à la diversité des élèves et de leurs familles, et à repérer comment le profil des cadres peut éventuellement participer à l'ethnocentrisme institutionnel évoqué. Les résultats montrent une homogénéité marquée de trajectoires chez les cadres interrogés, articulée autour de deux axes : d'une part, une proximité et une familiarité de longue durée avec le monde scolaire ; d'autre part, une endogamie du système scolaire analysé, les cadres amenés à lui donner son orientation y ayant largement construit leur parcours. Nous émettons l'hypothèse que l'homogénéité de trajectoires et l'endogamie repérées ne facilitent pas la décentration vis-à-vis de la norme scolaire, indispensable en vue de s'extraire de la tendance à l'ethnocentrisme et de permettre une ouverture de l'école à la diversité des élèves et de leurs familles.

RÉFÉRENCES

- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 34-52.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H. J. (Eds.) (2005). *School-family partnerships for children's success*. New York: Teachers College Press.

Ecole: lieu d'asile? Pistes pour la reconnaissance des familles venues d'ailleurs.

Margarita Sanchez-Mazas*

*Université de Genève, Margarita.Sanchez-Mazas@unige.ch

Dans le contexte actuel de "crise migratoire", les établissements scolaires du canton sont confrontés à des problèmes d'intégration sociale et scolaire de nouvelles populations issues de l'asile et de la migration récente, souvent en décalage scolaire et culturel vis-à-vis des institutions scolaires du pays d'accueil. Le manque d'informations et de communication sur les trajectoires vécues par ces élèves, ainsi que les déplacements incessants, ne permettent pas aux enseignants d'inscrire leur pratique dans la continuité. Un sentiment de manque d'outils et de formation à l'accueil de ces nouvelles situations se traduit dans un sentiment d'impuissance et de culpabilité, renforcé par la tentation du rejet et des stéréotypes négatifs qui font que l'enfant devient lui-même le problème. Le risque existe de marginalisation ou d'orientation inappropriée des élèves concernés, notamment de ceux qui ont connu une scolarité chaotique ou pas de scolarité du tout. Cette communication visera à mieux cerner ces besoins et les ressources des élèves concernés, ainsi qu'à rendre compte d'un travail d'enquête auprès des familles visant à documenter différents aspects de leur expérience. Elle s'intéressera aux manières de traiter des situations inédites que pose l'accueil et l'intégration d'enfants ou de jeunes issus de contextes de guerre ou de crise humanitaire, ou encore de familles en situation irrégulière ou hébergées dans des centres de requérants d'asile. A partir d'une recherche action menée dans diverses écoles du Canton de Genève, impliquant des familles, des professionnels de l'éducation et du travail social, ainsi que des élèves, elle cherchera à discuter quelles sont les compétences qui devraient être développées chez les futurs enseignants pour mieux accueillir et intégrer des populations se trouvant souvent en situation de précarité et d'incertitude et pour mieux exercer leur métier dans des classes hautement hétérogènes d'aujourd'hui.

Parents, chercheurs, conteuse : de l'expertise assignée à l'expertise renégociée

Brahim Azaoui*

*LIRDEF, Université de Montpellier, brahim.azaoui@umontpellier.fr

L'école, en France ou ailleurs, est au prise à la diversité linguistique et culturelle qui la compose. Depuis une trentaine d'années, la gestion de cette diversité est notamment appréhendée sous l'angle du bi-plurilinguisme. Si la place et le rôle des parents ont été évoqués assez tôt dans les travaux consacrés au plurilinguisme (Candelier, 2003), il aura fallu attendre de récentes études pour qu'ils soient mis véritablement au cœur de la réflexion (Auger et al. 2017 ; Audras & Lemaire, 2016). Un des objectifs annoncés est d'engager la participation de parents d'élèves pour construire ou renforcer le partenariat école-famille notamment par une valorisation des langues et cultures familiales. Cela exige que les parents soient identifiés a priori comme « experts » dans leur(s) langue(s) sans que cette expertise ne soit jamais ni interrogée, ni véritablement problématisée.

A la faveur de corpus collectés dans le cadre de projets menés en collaboration avec des parents d'élèves (de) migrants et/ou scolarisés en REP+ dans le sud de la France, nous proposerons une discussion autour de la question de l'expertise, qu'elle soit celle attribuée aux parents, aux chercheurs ou aux artistes. Comment ces expertises sont-elles mobilisées, assignées ou (re)négociées dans l'interaction ?

Nous montrerons comment l'interaction entre ces « experts » devient le lieu d'une négociation de places (Flahault, 1978) durant laquelle l'« expertise » des parents se trouve interrogée et discutée à l'aune d'autres « expertises » que l'on pourrait qualifier d'élitaires. Dans le même temps, l'« expertise » devient aussi objet d'assignation au cours de l'interaction entre parents et chercheur, lequel se voit attribué une compétence linguistique imaginée.

Ces travaux sont à l'origine d'une réflexion plus générale sur la place que l'humain prend dans les recherches en éducation, sur l'expertise comme prétexte à l'échange et à la collaboration. Sur l'expertise comme écran entre les individus.

RÉFÉRENCES

- Audras I., Leclaire F. (2016). Penser et reconnaître l'altérité dès l'école pré-élémentaire : une voie pour l'inclusion des parents. *Plurilinguisme et éducation*, 2(2), 145-156.
- Auger, N. ; Azaoui, B. ; Houée, C. & Miquel, F. (2018). Le projet européen Romtels (Roma translanguaging enquiry learning spaces). Un questionnaire sur la médiation à de multiples niveaux : (inter)culturelle, identitaire, linguistique et numérique. *Revue de l'ACEDLE* 15(3). Disponible en ligne.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : un bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : de Boeck.
- Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.

Des « parents-experts » en formation des enseignants ?

Geneviève Zoïa*

*CEPEL, Université de Montpellier, genevievezoia@gmail.com

La communication porte sur les premiers résultats d'une recherche sociologique expérimentant depuis quatre ans un dispositif de contribution de parents migrants ou issus de migrants, habitant des espaces ségrégués de l'éducation prioritaire, à la formation initiale des étudiants et stagiaires en INSPE. Le protocole méthodologique a consisté à d'une part à déconcentrer des séances de cours par an dans des établissements scolaires autour de la rencontre parents/étudiants/enseignants-chercheurs, et d'autre part à recevoir les parents à l'ESPE, entre 5 et 8 parents au gré des séances. Cette expérimentation s'appuie sur le constat d'une formation universitaire d'enseignants vacante sur la question des rapports de pouvoir éducatif, en dépit d'une riche littérature en la matière, littérature du reste contributive de la formation des étudiants et des stagiaires. Ainsi, en appui sur les données recueillies au sien des plusieurs séances, nous en analyserons les effets. Nos premières analyses montrent les nombreux enjeux de reconnaissance mutuelle, de besoin d'expression et de réciprocité dans les relations. Elles révèlent également des formes d'implication à l'école des parents, bien au-delà de la domination socio-ethnique à travers lesquelles ils sont habituellement pensés. Enfin, des interrogations pèsent sur les effets de ce dispositif de recherche-action. La plus importante porte sur l'intérêt spécifique à prendre en compte de façon singulière l'expérience des parents minorisés de l'éducation prioritaire. En effet, dans quelle mesure et à quelle condition la rencontre - entre eux, chercheurs, étudiants et stagiaires-pourrait-elle produire un effet d'exacerbation des différences, alors que la participation des parents à la formation doit au contraire favoriser la rencontre entre des formes croisées de pouvoirs et de vulnérabilités ?

Payet J-P. (2017) « Écoles et familles », une approche sociologique », de Boeck.

Sanchez-Mazas M., Changkako N., Broyon M.-A. (dir.), (2015) *Education à la diversité. Décalages, impensés, avancées*, Paris, L'Harmattan.

Zoïa G. (2015) « Former les enseignants à la diversité culturelle », *Formation/Formations*, Diversité N° 177, Canopé, Paris.

**L'acculturation scolaire des familles migrantes :
logique institutionnelle et réappropriation par les acteurs
L'exemple des dispositifs OEPRE**

Pierre PERIER

Université Rennes 2, pierre.perier@uhb.fr

Depuis 2012, les ministères de l'intérieur et de l'éducation nationale pilotent en France le dispositif OEPRE (ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants) qui entend, selon les textes officiels, « favoriser l'intégration des parents d'élèves, primo-arrivants, immigrés ou étrangers hors Union européenne, volontaires, en les impliquant notamment dans la scolarité de leur enfant ». Des formations gratuites, d'une durée comprise entre 60 et 120 heures annuelles, sont proposées à des groupes de parents au sein d'écoles, de collèges ou de lycées. Des actions de ce type sont proposées sur différents sites de l'académie de Créteil et trois d'entre eux, en écoles maternelle et élémentaire, ont donné lieu à des observations et enquêtes. Au total, 33 parents (mères uniquement) et trois formatrices ont été rencontrées.

L'analyse présentée dans la communication porte sur le sens que les parents donnent à la fréquentation de ce lieu et à la manière dont ils vont progressivement se l'approprier. Si les parents ont le souci commun d'acquérir une meilleure maîtrise de la langue, la fonction assignée à cet apprentissage ne se réduit à pas aux préconisations officielles tournées vers l'accompagnement de la scolarité de l'enfant ou la connaissance des valeurs de la République. On fait ici l'hypothèse, en suivant la perspective ouverte par de Certeau (1990), que les usagers « bricolent » voire « braconnent » en se saisissant des opportunités offertes par ce tiers-lieu légitime qu'ils vont investir à leur manière. Il représente, en effet, un espace de sociabilité, de solidarité et de confrontation à l'altérité en rupture avec les formes diffuses d'enfermement domestique ou d'invisibilisation subies par nombre de ces mères migrantes et souvent de condition précaire (Périer, 2019). On s'intéressera à montrer que les usagers se comportent selon un modèle proche des « adaptations secondaires intégrées » (Goffman, 1984), en manifestant un engagement et un attachement inscrits dans un processus d'autonomisation voire d'émancipation qui déborde les visées de l'institution.

de Certeau M. (1990). *L'invention du quotidien. I. arts de faire*. Paris : Folio
Goffman E. (1984). *Asiles*. Paris : Editions de minuit
Périer P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*.

Écoles et familles dans les collectivités françaises du Pacifique (Nouvelle-Calédonie, Polynésie française) : un équilibre instable entre plusieurs conceptions du vivre ensemble en contexte de diversités ?

AXE THEMATIQUE : L'école et son environnement

Coordinateurs du symposium format court (3 communications, 1 session)

Séverine Ferrière, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en éducation (EA 7483),
severine.ferriere@univ-nc.nc

Stéphane Minvielle, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en éducation (EA 7483),
stephane.minvielle@univ-nc.nc

1. Objet

Ces collectivités françaises se caractérisent par une inégale diversité culturelle et un héritage colonial impactant la relation école-familles. L'école occidentale a une origine exogène et elle reste pour l'essentiel un copier-coller du système français. Or, comme en France, l'école a des difficultés à faire face aux diversités, mais les problèmes rencontrés ont des origines, des expressions et des conséquences différentes. Ces exemples permettent de faire un pas de côté par rapport aux réalités métropolitaines ; elles éclairent sous un jour nouveau les questions de diversités et de vivre ensemble dans les sociétés occidentales.

2. Enjeux théoriques

Coéducation et implication parentale : La collaboration école-famille-communauté, dans une perspective écosystémique (Bronfenbrenner, 1979), repose sur la conception d'espaces et de temps où se nouent des relations entre différents acteurs éducatifs (Asdih, 2017). Ces interactions et échanges peuvent être rendus complexes du fait d'attentes différenciées ou de malentendus (Feyfant, 2015 ; Larivée, 2012).

Expériences et représentations : d'après Dubet et Martucelli (1996), l'expérience scolaire fait référence à la capacité à maîtriser l'expérience de l'école entre intégration de la culture scolaire, construction de stratégies et maîtrise des connaissances et de la culture qui les porte. Les manières de se représenter l'école font écho aux représentations sociales qui les traversent. Celles-ci ont des fonctions d'explication de la réalité, d'orientations des conduites, de justifications et d'affirmations identitaires (Cohen-Scali et Moliner, 2008 ; Fontaine et Hamon, 2010). Jodelet (2006) souligne les relations entre expériences et représentations, l'expérience scolaire façonnant pour partie la représentation que l'on a de l'école, et inversement.

Diversité et vivre ensemble : depuis 1945, les questions liées à la diversité ont trouvé des réponses différentes en Amérique du nord (Taylor, 1994 ; Cohen, 2005) et en Europe, où leur traitement semble plus flou (Calvès, 2005). Elles interrogent le caractère normalisateur de l'école pour former le citoyen, entre citoyenneté universaliste et particulariste (Beauchemin, 2007). L'un des ressorts du vivre ensemble est de favoriser l'identification à des valeurs communes que l'école devrait rendre désirables (Prairat, 2019). La situation de ces collectivités françaises est complexe puisque la gestion de la diversité peut s'accompagner d'une logique de réparation des torts (Salaün, 2016) et de différencialisme exacerbé (Blanchard, 2014).

3. Liens avec « L'école et son environnement »

Les populations autochtones de ces collectivités constituent des groupes minorisés du point de vue économique, social, culturel et scolaire. Par rapport au modèle occidental, les populations autochtones sont porteuses de conceptions et représentations originales ayant des conséquences sur les relations sociales et le vivre ensemble, avec parfois des formes d'essentialisation des différences. Puisque le passé colonial a altéré la confiance dans l'école, la coéducation est-elle possible à cause du fossé qui peut exister entre culture de l'école et cultures des familles ? La tâche est ardue du fait de la faible place accordée aux diversités dans les curricula et la formation des enseignants et de la difficulté à développer des approches interculturelles.

4. Enjeux pratiques

La réflexion vise une meilleure prise en compte, en formation des enseignants, du contexte social et culturel afin de renforcer la coéducation et dépasser l'opposition traditionnelle entre culture de la famille et culture de l'école. Il s'agira de reconnaître le rôle actif de la famille dans la transmission des savoirs, de développer des synergies entre savoirs scolaires et savoirs autochtones. Comment la formation des enseignants peut-elle contribuer à la construction du vivre ensemble et prévenir des formes de repli communautaire ?

RÉFÉRENCES

- Asdih, C. (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration et Éducation*, 153(1), 31-36.
- Beauchemin, J. (2007). *La société des identités. Éthique et politique dans le monde contemporain*. Montréal : Athena éditions.
- Blanchard, P. (2014). Égalité, fraternité, diversité ? Aux origines coloniales de la France. In R. Frydman & M. Flis-Trèves (dir.), *L'Autre, le semblable, le différent* (p. 155-172). Paris : PUF.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Calvès, G. (2005). Refléter la diversité de la population française : naissance et développement d'un objectif flou. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 183, 177-186.
- Cohen, J. (2005). Les modèles d'intégration face aux particularismes : malentendus et dialogues France / États-Unis. *Mouvement*, 38, 40-49.
- Cohen-Scali, V. & Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(4), 1-16.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Feyfant, A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 98, 1-24.

- Fontaine, S. & Hamon, J.-F. (2010). La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à la Réunion. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 85(1), 69-109.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. In V. Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations* (p. 235-255). Rennes : PUR.
- Larivée, S. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? *Éducation et Formation*, 297, 34-48.
- Prairat, E. (2019). Les valeurs : une question philosophique, un défi pédagogique », *Recherches & Travaux*, 94, [En ligne].
- Salaün, M. (2016). La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire ? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawai'i, Nouvelle Calédonie). *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, [En ligne].
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme, Différence et démocratie*. Paris : Flammarion.

Liste des communications :

- **Vers le vivre ensemble à partir des discussions à visée philosophique avec des enfants polynésiens âgés de 6 ans et leurs parents**, Simon Desprez, Rodica Ailincăi, EASTCO (EA 4241), Université de la Polynésie française, et Alain Mougnotte, ECP (EA 4571), Université de Lyon.
- **Faire « passerelle » entre l'école et les familles pour maintenir les collégiens décrocheurs dans la scolarité**, Maryan Lemoine, FrED-Education et Diversité en Espaces francophones EA 6311, Université de Limoges
- **École, familles, communautés : mises en récit d'une histoire « nationale » par les élèves et diversité des conceptions du vivre ensemble en Nouvelle-Calédonie**, Stéphane Minvielle, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en éducation (EA7483), Université de la Nouvelle-Calédonie

Vers le vivre ensemble à partir des discussions à visée philosophique avec des élèves polynésiens âgés de 6 ans et leurs parents

Simon DESPREZ*, Rodica AILINCAI* et Alain MOUGNIOTTE**

*EA Sociétés traditionnelles et contemporaines en Océanie (EASTCO), Université de la Polynésie française

**Laboratoire Éducation, cultures, politiques (ECP), INSPE, Université de Lyon

L'école en Polynésie française a évolué en parallèle avec l'histoire du pays et de la politique d'assimilation culturelle (Paia, Salaün & Vernaudon, 2016) qui s'est traduite par une diminution de la transmission intergénérationnelle des langues et de la culture polynésiennes. L'école d'aujourd'hui doit s'appuyer sur la diversité linguistique pour promouvoir le multilinguisme mais aussi sur la culture polynésienne pour former de citoyens libres et autonomes et favoriser l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes essentielles à l'intégration sociale et la construction du « vivre-ensemble ».

Pour atteindre ces objectifs, les discussions à visée philosophique (DVP) sont un moyen privilégié.

En partant du présupposé que l'apprentissage du philosophe serait accessible à tous quel que soit l'âge et l'origine sociale et culturelle, la problématique de cette recherche interroge « en quoi la compréhension et l'interprétation d'un corpus d'ouvrages de littérature de jeunesse polynésienne permettraient-elles une médiation vers des discussions à visée philosophique ? »

La première hypothèse de cette recherche postule que dans un contexte polynésien multiculturel et plurilingue, l'exploration du patrimoine littéraire endogène favoriserait la motivation intrinsèque des élèves, l'appétence à la lecture et l'éveil de la pensée réflexive (Kola, 2017). Une seconde hypothèse réfère à l'implication parentale dans les activités scolaires : premièrement celle-ci faciliterait un bilinguisme additif ; deuxièmement elle permettrait d'introduire une culture livresque dans les familles à travers des textes d'identité valorisant les élèves, leur environnement, leur origine culturelle et leur langue racine (Nocus, Vernaudon, & Paia, 2014).

Pour tester ces hypothèses, l'expérimentation du DVP a été envisagée avec des élèves âgés entre six et sept ans et leurs parents, habitant tous l'île polynésienne Moorea, caractérisée par un bilinguisme français-tahitien.

Le cadre théorique est basé sur le fondement vygotkien et notamment la Zone Proximale de Développement (ZPD) (Vygotski, 1978). Les principaux rôles de l'enseignant sont donc de délimiter la ZPD dans la phase d'ingénierie, d'introduire les parents et veiller au partage de la parole, de faciliter et d'étayer les propos des élèves dans la phase de discussion.

Cette recherche est exploratoire et qualitative. La communication rendra compte de la

première phase de la recherche, notamment de six séances pré-expérimentales qui ont porté sur des thèmes philosophiques variés (Le courage, c'est quoi ? Peut-on rire de tout ? La famille, c'est quoi ? À quoi bon promettre ? Combien de temps dure la joie ? L'argent, à quoi ça sert ?). Un corpus de littérature de jeunesse polynésienne a été sélectionné selon des critères précis. À tour de rôle, un parent a présenté/lu une œuvre en classe et a participé à la discussion en français ou en tahitien, devenant ainsi un passeur de lecture (Frier, 2006). L'objectif de ces premières séances était de familiariser les élèves avec les discussions à visée philosophique (contrat didactique, protocole, méthodologie, savoir-être...). Les séances ont été filmées et ensuite transcrites avec le logiciel ELAN et la convention ICOR. Les analyses effectuées portent sur les interactions cognitives, l'analyse des processus de pensée (Tozzi, 2001) et la nature des échanges (Kerbrat-Orecchioni, 1998).

Sur la base de ces résultats, une expérimentation longitudinale démarrera en novembre 2020 ; elle sera hebdomadaire et s'étalera sur une durée de 6 mois. Des entretiens semi-directifs avec les parents et des questionnaires oraux en faveur des élèves permettront une triangulation de corpus.

Cette communication sera l'occasion de présenter les résultats de la phase pré-expérimentale ainsi que les préconisations pour l'expérimentation longitudinale à venir.

REFERENCES :

Frier, C. (2006). *Passeurs de lecture* (RETZ).

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales*, tome1. Paris : Armand Colin.

Kola, É. (2017). Faire de la philosophie avec les enfants africains à partir du fond culturel endogène. *Laval Théologique et Philosophique*, 72(2), 261. <https://doi.org/10.7202/1039297ar>

Nocus, I., Vernaudo, J., & Paia, M. (2014). *L'école plurilingue en Outre-mer apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : [actes du colloque organisé du 14 au 17 novembre 2011 en Polynésie française]*. Presses universitaires de Rennes. Retrieved from <http://www.pur-editions.fr/detail.php?idOuv=3395>

Paia, M., Salaün, M., & Vernaudo, J. (2016). « Le tahitien, c'est pour dire bonjour et au revoir » : paroles d'enfants sur une langue autochtone en sursis. *Enfances, Familles, Générations*, 25, résumé. <https://id.erudit.org/iderudit/1039498ar>.

Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire* (Paris : CNDP- Hachette).

Vygotsky, L.-S. (1978). *Mind in society* (Harvard Un).

Faire « passerelle » entre l'école et les familles pour maintenir les collégiens décrocheurs dans la scolarité.

Maryan Lemoine

FrED-Education et Diversité en Espaces francophones EA 6311

Université de Limoges. maryan.lemoine@unilim.fr

De récents séjours dans une cité scolaire au Nord de la Nouvelle Calédonie, visent à observer, dans et autour de l'école, comment les acteurs scolaires, les élèves, les familles et les clans s'accordent ou non pour prévenir et réduire les processus de décrochage. Les élèves presque tous kanak, y sont encadrés par des personnels kanak, caldoches et zoreils, qui témoignent de relations ordinaires, assez fluides avec les parents. Mais cela est plus délicat pour les collégiens décrocheurs, dont les itinéraires font (re)-surgir des tensions et des divergences (Guigue et al, 2013) entre les membres formant cette configuration (Elias, 1991). Ce qui oblige à emprunter des voies inédites, notamment par des « passerelles » qui permettent la circulation des savoirs.

- Passerelle initiée en classe, par des enseignants et des « vieux », hybridant en cela contrat didactique et « contrat coutumier » (Clanché, 2017), pour que des éléments fondamentaux de la culture kanak contribuent aux apprentissages, au collège.
- « Passerelle sémiotique » (Berthelot-Guiet et Boutaud, 2015) tissée par un cadre éducatif et un enseignant zoreil, qui prennent appui sur les savoirs ancestraux et la culture de l'igname, pour faire comprendre l'intérêt de fréquenter son tuteur scolaire.
- Passerelle (auto)biographique, incarnée par un enseignant kanak, revenu prendre sa place dans le clan et qui, par le récit de son propre cheminement, tire de ses expériences, des jalons possibles pour les parcours de ces élèves.

Transposant le modèle de Bronfenbrenner, à l'échelle du microsocioal, nous analyserons comment ces acteurs, cherchent ainsi à signifier, puis à articuler les singularités et attendus des différents microsystèmes de référence (école, groupe de pairs, famille, clan) de ces élèves difficiles et/ou en difficultés, afin de créer et faire vivre une dimension méso-systémique, qui renforce, nous semble-t-il, la capacité collective à les maintenir dans leur scolarité.

RÉFÉRENCES

Berthelot-Guiet, K., Boutaud J-J. (2015). *Sémiotique, mode d'emploi*. Ed. Le Bord de l'Eau, coll. « Mondes Marchands »

Clanché, P. (2017). *Figures d'instituteurs kanak : famille, école, coutume - Journaux ethnographiques (1994-2007)*. Paris, Khartala.

Elias, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Marseille, éd de l'Aube.

École, familles, communautés : mises en récit d'une histoire « nationale » par les élèves et diversité des conceptions du vivre ensemble en Nouvelle-Calédonie

Stéphane Minvielle*

*Laboratoire interdisciplinaire de recherche en éducation (EA7483),
Université de la Nouvelle-Calédonie

1. Objet

En Nouvelle-Calédonie, les programmes nationaux d'histoire sont aménagés et font une place à l'histoire locale. Début 2019, une enquête inspirée par Lantheaume & Létourneau (2016) a permis de recueillir 2275 récits d'élèves calédoniens en réponse à la consigne « Raconte, comme tu le veux, l'histoire de ton pays ». Les méthodes d'analyse mobilisent notamment le logiciel IRaMuTeQ de Ratinaud. Près de 75% des élèves ont écrit en lien avec l'histoire de la Nouvelle-Calédonie. Il y a des différences entre l'histoire transmise à l'école et le récit qu'ils en font, avec en arrière-plan une transmission par d'autres canaux, familiaux ou communautaires notamment.

2. Enjeux théoriques

L'analyse porte sur le rapport entre des savoirs historiques scolaires (Audigier 1995) et des savoirs sociaux (Billaud 2015). Ce rapport est complexe car les instructions officielles cherchent à « refroidir » (De Cock 2018) des contenus qui restent des questions vives (Tutiaux-Guillon 2015) dans la société, notamment en lien avec le passé colonial. L'expérience scolaire parvient-elle à faire évoluer des représentations qui, pour une bonne part, sont construites hors de l'école et entrent en conflit avec la transmission d'une histoire commune au service du vivre ensemble ?

3. Lien avec « l'école et son environnement »

Une typologie fait apparaître plusieurs ensembles : des savoirs consensuels (apparemment transmis de manière identique dans et hors de l'école), territorialisés (survalorisation de faits liés au lieu de vie de la famille), polémiques (en contradiction avec l'histoire enseignée), etc. Ces derniers montrent que, pour des élèves kanak notamment, le récit historique n'est pas une simple narration mais le fondement d'une revendication héritée du cercle familial/communautaire qui pose la question du vivre ensemble et de la vision que les élèves en ont. Ces récits expliquent aussi que l'histoire calédonienne mette souvent les enseignants en insécurité professionnelle (peurs d'une remise en cause d'une histoire « refroidie » et de l'irruption de paroles qui dérangent), ce qui constitue un enjeu de formation important.

RÉFÉRENCES

-
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale*, 15, 61-89.
- Billaud, S., Gollac, S., Oeser, A., & Pagis, J. (dir.) (2015). *Histoires de famille : les récits du passé dans la parenté contemporaine*. Paris : éditions rue d'Ulm.
- De Cock, L. (2018). *Sur l'enseignement de l'histoire*. Paris : Libertalia.
- Lantheaume, F., & Létourneau, J. (dir.) (2016). *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : PUL.
- Tutiaux-Guillon, N. (2015). Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie. In F. Audigier, A. Sgard, & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation* (139-150). Louvain : De Boeck.

Lutter contre les inégalités à l'école : regards croisés

Unia, Odyssee et Haute école pédagogique du Valais*

*Unia : cristel.baetens@unia.be

*Odyssee, association sans but lucratif : direction@odysseeasbl.be

* HEP-VS: zoe.moody@hepvs.ch

Axe 5 : La lutte contre les discriminations

Mots-clés : diversité et inclusion, discriminations, formation des maîtres, décrochage scolaire

1. OBJECTIFS

Plusieurs études ont désormais montré la présence et persistance des inégalités dans le milieu scolaire, en Belgique, en Suisse et en Europe plus largement. Toutefois, les changements dans les pratiques professionnelles ainsi que dans les choix politiques doivent encore se mettre en place. Dans ce symposium Unia, l'institution publique indépendante et interfédérale qui lutte contre la discrimination, Odyssee, une association sans but lucratif qui a pour mission d'accompagner des adolescentes et adolescents en rupture/décrochage scolaire peu importe leur origine, leur statut social, leur situation familiale, leur handicap et une équipe de chercheuses et formatrices à l'enseignement de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse) travaillant sur les questions de harcèlement entre pairs et de décrochage scolaire, croisent leurs regards sur la lutte contre les discriminations, les exclusions et les violences, dans le milieu scolaire.

Dans un premier temps, Unia présentera les résultats de son Baromètre de la diversité dans l'enseignement, lequel permet d'examiner et mesurer les facteurs en relation directe ou indirecte avec la production des inégalités scolaires en Belgique aux différents échelons de la scolarité (primaire et secondaire). Ces résultats se déclinent tant au niveau des parcours scolaires (par exemple, l'orientation ou le décrochage) que des politiques et pratiques de diversité mises en place par les écoles (concernant par exemple les procédures face au harcèlement, l'intégration des élèves en situation de handicap, ou encore la place du multilinguisme dans l'école). Odyssee exposera ensuite son approche méthodologique et ses instruments d'accompagnement de jeunes en situation de décrochage scolaire en Belgique également, afin de lutter concrètement contre l'exclusion scolaire et sociale. La troisième présentation portera sur les résultats de recherches menées en Suisse sur le phénomène du harcèlement entre pairs en milieu scolaire, les logiques discriminatoires qui le sous-tendent et le lien qu'il entretient avec le décrochage et l'échec scolaire.

L'objectif commun de ces trois communications est de présenter et proposer des outils pratiques de terrain et d'analyse aussi bien aux professionnelles et professionnels qu'aux responsables politiques pour lutter contre les discriminations. Croiser les regards, les approches disciplinaires ainsi que les outils d'intervention permettra de questionner d'une part la formation professionnelle en la matière et d'autre part les

pratiques professionnelles fondées sur des préjugés et stéréotypes de même que sur des choix politiques qui renforcent et reproduisent les inégalités existantes. Ces communications porteront finalement une attention toute particulière aux formes variées que le vivre-ensemble peut être amené à prendre dans un contexte de lutte contre les inégalités en milieu scolaire.

RÉFÉRENCES

- Roubaud N. et Sztencel C. (2012), *Accompagner des adolescents en rupture scolaire*, Bruxelles : De Boeck.
- Ouvrage collectif sous la coordination d'Altay Manço, Sztencel C. (2012), *De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire*, Bruxelles : L'Harmattan.
- Jaffé, Ph.D., Moody, Z., Piguet, C. & Zermatten, J. (Eds.). (2013). Harcèlement entre pairs: Agir dans les tranchées de l'école. *Actes du Colloque international Institut universitaire Kurt Bösch, Institut international des droits de l'enfant et Haute école pédagogique du Valais*. Sion : Institut Universitaire Kurt Bösch.
- Moody, Z., & Debarbieux, E. (2016). Prévenir le harcèlement à l'école: refuser l'oppression conformiste. S. Cantinotti, J.-H. Papilloud, Ch. Boulé, Ph.D. Jaffé, Z. Moody, P. Riva Gapany, & J. Zermatten, *L'enfant en Valais 1815-2015*. (Vol. 1, pp. 321-327). Martigny (Valais), Suisse : Société d'histoire du Valais Romand.
- Moody, Z., Piguet, C., Barby, C. & Jaffé, Ph.D. (2013). Violences entre pairs : les filles se distinguent, analyse des comportement sexospécifiques à l'école primaire en Valais (Suisse), *Recherches & éducations*, 8, 33–47.

Le Baromètre de la diversité Enseignement de Unia : un instrument de prise de conscience

Cristel Baetens, collaboratrice au service Politique et Société, Unia

*Unia – cristel.baetens@unia.be

Mots-clés : étude, discriminations, inégalités scolaires, ségrégation, diversité

1. Objectifs du Baromètre

Le principal objectif du Baromètre de la diversité - Enseignement est d'examiner tous les facteurs qui sont en relation directe ou indirecte avec la production des inégalités scolaires en Belgique aux différents échelons de la scolarité (primaire et secondaire) afin d'établir un instrument scientifique permettant de les mesurer. Cet instrument vise à produire des recommandations concrètes afin d'outiller les différents acteurs de l'enseignement en vue de réduire les inégalités scolaires et de contribuer à mener une politique d'égalité dans l'ensemble du système éducatif ainsi qu'à créer un système d'enseignement inclusif. La valeur ajoutée du Baromètre réside notamment dans son ampleur et dans son approche intégrée : cet outil présente un cadre articulant plusieurs méthodologies et niveaux d'analyse qui a pour ambition d'offrir à la fois une synthèse de la problématique et de rencontrer les limites des recherches existantes sur l'égalité et les inégalités dans le système scolaire.

2. Le Baromètre de la diversité - Enseignement

2.1 Critères

Le Baromètre Enseignement se concentre sur quatre critères protégés par la loi belge et les décrets communautaires anti-discrimination : (1) l'origine ethnique (2) le handicap, (3) l'orientation sexuelle et (4) l'origine sociale. Le genre a été étudié comme une dimension transversale, dans les combinaisons qu'il offre avec les autres critères. Le Baromètre Enseignement appréhende les questions de diversité dans le système éducatif de la FWB, de la Flandre et de la Communauté Germanophone, à partir de plusieurs perspectives : à partir de la question des inégalités, selon les processus de discriminations directes et indirectes qui contribuent à produire ou renforcer ces inégalités et enfin à partir de la gestion de la diversité au sein des écoles.

2.2 Contenu

Le Baromètre Enseignement cherche à dresser un état des lieux de la gestion de la diversité par les écoles primaires et secondaires. En raison de la liberté d'enseignement qui confère légalement une grande liberté d'action et de gestion aux établissements scolaires, il est en effet nécessaire d'analyser la gestion de la diversité à cette échelle.

L'étude de la gestion de la diversité dans les écoles a été menée par le biais d'un dispositif méthodologique mixte (qualitatif et quantitatif) comprenant trois phases de récolte de données :

- (1) une phase exploratoire qualitative pour cibler et affiner la formulation d'hypothèses et de questionnements pour la phase quantitative ;
- (2) une phase quantitative visant à envoyer un questionnaire au sein d'un échantillon représentatif d'écoles de l'enseignement primaire et secondaire;
- (3) une phase qualitative visant à approfondir l'analyse des résultats obtenus lors des deux phases précédentes.

Pour toute info supplémentaire nous vous renvoyons à l'executive summary à consulter sur :

[https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/Baromètre_de_la_diversité_Enseignement_en_FWB - Executive summary FR.pdf](https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/Baromètre_de_la_diversité_Enseignement_en_FWB_-_Executive_summary_FR.pdf)

RÉFÉRENCES

- Baromètre de la Diversité – Enseignement (2018), Unia, disponible [sur le site internet d'Unia, rubrique « publication »](#)
- Belfi, B. (2015). All together now ? A study on group composition effects in education. Leuven : KU Leuven.
- Burgess, S., McConnell, B., Propper, C., & Wilson, D. (2007). The impact of school choice on sorting by ability and socioeconomic factors in English secondary education. In L. Woessmann & P. E. Peterson (Red.), Schools and the equal opportunity problem (pp. 273–292). Massachusetts : MIT.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2008). Does the school composition effect matter ? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 440–477.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1–21.
- van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement : A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134–150.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. (2009). School ethnic composition and students' integration outside and inside schools in Belgium. *Sociology of Education*, 82(3), 217–239.

Lutter contre le décrochage scolaire, réaccrocher des ados à se remettre en projet et ainsi diminuer les inégalités sociales.

Catherine Sztencel, Directrice de l'association sans but lucratif Odyssee*

*Odyssee, association sans but lucratif direction@odysseeasbl.be

Mots-clés : abandon des préjugés, remise en projet et diversité

1. OBJECTIF

Depuis vingt ans, l'association sans but lucratif Odyssee accompagne des adolescents en rupture ou décrochage scolaire à se remettre en projet et redevenir acteurs de leur avenir. Ils se comptent par centaines dans nos écoles et, très souvent, leur absentéisme et leur désintérêt pour leurs études est le symptôme d'une difficulté psychosociale plus profonde.

Tous les enfants n'entrent pas à l'école avec les mêmes chances. Le décrochage scolaire est multifactoriel mais touche manifestement plus les enfants issus de milieux sociaux défavorisés, issus de l'immigration ou ayant quelque handicap que ce soit. Ces jeunes vivent au quotidien des discriminations par petites touches, ils peuvent même en arriver à penser que leur parcours est déterminé et qu'ils n'ont pas de choix ni de capacités pour agir. Et même s'ils ressentent que l'école pourrait être une ouverture pour leur avenir, ils n'y arrivent pas. Ils traversent des situations sociales et psychologiques difficiles. Ces adolescents en rupture de l'école risquent de glisser sur la pente de l'exclusion scolaire et sociale. Ils ont bien plus de risques de vivre de l'aide sociale ou d'un emploi précaire et d'avoir des ennuis de santé, sans parler des assuétudes, de la délinquance et autres difficultés.

Nous désirons accompagner ces jeunes à sortir du fatalisme, à trouver une perspective et travailler ensemble pour que ces discriminations ne puissent plus exister.

2. METHODOLOGIE

2.1 Accompagnement individuel

Nous avons mis sur pied une méthodologie d'accompagnement individuel qui se décline en cinq points : le signal, l'approche, l'accroche, l'accompagnement, la clôture.

Surpris par le modèle d'intervention qui va vers le jeune et ne requiert à la base aucune demande de sa part, ceux-ci acceptent en très gros pourcentage de nous rencontrer. Dans le cadre des accompagnements individuels, nous rencontrons également les parents.

2.2 Atelier de groupe

Les ateliers de groupe sont destinés à favoriser la connaissance de soi, la confiance en soi, la confiance en l'autre et la cohésion de groupe. En permettant aux jeunes d'apprendre à se connaître eux-mêmes et apprendre à connaître les autres, les frontières sont balayées et ils peuvent commencer à apprécier les qualités les uns des autres. Les professeurs participent à ces ateliers et portent un nouveau regard.

2.3 Formations

Si nous voulons que les jeunes soient en lien avec l'école, il est nécessaire que les professeurs et les éducateurs soient eux aussi sensibilisés à la problématique du

décrochage scolaire et de la discrimination que vivent au quotidien certains jeunes, c'est pourquoi nous leur proposons des formations ayant pour thème :

- Inégalités sociales et réalité de la discrimination en milieu scolaire
- Cesser de mettre des étiquettes et éviter la comparaison.
- Comment changer notre regard sur les adolescents ?

Notre site internet : www.odysseeasbl.be

Nos livres :

Roubaud N. et Sztencel C. (2012), *Accompagner des adolescents en rupture scolaire*, Bruxelles : De Boeck.

Ouvrage collectif sous la coordination d'Altay Manço, Sztencel C. (2012), *De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire*, Bruxelles : L'Harmattan.

RÉFÉRENCES

Blaya C. (2010), *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, Bruxelles : De Boeck.

Branden N. (1969), *The Psychology of Self-Esteem*, New York : Jossey Bass Edition.

Buysschaert G. et Dominic M. (2012), *What do you think ?* Bruxelles : UNICEF Belgique.

Condat S. et Plumelle B (2003), « *Europe : la lutte contre l'abandon scolaire, une priorité de la Commission européenne* », Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 32, p. 12-14.

Jacobs D., Rea A., Teney C., Callier L. et Lothairel S. (2009), *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*, Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.

Manço A. (2006), « *Young people of migrant origin in Europe : how can we make the school an instrument for social mobility and acquisition of intercultural competences ?* », Trends in social cohesion, n° 18, p. 155-166.

UNICEF Belgique (2012), *Egalité des chances à l'école, voilà ce qu'ils en pensent*. Bruxelles.

Le harcèlement entre pairs en milieu scolaire : logiques discriminatoires et décrochage scolaire

Zoe Moody, Professeure¹

Tina Stahel, Chargée d'enseignement²

Lirija Namani, Professeure³

Sophie Amez-Droz, Professeure⁴

¹Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), zoe.moody@hepvs.ch

²Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), tina.stahel@hepvs.ch

³Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), lirija.namani@hepvs.ch

⁴Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), sophie.amez-droz@hepvs.ch

Mots-clés : discriminations, violences, exclusion, décrochage scolaire, formation des maîtres

1. PROBLÉMATIQUE

La question du harcèlement entre élèves préoccupe de plus en plus le personnel scolaire, les parents et les autorités. Ces (micro)violences répétées (exclusion, insulte, coups, racket, etc.) sont mises en visibilité en raison de leurs conséquences dramatiques, sur les plans individuel, collectif et social. De la chute des résultats au décrochage scolaire, de l'exclusion à la dévalorisation systématique, de la dépression à la violence autodirigée ou interpersonnelle, autant de signes de mal-être scolaire profond qui frappe les jeunes confrontés directement ou indirectement à cette problématique. Le prolongement de ces violences hors du cercle scolaire sur les réseaux sociaux illustre le caractère complexe de la question, qui nécessite la mise en place de partenariats engagés entre toutes les parties concernées. De plus, les logiques discriminatoires qui sous-tendent le phénomène soulignent l'importance de travailler sur l'inclusion et le vivre-ensemble en milieu scolaire.

2. MÉTHODOLOGIE

Un projet de recherche comportant un axe quantitatif – enquête de prévalence (N=4647) – et un axe qualitatif – entretiens individuels et focus groups avec les actrices et acteurs concerné-e-s (autrices et auteurs, victimes, témoins, professionnelles et professionnels) – a été mené en 2019 dans le canton du Valais, en Suisse. En plus d'évaluer le taux de harcèlement, ce projet étudie les conditions nécessaires à la création d'une plateforme de coordination cantonale et de soutien destinée aux victimes, aux directions des écoles, aux enseignantes et enseignants, aux différents intervenantes et intervenants (médiateur/-trice-s, psychologues, etc.) ainsi qu'aux parents. Il prévoit aussi un catalogue de mesures pour définir une politique globale et coordonnée de lutte contre le harcèlement et le décrochage scolaire.

3. OBJECTIFS DE LA PRÉSENTATION

Dans le cadre de cette présentation, les résultats principaux de la recherche seront exposés, notamment les logiques discriminatoires sous-jacentes et les enjeux en matière d'absentéisme, de décrochage et d'échec scolaire. Ensuite, les implications concrètes de ces résultats en matière de lutte contre le harcèlement seront soulignées, relevant le caractère central de l'apprentissage du vivre ensemble au sein de l'école, notamment au travers d'actions éducatives pour réduire les discriminations et promouvoir la diversité. Les principales options politiques de même qu'en matière de formation des enseignantes et enseignants seront finalement présentées.

RÉFÉRENCES

- Blaya, C. (2010), *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, Bruxelles : De Boeck.
- Jaffé, Ph.D., Moody, Z., Piguet, C. & Zermatten, J. (Eds.). (2013). Harcèlement entre pairs: Agir dans les tranchées de l'école. *Actes du Colloque international Institut universitaire Kurt Bösch, Institut international des droits de l'enfant et Haute école pédagogique du Valais*. Sion : Institut Universitaire Kurt Bösch.
- Moody, Z. (2019). Droits de l'enfant et école : diversité, participation et transformation sociale. In J. Zermatten & Ph. D. Jaffé (Eds.) *30 ans de droits de l'enfant* (pp. 172-181). Genève : Université de Genève.
- Moody, Z., & Debarbieux, E. (2016). Prévenir le harcèlement à l'école: refuser l'oppression conformiste. S. Cantinotti, J.-H. Papilloud, Ch. Boulé, Ph.D. Jaffé, Z. Moody, P. Riva Gapany, & J. Zermatten, *L'enfant en Valais 1815-2015*. (Vol. 1, pp. 321-327). Martigny (Valais), Suisse : Société d'histoire du Valais Romand.
- Moody, Z., Piguet, C., Barby, C. & Jaffé, Ph.D. (2013). Violences entre pairs : les filles se distinguent, analyse des comportement sexospécifiques à l'école primaire en Valais (Suisse), *Recherches & éducations*, 8, 33–47.
- Piguet, C., Moody, Z. & Bumann, C. (2013). Harcèlement entre pairs à l'école en Valais. In Ph.D. Jaffé, Z. Moody, C. Piguet & J. Zermatten (Eds.), *Harcèlement entre pairs: Agir dans les tranchées de l'école. Actes du Colloque international Institut universitaire Kurt Bösch, Institut international des droits de l'enfant et Haute école pédagogique du Valais*. Sion : IUKB.
- Stahel, T. (2021). Implication des élèves témoins dans le phénomène de harcèlement scolaire : pour une compréhension systémique. *Thérapie familiale*.

Favoriser l'inclusion des jeunes de la diversité en milieu scolaire

Coordinatrice du symposium :

Annie Vaillancourt, M.Serv.Soc., conseillère au développement de la recherche
Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJeF)
Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale
annie.vaillancourt.ciusscn@ssss.gouv.qc.ca

Au Québec, le mémoire du Conseil permanent de la jeunesse « Jeunes en action contre le racisme et les discriminations » recommandait en 2006 qu'on lutte d'un même souffle contre toutes les formes de discrimination interdites selon la Charte des droits et libertés de la personne. C'est dans cet objectif que des chercheurs, professionnels et intervenants du Québec, de la Belgique et de la France unissent leurs voix pour ce symposium.

Leurs communications aborderont, dans une perspective intersectionnelle, les défis rencontrés par les jeunes de la diversité sexuelle et de genre, notamment via des résultats préliminaires du partenariat de recherche « Savoirs sur l'inclusion et l'exclusion des personnes LGBTQ (SAVIE-LGBTQ) » à l'initiative de ce symposium, mais aussi par d'autres jeunes de groupes minorisés (de communautés ethnoculturelles, en situation de handicap, etc.). Elles partageront les forces de ces jeunes, des connaissances scientifiques et cliniques sur leur vécu, puis des initiatives visant à les soutenir en milieu scolaire, incluant des formations. Ce symposium rejoint l'axe cinq de l'événement, soit la lutte contre les discriminations.

Entre autres défis, notons la stigmatisation (Goffman, 1963) qui consiste à associer des mots et comportements à une personne ou à des groupes de personnes et de ne la ou les voir qu'à travers ce filtre déformant, ainsi que la discrimination, l'intimidation et l'autostigmatisation. Ce dernier phénomène se produit lorsqu'un individu commence à croire les opinions négatives à son sujet et pense mériter les injures et injustices subies. Il peut avoir de lourdes conséquences sur l'estime de soi, l'adaptation sociale, la réussite scolaire et la santé mentale (Hatzenbuehler, Phelan & Link, 2013). Les adolescents LGBTQ sont au moins trois fois plus à risque de suicide que les autres jeunes (Haas & Lane, 2015) et ce risque augmente s'ils ont été victimes d'intimidation (Dorais, 2014; Pugnière, 2013). Or, tous les jeunes de groupes minorisés sont à risque d'être intimidés. Et être victime d'intimidation est un facteur de risque de suicide à l'adolescence, mais aussi à l'âge adulte (Klomek Sourander & Gould, 2010).

L'importance d'agir de façon concertée

Pour favoriser l'inclusion de ces jeunes à l'école, il est essentiel de mettre en place des actions concertées. Que la direction, le personnel et les étudiants soient informés des politiques et règlements existants au sein de l'établissement, que des objectifs précis, concrets et réalistes soient fixés, puis que ces mandats soient confiés à des personnes ciblées. Il est aussi crucial de prendre en compte le point de vue des jeunes, puis de

s'informer auprès du personnel sur leurs besoins de formation afin de pouvoir y répondre efficacement (Chamberland & Puig, 2016).

Pour promouvoir la diversité, il importe par ailleurs qu'elle soit vue comme une richesse, que cette vision soit partagée par l'ensemble du personnel et les parents, que les projets pédagogiques soient ouverts à tous et favorisent la mixité (Conseil supérieur de l'éducation, 2018). La sensibilisation et la formation contribuent à faire diminuer la violence et à déconstruire les préjugés. Partager les initiatives inclusives, les politiques de non-discrimination, les ressources disponibles, les connaissances (Chamberland & Puig, 2016) et recourir à des modèles positifs aussi (Centre de prévention du suicide de Québec, 2016; Gris Montréal, 2018). Soulignons enfin que l'intervention de tous en situation d'intimidation est primordiale pour que les comportements délétères cessent.

Deux sessions de travail animées par Caroline Closon, professeure à l'Université Libre de Bruxelles, précédées d'une vidéo d'intervenants s'exprimant sur leur travail avec ces jeunes, viendront clore ce symposium : 1) Quelles ressemblances/différences retrouve-t-on entre le vécu des jeunes québécois, belges et français ? 2) Que retiennent les participants de ces communications et comment ces apprentissages pourraient être mis à profit dans leurs milieux ?

RÉFÉRENCES

- Centre de prévention du suicide de Québec (2016). *Semblables et différents (un programme destiné aux établissements d'enseignement secondaire)* : <https://www.cpsquebec.ca/programmes/>.
- Chamberland, L. & Puig, A. (2016). *Guide des pratiques d'ouverture à la diversité sexuelle et de genre en milieu collégial et universitaire*. Montréal, Chaire de recherche sur l'homophobie, Université du Québec à Montréal.
- Conseil permanent de la jeunesse (2006). *Jeunes en action : contre le racisme et les discriminations*. Document présenté dans le cadre de la consultation générale de la Commission de la culture relativement à la mise en place d'une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination. Gouvernement du Québec, Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Guide de référence et d'animation de la trousse « Pour une école riche de tous ses élèves »*. En collaboration avec le CTREQ, Québec, Le Conseil, 31 p.
- Dorais, M. & Lajeunesse, S. L. (2014). *Mort ou fif. Homophobie, intimidation et suicide*. Nouvelle édition revue et augmentée. Typo, 176 p.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- GRIS Montréal (2018) *Modèles recherchés - le guide pédagogique. Activités pour démystifier l'homosexualité et la bisexualité en classe*.
- Haas, A.P. & Lane, A. (2015). *Collecting Sexual Orientation and Gender Identity Data*

in Suicide and Other Violent Deaths : A Step Towards Identifying and Addressing LGBT Mortality Disparities. *LGBT Health*, vol. 2, no 1, p. 84-87.

Hatzenbuehler, M.L., Phelan, Jo. C. & Link, Bruce. G. (2013). Stigma as a Fundamental Cause of Population Health Inequalities. *American Journal of Public Health*, 103(5), 813-821

Klomek, B., Sourander, A. & Gould, M. S. (2010). The Association of Suicide and Bullying in Childhood to Young Adulthood : A Review of Cross-Sectional and Longitudinal Research Findings, *The Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 55, no 5, p. 282-288.

Pugniere, J.M. (2013). Suicide des jeunes et homophobie en France: présentation d'une enquête et d'actions de prévention. *Service social*, Vol. 59, no 1, p. 17-34.

La parole aux jeunes

Annie Vaillancourt, M.Serv.Soc., conseillère au développement de la recherche
Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJeF)
Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale
annie.vaillancourt.ciusscn@ssss.gouv.qc.ca

Pour favoriser l'inclusion des jeunes de la diversité en milieu scolaire, il est nécessaire d'être à l'écoute de leur vécu et de leurs besoins. Cette communication donnera donc la parole aux jeunes de la diversité au sens large (issus de communautés ethnoculturelles, lesbiennes, gais, bisexuels, trans et queer – LGBTQ, en situation de handicap, etc.). Quels défis rencontrent-ils ? Quelles forces développent-ils et quelles recommandations formulent-ils à notre intention, les adultes de leur entourage et les professionnels ?

En 2016, le Centre de prévention du suicide de Québec (CPSQ) a lancé « Semblables et différents », une campagne de sensibilisation à la différence destinée aux adolescents, parents, proches, professeurs et intervenants ayant pour objectif de diminuer la détresse ressentie par certains jeunes de la diversité via la démythification, la valorisation et la mobilisation d'acteurs-clés. Dans le cadre de cette campagne, trois vidéos ont été réalisées avec : 1) des jeunes, 2) des intervenants et 3) de jeunes ex-intimidateurs. Un atelier « Semblables et différents » a aussi été développé pour les jeunes des écoles de la région. Nous débiterons ce symposium en présentant la vidéo des jeunes, parce qu'un adolescent, se demandant toujours s'il est normal et si les autres sont prêts à l'accepter comme il est, a besoin de sentir qu'il sera respecté et non jugé pour s'ouvrir sur ce qui ne va pas (Alvin, 2011). Or, pour pouvoir offrir cette assurance aux jeunes, il faut d'abord et avant tout sensibiliser la population générale à leur réalité.

Le Collectif Paradoxes, rassemblant des chercheurs, professionnels et intervenants de plusieurs milieux du Québec, a été mis sur pied en 2015. Ce partenariat vise à mobiliser divers acteurs autour de la question de la transition à la vie adulte des jeunes vulnérables, une étape charnière de la vie marquée par de multiples questionnements et changements identitaires, résidentiels, relationnels, scolaires et professionnels (Arnett, 2015). Cette mobilisation s'actualise par des événements, des écrits, des vidéos et un site web. Elle vise le partage de connaissances scientifiques, cliniques et expérientielles sur différentes thématiques liées à cette période de vie. Dans la seconde partie de cette présentation, des propos de jeunes rapportés dans le cadre du dernier événement Paradoxes « Les visages de la diversité, des nuances pour favoriser l'inclusion » qui s'est tenu à Québec en mars 2019, et d'une école d'été virtuelle sur les jeunes LGBTQ+ qui a eu lieu en mai 2021, seront partagés. Puis, en guise de conclusion, une vidéo produite dans le cadre du projet « Savoir sur l'inclusion et l'exclusion des personnes LGBTQ » (SAVIE-LGBTQ) donnant la parole aux jeunes de la diversité sexuelle et de genre, sera présentée.

RÉFÉRENCES

Alvin, P. (2011). *L'envie de mourir, l'envie de vivre. Un autre regard sur les*

adolescents suicidants. Deuxième édition. Éditions Lamarre.

Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The Winding Road From the Late Teens Through the Twenties (2nd ed.)*. New York, NY, US: Oxford University Press.

L'adaptation psychosociale et scolaire des étudiants postsecondaires issus d'un ou de plusieurs groupes minoritaire(s) ou marginalisé(s)

Aude Villatte, Ph.D., professeure agrégée au département de psychoéducation et de psychologie
Université du Québec en Outaouais
aude.villatte@uqo.ca

En quoi l'appartenance à un groupe marginalisé, minoritaire ou « minorisé » dans la société québécoise actuelle influence-t-elle la construction identitaire des jeunes en transition vers la vie adulte, leur santé mentale, leur adaptation scolaire et leur bien-être en général ? C'était la question du panel d'ouverture de l'événement Paradoxes « Les visages de la diversité, des nuances pour favoriser l'inclusion » qui s'est tenu en mars 2019, à Québec, dont il a été fait mention dans la précédente communication. Quelques résultats issus d'une étude menée auprès de 6000 jeunes québécois seront présentés en réponse à cette question (Villatte, Tardif-Grenier & Mathieu, 2019 ; Goulet & Villatte, sous presse ; Villatte & Aimé, 2020). Ils éclaireront l'auditoire sur des questions telles que : que nous révèle cette enquête sur la santé psychologique et l'adaptation scolaire des jeunes adultes émergents de la diversité ethnoculturelle, de la diversité sexuelle ou qui présentent un surplus de poids ? Est-ce que le fait d'appartenir à une « double minorité » (ex. sexuelle et ethnoculturelle) est associé à un risque accru de symptômes dépressifs et anxieux chez les jeunes adultes émergents ? Et comment, à la lumière de ces résultats, favoriser l'inclusion de ces jeunes en transition à la vie adulte dans les établissements d'enseignement supérieur ?

RÉFÉRENCES

- Goulet, M. & Villatte, A. (2019). Understanding Risk and Resilience for Sexual Minority Emerging Adults : a Longitudinal Outlook on Minority Stress, Mental Health, and Academic Perseverance. *Sexuality Research and Social Policy*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s13178-019-00412-1>
- Villatte, A. & Aimé, A. (2020). Corrélats sociodémographiques, psychosociaux et scolaires d'un poids hors normes chez des étudiants postsecondaires en transition vers l'âge adulte. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*.
- Villatte, A., Tardif-Grenier, K. & Mathieu, V. (2019). La détresse psychologique des jeunes adultes émergents issus de la diversité ethnoculturelle. *Revue canadienne des sciences du comportement / Canadian Journal of Behavioral Science*.
Publication en ligne : <http://dx.doi.org/10.1037/cbs0000149>

Les expériences d'inclusion et d'exclusion vécues par les adolescent.e.s et adultes émergents LGBTQ+ dans les établissements d'enseignement au Québec

Martin Blais, Ph. D. (conférencier), Michele Baiocco, M.A. (cand.), Mathieu Philibert,
Ph. D., Line Chamberland, Ph. D. et l'Équipe de recherche SAVIE-LGBTQ
Département de sexologie et Chaire de recherche sur l'homophobie
Université du Québec à Montréal
blais.martin@uqam.ca

Le système d'éducation joue un rôle fondamental dans la promotion de la justice sociale et la prévention de l'exclusion. Considérant l'intensité et la durée du passage des élèves et des étudiant.e.s dans les établissements scolaires, ainsi que la période développementale critique durant laquelle survient ce passage, ces établissements ont le potentiel, plus que tout autre milieu, de soutenir le développement harmonieux des jeunes LGBTQ+ et de favoriser leur inclusion sociale (Johns, Poteat, Horn & Kosciw, 2019; Petit, Chamberland, Richard & Chevrier, 2011). Les personnes LGBTQ+ entretiennent pourtant souvent un rapport tendu et complexe à l'école, avec des parcours marqués par des expériences difficiles menaçant leur intégrité, ainsi que des risques élevés de difficultés et d'abandons scolaires (Boucher *et al.*, 2013; Peter, Taylor & Chamberland, 2015).

Cette présentation documentera trois dimensions de l'expérience scolaire des personnes LGBTQ+ au Québec. D'abord, nous décrirons les expériences LGBT-phobes vécues en milieu scolaire, en particulier leurs formes (verbales, physiques, sexuelles, matérielles), leur fréquence, leurs auteur.trice.s (pairs, membres du personnel) et les motifs perçus (orientation sexuelle, modalité, identité et expression de genre). Ensuite, nous explorerons les différents corrélats des expériences LGBT-phobes sur les jeunes, en particulier sur leur réussite académique, leur bien-être (détresse, estime de soi, sentiments d'appartenance et de sécurité), ainsi que leurs stratégies d'adaptation à l'hostilité, incluant leurs pratiques de dévoilement et de dissimulation de leur orientation sexuelle et identité de genre. Enfin, nous décrirons les politiques antidiscriminatoires, les pratiques institutionnelles de prévention et d'intervention auprès des auteur.trice.s, des témoins et des victimes, ainsi que les mécanismes mis à la disposition des élèves et étudiant.e.s LGBTQ+ pour faire cesser les comportements discriminatoires.

Les données mobilisées pour documenter ces facettes de l'expérience scolaire des personnes LGBTQ+ au Québec sont tirées de trois enquêtes : 1) le projet « Savoirs sur l'inclusion et l'exclusion des personnes LGBTQ » (SAVIE-LGBTQ) réalisé auprès de personnes LGBTQ+ résidant au Québec âgées de 18 ans ou plus, 2) l'enquête « Bien-

être et résilience devant l'adversité, réalisée auprès de jeunes LGBTQ+ de 15 à 29 ans résidant au Canada » (BRAV) et 3) l'enquête « Parcours amoureux des jeunes » (PAJ) portant sur les traumatismes interpersonnels des jeunes de 14 à 18 ans au Québec.

Les expériences des jeunes LGBTQ+ nous permettront d'apprécier le rôle complexe, tant positif que négatif, que jouent les établissements d'enseignement dans leur développement. À partir de ces données, nous formulerons également des recommandations pour la formation, ainsi que pour la mise en place de politiques institutionnelles visant à soutenir le développement harmonieux des personnes LGBTQ+ et favoriser leur inclusion sociale.

RÉFÉRENCES

- Boucher, K., Blais, M., Hébert, M., Gervais, J., Banville-Côté, C., Bédard, I. & l'Équipe de recherche PAJ. (2013). La victimisation homophobe et liée à la non-conformité de genre et l'adaptation scolaire et psychosociale chez les 14-22 ans : Résultats d'une enquête québécoise. *Recherches & Éducatives*, 8 (Juin), 83–98.
- Johns, M. M., Poteat, V. P., Horn, S. S. & Kosciw, J. (2019). Strengthening Our Schools to Promote Resilience and Health among LGBTQ Youth : Emerging Evidence and Research Priorities from the State of LGBTQ Youth Health and Wellbeing Symposium. *LGBT Health*, 6 (4), 146–155.
<https://doi.org/10.1089/lgbt.2018.0109>
- Peter, T., Taylor, C. & Chamberland, L. (2015). A Queer Day in Canada : Examining Canadian High School Students' Experiences With School-Based Homophobia in Two Large-Scale Studies. *Journal of Homosexuality*, 62 (2), 186–206.
<https://doi.org/10.1080/00918369.2014.969057>
- Petit, M.-P., Chamberland, L., Richard, G. & Chevrier, M. (2011). Jeunes de minorités sexuelles victimes d'homophobie en milieu scolaire : quels facteurs de protection ? *Canadian Journal of Community Mental Health*, 30(2), 13–29. Retrieved from <http://ezproxy.umsl.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2012-08120-001&site=ehost-live&scope=site%5Cnpetit.marie-pier@courrier.uqam.ca>

La République française est-elle aussi celle des jeunes LGBTQI ?

Gabrielle Richard, Ph.D.
Université de Paris-Est Créteil
gab.richard@gmail.com

Le climat social français est globalement hostile aux questions LGBT, s'il faut s'en fier à la médiatisation des réticences à accorder aux personnes trans et non-hétérosexuelles des droits relatifs à la conjugalité ou à la parentalité (Richard et Reversé, à paraître). La promulgation du mariage entre conjoints de même sexe et l'ouverture de la PMA aux femmes lesbiennes ont mobilisé leur lot d'opposants et donné lieu à de grandes manifestations. Les violences homophobes/transphobes continuent d'être recensées à des taux élevés (IFOP, 2019). Des analyses attribuent ce climat à la frilosité face à des revendications considérées comme communautaristes (Johnston, 2008) et à un attachement fort au différentialisme sexuel (Cervulle, 2013).

Dans le milieu éducatif, la polémique autour d'une *théorie du genre* manigancant en faveur d'une confusion de la jeunesse est sporadiquement réactivée. Le programme des *ABCD de l'égalité*, visant à aborder au primaire les stéréotypes de genre, ont été abandonnés en raison de la véhémence de ses opposants (Chetcuti, 2014). L'éducation à la sexualité fait régulièrement l'objet de campagnes de désinformation. Qu'ils concernent l'école ou pas, ces événements constituent des repères permettant aux jeunes LGBTQI de jauger l'ouverture de la société française à leur égard.

À partir de deux enquêtes récentes, cette communication vise à documenter le regard que posent les jeunes LGBTQI de France sur leur scolarité et sur sa perméabilité aux enjeux de genre et d'orientation sexuelle. La première de ces enquêtes, menée auprès de 2001 jeunes de 12 à 16 ans, porte sur leurs expériences d'inclusion/exclusion, dans la société française en général et à l'école républicaine en particulier (Richard & MAG, 2018). La seconde questionne les modalités concrètes de leur inclusion/exclusion des séances formelles d'éducation à la sexualité (Richard, 2018).

RÉFÉRENCES

- Cervulle, M. (2013). Les controverses autour du « mariage pour tous » dans la presse nationale quotidienne : du différentialisme ethno-sexuel comme registre d'opposition. *L'homme et la société*, 3-4(189-190), 207-222.
- Chetcuti, N. (2014). Quand les questions de genre et d'homosexualités deviennent un enjeu républicain. *Les Temps Modernes*, 2(678), 241-253.
- IFOP & Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais (2019). *Observatoire des LGBTphobies, état des lieux 2019*. Paris, IFOP.

-
- Johnston, C. (2008). The PACS and (Post-)Queer Citizenship in Contemporary Republican France. *Sexualities*, 11(6), 688-705.
- Richard, G. (2018). *L'éducation à la sexualité en France du point de vue des élèves issu.e.s de la diversité sexuelle et/ou romantique et de genre*. Paris : MAG Jeunes LGBT.
- Richard, G. & MAG Jeunes LGBT (2019). *Rapport thématique sur les jeunes LGBTI+ en France*. Paris: MAG Jeunes LGBT et UNESCO.
- Richard, G. & C. Reversé (à paraître). La vulnérabilité scolaire des jeunes LGBTQI en France. Agora Débats/Jeunesse.

Pour une éducation plus inclusive des jeunes de la diversité en France

Omar Didi, président de MAG Jeunes LGBT

omar.didi@mag-jeunes.org

La situation des droits humains des jeunes lesbiennes, gays, bisexuel.les, trans et intersexes (LGBTI) est une préoccupation essentielle qui demeure pourtant marginalisée dans de nombreux domaines de prises de décisions. Les jeunes LGBTI+ font face quotidiennement à de la discrimination et de la marginalisation.

Depuis plus de 30 ans, le MAG Jeunes LGBT, une association nationale française par et pour les jeunes LGBT+ qui travaille pour l'inclusion des jeunes LGBTI+ et contre les LGBTphobies et le sexisme, est témoin des souffrances que ces jeunes peuvent endurer pendant leur adolescence et au début de leur vie adulte. Les bénévoles de l'association constatent qu'ils ont souvent de la difficulté à exprimer sans crainte leur orientation sexuelle et/ou identité de genre, que ce soit dans leur famille ou dans leur établissement scolaire. Vivre une sexualité et/ou une identité de genre perçue comme hors norme peut se révéler très difficile lorsque la population côtoyée tous les jours n'est pas sensibilisée à ces questions.

De trop nombreux jeunes LGBTI+ ressentent un décalage avec ce que les autres vivent et n'ont pas l'appui de leur famille pour les aider à traverser ces périodes de questionnements. Ils ont souvent tendance à se dévaloriser et peuvent adopter des comportements à risque. En dehors de la sphère familiale, le milieu où ces jeunes sont le plus confrontés aux problèmes de harcèlement et de discrimination est le milieu scolaire. Aujourd'hui encore, les LGBTphobies restent très présentes à l'école et c'est un sujet qui y est peu abordé. Un jeune LGBTI+ sur deux est victime de harcèlement scolaire en France (Richard & MAG Jeunes LGBT, 2019) contre un jeune sur dix de la population générale (Eric Debarbieux, 2011). En matière d'inclusion des personnes LGBT+ dans les manuels scolaires et les politiques éducatives, seulement un jeune LGBTI+ sur dix déclare que ses besoins sont pris en compte (Richard & MAG Jeunes LGBT, 2019).

De plus, les jeunes LGBTI+ continuent d'être sous-représenté.es tant dans la société civile que dans le développement de politiques publiques. En France, seulement deux jeunes sur dix se sentent considérés par les autorités françaises dans la prise de décisions (Richard & MAG Jeunes LGBT, 2019).

Il est donc indéniable que les défis auxquels font face les jeunes LGBTI+ français sont nombreux et que le besoin de construire un secteur de l'éducation inclusif est criant. Ce constat alarmant en France prouve qu'il est urgent de mettre en place des politiques publiques inclusives pour les jeunes LGBTI+ et de donner aux jeunes les moyens nécessaires au développement d'une autonomie sociale et à l'atteinte d'un état de bien-être permettant d'influencer le débat public. Cette communication partagera donc principalement le point de vue des jeunes LGBTI français membres du MAG Jeunes LGBT sur leur vécu et rapporté dans nos divers travaux de collaboration.

RÉFÉRENCES

Debarbieux, E. (2011). *À l'école des enfants heureux... Enfin presque*. Rapport de recherche. Bordeaux, France : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.

Richard, G. & MAG Jeunes LGBT (2019). *Rapport thématique sur les jeunes LGBTI+ en France*. Paris: MAG Jeunes LGBT et UNESCO.

GRIS-Montréal, témoin et acteur de l'évolution des attitudes des élèves du secondaire envers la diversité sexuelle

Marie Houzeau, directrice générale du Gris-Montréal (conférencière)

marie.houzeau@gris.ca

Olivier Vallerand, GRIS-Montréal et Université de Montréal

olivier.vallerand@gris.ca

Sylvie Marcotte, GRIS-Montréal et Université du Québec en Outaouais,

sylvie.marcotte@uqo.ca

Kévin Lavoie, GRIS-Montréal et Université Laval

kevin.lavoie@tsc.ulaval.ca

Amélie Charbonneau, GRIS-Montréal

amelie.charbonneau@gris.ca

Partenaire communautaire du projet SAVIE-LGBTQ, le Groupe de recherche et d'intervention sociale de Montréal (GRIS-Montréal) est un organisme québécois à but non lucratif dont la mission est de démystifier la diversité sexuelle et de genre et de favoriser l'intégration des personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles et trans (LGBT+) dans la société. Conscient de l'importance du milieu scolaire dans la transmission de connaissances, l'organisme a développé dès 1994 une formule d'intervention dans les écoles secondaires basée sur le témoignage (Vallerand, Charbonneau, Lavoie & Houzeau, 2016). Considérant que le fait de connaître une personne LGB est associé à une plus grande ouverture à la diversité sexuelle (Hooghe, Claes, Harell, Quintellier & Dejaeghere, 2010; Schwartz, 2011), offrir des modèles positifs aux jeunes représente, selon les membres de l'organisme, une stratégie d'action porteuse. Ce dialogue éveille à la diversité afin de déconstruire les mécanismes aux origines des préjugés liés à la sexualité et au genre, prévenir l'intimidation et créer un environnement plus inclusif.

Chaque intervention est réalisée par une équipe composée de deux adultes dûment formés et s'identifiant comme LGBTQ+. Ces bénévoles répondent aux questions des élèves à travers leur vécu dans le but de déconstruire les idées reçues et les stéréotypes concernant l'orientation sexuelle et l'identité de genre. Dans une perspective de recherche communautaire (Demange, Henry & Préau, 2012), les ateliers sont précédés et suivis d'un questionnaire portant sur le niveau d'aise des jeunes par rapport à des situations liées à l'orientation sexuelle et l'identité de genre. En plus d'inciter les jeunes à se questionner et à se positionner par rapport à certaines situations, les questionnaires complétés permettent de mesurer l'impact à court terme des interventions du GRIS et d'observer l'évolution des attitudes par rapport à la diversité sexuelle et de genre.

La communication compare l'évolution des attitudes des jeunes rencontrés par le GRIS sur une période de quinze ans, en comparant quatre années scolaires : 2001-2002 (n =

943), 2006-2007 (n = 1 760), 2011-2012 (n = 3 394) et 2016-2017 (n = 1 025). Cette analyse permet de souligner l'importance des changements générationnels, ainsi que les variations selon l'âge. Les deux premières parties posent quelques repères conceptuels et une mise en contexte concernant l'homophobie à l'école secondaire et les pratiques sociales déployées au Québec pour la prévenir. La troisième partie présente les services du GRIS et explique l'usage du témoignage comme méthode d'intervention privilégiée. La partie suivante présente les résultats de l'analyse statistique des réponses aux questionnaires remplis par les élèves du secondaire avant les interventions du GRIS. La dernière partie propose des pistes de réflexion sur les modifications déjà apportées et à venir à la méthode d'intervention de l'organisme.

RÉFÉRENCES

- Demange, E., Henry, E. & Préau, M. (2012). *De la recherche en collaboration à la recherche communautaire. Un guide méthodologique*. Paris : ANRS/Coalition Plus.
- Hooghe, M., Claes, H., Harell, A., Quintelier, E. & Dejaeghere, Y. (2010). Anti-gay sentiment among adolescents in Belgium and Canada : A comparative investigation into the role of gender and religion. *Journal of Homosexuality*, 57(3), 384-400.
- Schwartz, E.C. (2011). *With us or against us: using religiosity and socio-demographic variables to predict homophobic beliefs*. Thèse de doctorat inédite, Indiana State University, Terre Haute, IN.
- Vallerand, O., Charbonneau, A., Lavoie, K. & Houzeau, M. (2016). Vingt ans d'intervention de démythification de l'homosexualité et de la bisexualité dans les écoles : transformations des publics, transformations des approches. *Nouvelles pratiques sociales*, 28(1), 276-287.

Saisir les dimensions structurelles du racisme et des discriminations et leurs conséquences dans le champ de l'éducation : questions terminologiques, épistémologiques et méthodologiques

Fabrice Dhume*, Geneviève Mottet**, Maryse Potvin***, Marie Verhoeven ****

* Université Paris Descartes et CRISIS, fdhume@cooperative-crisis.org>

** Université de Genève (UNIGE), G.Mottet@unige.ch

*** Université du Québec à Montréal (UQAM), potvin.maryse@uqam.ca

**** UCLouvain, marie.verhoeven@uclouvain.be

Proposition de symposium et table ronde associée, pour le RIED 2020 – Bruxelles - « *Diversité et conceptions du vivre ensemble. Former les personnels éducatifs à l'heure du débat sur les fondements culturels et philosophiques du vivre ensemble* »

Axe 5 « Lutte contre les discriminations »

Dans une perspective d'éducation émancipatrice, la question des rapports de pouvoir, et de façon plus spécifique celle des rapports d'oppression et de domination (ou rapports sociaux) est centrale (Paolo Freire, 1974 ; bell hooks, 2013 [1994]). Les pédagogies antiracistes, au sens de pédagogies critiques, visent en général à développer la conscientisation, l'autonomie et l'empowerment des groupes opprimés ou minoritaires, et parfois aussi la prise de conscience des privilèges des groupes majoritaires (De Cock & Pereira, 2019). Toutes font *a priori* une place centrale à l'analyse de la réalité des discriminations et oppressions vécues. Toutefois, l'entrée de ces questions et approches critiques dans les institutions éducatives, dans l'enseignement et la formation, est loin d'être évidente. Les institutions privilégient une « rhétorique inclusive » (Verhoeven & Dubois-Shaik, à paraître) et des formules consensuelles centrées sur le « vivre-ensemble », là où l'approche par les rapports sociaux insiste au contraire sur ce qui divise la société (Pfefferkorn, 2012). Les objectifs officiels de « prise en compte de la diversité », de « respect de l'autre », de "bienveillance" et même de « prévention des discriminations » euphémisent les enjeux, et parfois culturalisent voire racialisent les problèmes. Par ailleurs, le statut de « question sensible » attribué au racisme et à la discrimination souligne certes une conflictualité potentielle. Mais en positionnant celle-ci comme un risque, ce statut appelle des pratiques qui tendent à déconflictualiser les enjeux et à réduire la portée politique de ces questions, alors même qu'elles sont présentées comme des enjeux fondamentaux d'éducation civique (Dhume-Sonzogni, 2007 ; Potvin & Carr, 2008)

La recherche sur ces enjeux en éducation est diversement développée en Belgique, France, Québec et Suisse, mais elle semble globalement peu présente. La proximité de la recherche avec les institutions éducatives peut limiter l'investissement de problématiques critiques, alors même qu'elle pourrait au contraire être un levier pour leur reconnaissance politique, comme pour l'outillage théorique et pratique des actrices et acteurs. L'approche de ces questions dans les différents espaces nationaux est par ailleurs marquée par des constructions politiques, juridiques et académiques diverses de ces sujets. Le rapport aux catégories ethno-raciales, notamment, et l'acceptabilité de leurs usages dans la recherche comme dans l'administration pour saisir les inégalités, est au coeur de controverses politiques, épistémologiques et méthodologiques (Simon, 2005 ; Potvin, 2005). Il n'y a par ailleurs pas de terminologie similaire ni faisant consensus, et par exemple, la notion de « discrimination systémique » élaborée par la Cour suprême du Canada n'a pas d'équivalent dans les autres pays. En France, c'est plutôt la sociologie qui s'est emparé de l'idée

de « discrimination systémique », tandis que le droit a forgé celle de « discrimination indirecte ». Mais on constate que les usages sociologiques de ces notions se confondent souvent dans une insistance sur la non-intentionnalité des processus à l'oeuvre, au risque de déconflicter les enjeux, et au détriment d'un questionnement sur la portée critique et stratégique de ces divers concepts (Dhume, 2016). Les outils théoriques circulent ainsi entre des registres disciplinaires, normatifs, interprétatifs, etc. divers, qui témoignent d'histoires intellectuelles, nationales ou transnationales, mais aussi d'acceptabilités sociales et politiques différentes de ces notions. Par exemple, en France, des polémiques à répétition depuis 2015 portent sur le caractère politiquement tolérable ou non de concepts telles que « racisation », « intersectionnalité » ou encore « racisme d'Etat » (notion employée par le syndicat critique Sud éducation, contre lequel le Ministère de l'Éducation nationale a déposé une plainte en « diffamation » en 2017). Ces débats circulent toutefois entre les espaces politique, militant et académique. Dans ce dernier champ, ils sont au coeur d'enjeux théoriques, concernant la manière de saisir le racisme et les discriminations à travers, par exemple, le paradigme des « relations interethniques » (De Rudder, 1991), celui de « l'ethnicité » (Lorcerie, 2003 ; 2007), ou encore celui de « l'inclusion ».

L'enjeu de ces débats a notamment pour objet les façons de saisir les dimensions structurelles, systémiques, institutionnelles voire étatiques du racisme et des discriminations – selon les choix terminologiques et épistémologiques –, et de prendre la mesure de leur ampleur. Au-delà et à travers des désaccords, plusieurs idées structurent le débat : (i) le racisme a deux faces (Guillaumin, 1972), il ne se réduit donc pas à une idéologie et/ou à des préjugés, mais relève aussi et peut-être d'abord de processus et mécanismes matériels et pratiques sans nécessité d'une intention raciste, dont témoignent les processus de discrimination indirecte (par exemple les effets induits des pratiques et instruments d'évaluation ou de classement des élèves) ou de ségrégation ; (ii) l'expérience concrète du racisme, et notamment de micro-agressions répétées, constitue souvent la première forme du phénomène dans les espaces éducatifs, et a des effets sociaux majeurs dans la construction subjective de l'identité des individus comme dans la structuration de l'ordre social. (iii) Plus globalement, le phénomène du racisme et de la discrimination n'est pas imputable uniquement ni en dernière analyse à des individus et des pratiques ponctuelles, mais prend sens comme l'une des dimensions de l'ordre social (par exemple, la construction des savoirs légitimes et les formes d'injustice épistémique qu'elle engendre (Fricker, 2007)). Dès lors, ces questions interrogent très directement tant les politiques scolaires, la dynamique des institutions éducatives que les processus d'éducation, dans leur double rôle de contribuer à la (re)production de cet ordre social inégalitaire, et d'en infléchir éventuellement les logiques.

La présente proposition de table-ronde puis de symposium dans le cadre des 4^{èmes} Rencontres du RIED (Bruxelles, 2020), vise à ouvrir et débattre de ces questions : comment saisir – avec quels mots, quelles approches, quelles méthodes – les dimensions structurelles du racisme et des discriminations dans le champ éducatif ? Où en sont les débats scientifiques, politiques et professionnels – dans la mesure où ils existent – dans les différents espaces nationaux ? Comment prendre en compte ces processus dans la formation des futur.e.s enseignant.e.s et dans le quotidien du travail scolaire ?

Bibliographie

- bell hooks (2013 [1994]), « La pédagogie engagée », *Tracés*, n°25, p.179-190.
- De Cock L., Pereira I., *Les pédagogies critiques*, Marseille, Agone/Fondation Copernic.
- De Rudder V. (1991), « Le racisme dans les relations interethniques », *L'Homme et la société* n°102, p.75-92.
- Dhume-Sonzogni F. (2007), *Racisme, antisémitisme et "communautarisme" ? L'école à l'épreuve des faits*, Paris, L'Harmattan.
- Dhume F. (2016), « Du racisme institutionnel à la discrimination systémique. Reformuler l'approche critique », *Migrations société*, n°162, p.51-64.

- Freire, P. (1974). *Conscientisation et révolution*, Paris, François Maspero.
- Fricker, Miranda (2007) *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. London: Oxford University Press.
- Guillaumin C. (1972), *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*, La Haye, Mouton.
- Lorcerie F. (dir.) (2003), *L'Ecole et le défi ethnique*, Paris, ESF & INRP.
- Lorcerie F. (2007), « Le paradigme de l'ethnicité. Développements en France et perspectives », *Faire savoirs*, n°6, p.15-23.
- Pfefferkorn R. (2012), *Genre et rapports sociaux de sexe*, Lausanne, éditions Page 2.
- Potvin M. (2005), « Le rôle des statistiques sur l'origine ethnique et la "race" dans le dispositif de lutte contre les discriminations au Canada », *Revue internationale des sciences sociales*, n°183, p.31-48.
- Potvin M., Carr P. R. (2008), « La "valeur ajoutée" de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en oeuvre au Québec et en Ontario », *Éducation et francophonie*, 36 (1), 197–216.
- Poutignat P., Streiff-Fenart J. (1995), *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF.
- Simon P. (2005), « La mesure des discriminations raciales : l'usage des statistiques dans les politiques publiques », *Revue internationale de sciences sociales*, n°183, p.13-30.
- Verhoeven M., Shaik F. (à paraître), « L'éducation inclusive à l'épreuve de la discrimination institutionnelle : le cas de la Belgique francophone », in Lorcerie F. (coord.), *Education et Diversité. Les fondamentaux de l'action*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

* * *

Organisation de la table-ronde et du symposium : La table-ronde et le symposium sont destinés à se compléter, même si elles doivent avoir leur cohérence interne pour pouvoir être suivies éventuellement indépendamment. La première portera plutôt sur les enjeux politiques et académiques nationaux, avec l'enjeu d'une discussion sur l'état des débats dans les quatre pays (Belgique, France, Québec, Suisse). Le symposium, lui, sera plus tourné vers des enjeux méthodologiques, stratégiques et pratiques, donc relatifs aux "façons de faire" avec ces questions, en recherche comme en formation, dans les différents contextes.

1° Table-ronde : Etat et enjeux des débats dans les quatre pays

Où en sommes-nous de ces débats sur le racisme et les discriminations, et quel est l'état de la mise à l'agenda de ces questions ? Existe-t-il d'ailleurs un débat dans les différents pays, et le cas échéant qui se situe où, sur quel plan, qui mobilise quels acteurs ? A travers cela, comment les enjeux sont-ils formulés, et quel est (l'état de) la problématisation de ces questions dans chaque pays (par les politiques éducatives, les chercheurs, les médias, etc.) ? Quels concepts sont mobilisés dans le discours public, dans le champ académique, dans les référentiels institutionnels, les référentiels de compétence professionnelle ou encore les programmes scolaires ? En quoi ces choix discursifs et cognitifs entraînent-ils une certaine problématisation de ces questions (et occultent éventuellement certaines dimensions, et lesquelles) ? Pour chacun des quatre pays, il s'agira d'avoir un regard sur les discours juridiques, politiques, populaires, académiques... et sur leurs liens (critiques) avec le rôle attendu de l'institution scolaire, la formation des enseignants ou encore les pratiques d'éducation, d'évaluation et d'orientation. Les intervenant.e.s seront invité.e.s à connecter les concepts scientifiques avec une réflexion critique sur le discours et les catégories politiques, administratifs et professionnels qui circulent effectivement en éducation (par exemple : « vivre-ensemble », « diversité », « approche inclusive », etc.)

Intervenant.e.s :

1) Maryse Potvin, sociologue, professeure titulaire, UQAM

Le discours normatif sur le racisme au Québec

Le Québec a développé depuis plus de 40 ans un discours public inclusif, des politiques de reconnaissance (Taylor, 1992) et un important dispositif en matière de droits de la personne et de lutte contre les discriminations. Par contre, le discours « politique » ne prolonge pas les avancées juridiques et même scientifiques en la matière. L'évolution du droit et de la jurisprudence en matière de droits de la personne au Québec et au Canada, fondée sur des réflexions conceptuelles sur la discrimination systémique, l'intersectionnalité des motifs de discrimination et l'égalité substantive, n'alimentent pas toujours le discours normatif des politiques publiques (Potvin 2008). Par ailleurs, les réponses institutionnelles sur les questions du racisme sont restées ambivalentes et souvent circonstanciées et ponctuelles. Dans un contexte de débats et polarisations intenses depuis plus de 10 ans sur la place des enjeux religieux dans l'espace public et sur le racisme dans la société québécoise, les termes mêmes de « racisme systémique » et d'accommodements raisonnables ont fait l'objet de controverses, entre des intellectuels, politiciens, chroniqueurs ou groupes qui s'accusent mutuellement d'en faire usage pour « accuser tous les Québécois d'être racistes », « censurer le débat public » ou faire taire les critiques des antiracistes, ou des « anti-islamistes » (Potvin et Beauregard, 2019). Les tentatives d'élaboration d'une politique publique antiraciste ont échoué en 2006 en raison de la « crise des accommodements raisonnables », de même que la mise sur pied d'une commission gouvernementale sur le « racisme systémique », annoncée en grande pompe en 2017 par le gouvernement pour ensuite être annulée en catastrophe. Mais il existe une frilosité de longue date à traiter institutionnellement du racisme au Québec, à le nommer et à l'introduire dans les politiques publiques pour le combattre (Pierre, 2005; Potvin 2008). La question du racisme et des discriminations demeure quasi-absente du discours normatif et encore aujourd'hui, notamment dans les politiques en éducation. Cette conférence montre, à partir de différentes analyses antérieures des politiques publiques, comment le racisme est nommé, catégorisé, et abordé le plus souvent sous trois types de « cadrages » : 1) dans une perspective néolibérale et instrumentaliste (d'intégration en emploi), 2) sous l'angle d'une dérive individuelle, plutôt que systémique et interreliant des discriminations multiples et formes d'oppression; 3) comme une forme « extrême » et fruit de la radicalisation pathologique de quelques individus et, donc comme un fait marginal, mais qui suscite une réaction des pouvoirs publics (et une instrumentalisation politique), lorsqu'il conduit à des dérapages excessifs ou événements traumatiques (comme les attentats). À cet égard la conférence s'attarde particulièrement sur le Plan d'action (2015-2019) *La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble*, qui réduit le discours normatif sur le racisme essentiellement à des formes violentes. Adopté dans l'urgence pour répondre à ce qui a été vu comme une « crise », ce plan

d'action préconise des mesures axées sur « vivre-ensemble » et l'éducation antiraciste. Cette conférence porte un regard critique sur les impacts de ce plan d'action sur la lutte antiraciste, notamment sur les milieux éducatifs et la formation du personnel scolaire.

Références :

- Bruckner, Pascal. 2017. *Un racisme imaginaire: islamophobie et culpabilité*. Paris: Bernard Grasset.
- Pierre, M. (dir.). 2005. Racisme et discrimination : perspectives et enjeux, *Nouvelles pratiques sociales*, 17(2).
- Potvin, M. Et Beaugard, M. (2019) L'attentat à la mosquée de Québec dans la presse écrite québécoise entre le 30 janvier et le 1^{er} mars 2017. *Religiologiques*, no. 39, automne 2019, p. 4-21.
- Potvin, M., 2008. « Racisme et discours public commun au Québec ». Dans Stephan Gervais, Dimitrios Karmis et Diane Lamoureux (dir.) *De tricôté serré à métissé serré ? La culture publique commune en débats*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 227-248.
- Taylor, C. (1992) «The Politics of Recognition», dans A. Guttman (ed.) *Multiculturalism and the 'Politics of Recognition'*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, p. 25-73.

2) Francine NYAMBEK-MEBENGA (France) : Race, racismes, intersectionnalité: controverses françaises, choix politiques de l'antiracisme et de sa prise en charge en éducation

L'antiracisme et la lutte contre les discriminations sont à inscrire en France dans un débat socio-politique et académique tendu, où les notions de race, de racisme institutionnel, d'islamophobie ou encore d'intersectionnalité font figure de repoussoir du modèle universaliste républicain (Hajjat, Larcher, 2019 ; Gourdeau, Dunezat, 2016). Utilisé comme catégorie d'analyse ou catégorie de sens commun, le mot race n'en demeure pas moins si sulfureux qu'il a fini par être retiré de la Constitution française le 12 juillet 2018, suggérant par conséquent son caractère intrinsèquement raciste. Par-delà la guerre des mots, être pour ou contre l'usage de cette notion sous-tend donc ici des enjeux importants en matière de définition du racisme (Lentin, 2019), d'orientations des politiques antiracistes et de lutte contre les discriminations (Dhume, 2016) que nous nous proposons d'interroger. Nous examinerons cette aporie « française » - lutter contre le racisme sans dire la race - pour en saisir les enjeux épistémologiques, politiques, juridiques et la manière dont ils fracturent le champ de l'antiracisme, en organisant notamment une opposition entre antiracisme universaliste et antiracisme politique. Nous analyserons ensuite comment ces débats se traduisent sur le plan éducatif et forgent la prise en charge du racisme et la lutte contre les discriminations. Malgré de nombreuses résistances liées à un déni, voire une dénégation (Fassin, 2006 ; Dhume, 2015), lutter contre le racisme et les discriminations fait désormais partie en effet du référentiel des compétences des enseignant.es et des programmes scolaires. Eu égard à cet arrière-plan politique et sociétal, comment le racisme et les discriminations y sont-ils traités? Quelles définitions du racisme sous-tendent ces politiques? Peut-on lutter contre le racisme à l'école sans dire la race (Doron, 2016 ; Dhume, Cohen, 2018) ? Nous interrogerons en outre la manière dont la lutte contre la radicalisation islamiste et les débats sur la laïcité s'articulent pour reconfigurer les objectifs et l'application de la lutte contre les discriminations dans le cadre scolaire. Ces analyses s'appuient sur un corpus de travaux, discours académiques, politico-médiatiques d'une part et des textes officiels et curricula scolaires déclinant les politiques de la diversité, d'autre part.

Dhume. F. (2015), « Former sur la discrimination à l'école : l'enjeu d'un travail sur et avec les processus de dénégation », in Sanchez-Mazas M., Changkakoti N., Broyon M.-A. (dir.), *Education à la diversité. Décalages, impensés, avancées*, Paris, éd. L'Harmattan, p.27-46.

Dhume F. (2016), « Du racisme institutionnel à la discrimination systémique. Reformuler l'approche critique », *Migrations société*, n°162, p.51-64.

Dhume F., Cohen V. (2018). « Dire le racisme, taire la race, faire parler la nation. La représentation du problème du racisme à travers la presse locale », *Mots. Les langages du politique*, 116(1), 55-72.

Doron C.-O. (2016). *L'homme altéré : races et dégénérescence (XVIIe-XIXe siècles)*, Paris : Champ Vallon.

Dunezat X., Gourdeau C. (2016), « Le racisme institutionnel : un concept polyphonique », *Migrations Société*, 2016/1.

Fassin, D. (2006). « Du déni à la dénégation. Psychologie politique de la représentation des discriminations », in Fassin E., Fassin D. (dir.), *De la question sociale à la question raciale: Représenter la société française*, Paris: La Découverte, p.131-157.

Hajjat A., Larcher S. (2019) (dir.), Dossier "Intersectionnalité", *Revue Mouvements*. [En ligne] URL : <http://mouvements.info/intersectionnalite/>

Lentin A. (2019), « Post-racisme, déni du racisme et crise de la blancheur », Dossiers, Politiques de la diversité, *SociologieS*, [En ligne] URL: <http://journals.openedition.org.ezproxy.u-pec.fr/sociologies/10990>

Francine Nyambek-Mebenga, est Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'UPEC, laboratoire LIRTES/PARSIE, et rattachée à l'INSPE. Ses travaux de recherche interrogent les processus d'altérisation dans le champ socioéducatif (à travers une perspective intersectionnelle) et les politiques éducatives visant leur prise en charge éducative. Elle est par ailleurs Référente de la Lutte contre le Racisme et l'Antisémitisme pour l'UPEC.

3) Andrés GOMENSORO, collaborateur scientifique, TREE, Université de Berne.
andres.gomensoro@soz.unibe.ch

Tensions entre sélection et équité au sein du système éducatif suisse

Cette intervention à la table ronde se concentre sur la mise en avant des tensions persistantes et de situations paradoxales ou schizophréniques entre (1) les logiques d'efficacité, de « rationalité économique », de sélection scolaire et (2) les logiques d'équité, de non-discrimination et de liberté de choix au sein des politiques éducatives et de l'organisation du système suisse de formation. D'un côté, il est bien plus rentable d'effectuer une sélection précoce et d'orienter environ un tiers des individus vers les formations professionnelles qu'ils ont le plus de chances d'achever, afin d'éviter les coûteuses réorientations et les tentatives trop ambitieuses. La société suisse, qui requiert de plus en plus de travailleurs hautement qualifiés, choisit alors de les importer massivement de l'étranger plutôt que de les former (Meyer, 2016). D'un autre côté, les politiques éducatives affirment offrir « à tous les mêmes opportunités » (CSRE, 2014, p. 20) et aller vers l'équité. La liberté de choix scolaire, bien que relative aux capacités de chacun, est garante d'une opportunité de mobilité scolaire et sociale. La notion d'équité au sein du système scolaire suisse s'illustre également par la volonté affirmée de contrer certaines difficultés rencontrées par les jeunes.

Le cas des descendant d'immigrés en Suisse est révélateur de ce paradoxe, de cette tension sous-jacente du système éducatif qui prône une certaine idée de l'équité, de l'égalité des chances et de la liberté de choix, mais qui est, de facto, productrice d'inégalités scolaires et des « perspectives de vie » diverses qui en découlent. En effet, les descendants d'immigrés sont, à la fois, les bénéficiaires des politiques qui visent l'équité (par la mise en place de mesures spécifiques, par exemple pour les allophones) et, à la fois, ils font face à différentes formes d'inégalités et de discriminations systémiques et institutionnelles dès le début et tout au long du parcours scolaire (Coradi Vellacott & Wolter, 2004; Gomolla & Radtke, 2009; Laganà & Babel, 2018). Certains groupes, soit les descendants de travailleurs migrants peu qualifiés arrivés dès les années 1980 majoritairement des États issus de l'ancienne Yougoslavie, de Turquie et du Portugal, sont largement contraints dans leurs choix de formations. Cette intervention discute ces tensions par des éléments tirés de la thèse d'Andrés Gomensoro (2019) sur les inégalités de parcours scolaires selon l'origine migratoire et par la mobilisation de constats empiriques sur les inégalités scolaires au niveau national (enquête Transitions de l'école à l'emploi - TREE).

Coradi Vellacott, M., & Wolter, S. C. (2004). *Equity in the Swiss education system : Dimensions, causes and policy responses*. Consulté à l'adresse Swiss Coordination Centre for Educational Research.

CSRE (Éd.). (2014). *L'éducation en Suisse. Rapport 2014*. Aarau: CSRE.

Gomensoro, A. (2019). *Les parcours scolaires des descendants d'immigrés en Suisse : Influences et imbrications des dimensions familiales, individuelles et institutionnelles*. Lausanne : Unil.

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung : Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3^e éd.).

Laganà, F., & Babel, J. (2018). *Parcours de formation dans le degré secondaire II* (OFS, Éd.). Neuchâtel: OFS.

Meyer, T. (2016). *Les frontières éducatives à la lumière de l'étude longitudinale TREE*.

4) Dirk Jacobs (ULB) « Déconstruire la diversité » (confirmé ; abstract en attente)

2) Symposium long : Questions méthodologiques et pratiques pour la recherche et la formation

Il s'agira ici de mettre en rapport et de faire dialoguer les questions de recherche et les questions professionnelles (formation des (futurs) enseignants). Comment les questions de racisme et de discrimination en éducation sont-elles construites en tant qu'objets de recherche, de formation ou d'enseignement ? Quelles théories de la discrimination sont-elles mobilisées, et quelle place y est faite aux dimensions structurelles et systémiques de la discrimination ? Quelle place est faite aux approches critiques ? Plus largement, quels concepts et cadres paradigmatiques sont prioritairement mobilisés ? Quels sont les enjeux (mais aussi les contraintes et/ou les difficultés) épistémologiques, méthodologiques et pratiques dans l'approche du phénomène dans l'espace scolaire – tant en termes d'opérationnalisation et de mesure, que de formation et d'intervention ?

Intervenant.e.s :

Géraldine ANDRÉ (UCLouvain FUCaM Mons ; geraldine.andre@uclouvain.be)

La sociologie et le paradigme de la discrimination. Enjeux dans la recherche et la formation des enseignants

L'étude de la stratification ethno-raciale, c'est-à-dire, l'étude des inégalités ethno-raciales et des mécanismes d'inégalités de distribution des ressources économiques, sociales, politiques en lien avec des critères» associés à une catégorisation ethnique et/ou raciale (Safi 2013) est récente en Belgique francophone. Dans le champ éducatif, le paradigme de la discrimination qui étudie tout particulièrement les inégalités ethno-raciales s'est développé notamment dans le sillage des législations européennes anti-discrimination qui au cours de la dernière décennie ont mis à l'agenda des pays européens l'égalité et la lutte contre la discrimination en éducation. Ce paradigme s'est élargi pour appréhender d'autres inégalités relatives à d'autres catégories sociales : les femmes, les personnes en situation de handicap, les minorités sexuelles. Quels sont les effets de la montée de ce paradigme dans la recherche classique sur les inégalités en éducation, notamment en sociologie de l'éducation francophone qui s'est construite tout particulièrement autour de l'étude des inégalités relatives à l'origine sociale ? A partir d'un retour réflexif sur une participation dans un vaste programme de recherche portant sur les inégalités dans le champ éducatif belge commandité par UNIA (le Centre interfédéral pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme), j'analyserai les défis épistémologiques et méthodologiques pour étudier les inégalités ethno-raciales en éducation auxquels sont confrontés les chercheurs mobilisant initialement d'autres paradigmes. Je tirerai également les enjeux de mon analyse pour la formation des enseignants.

Sarah DEGEE (ULB ; doctorante en sciences de l'éducation et collaboratrice de l'Institut de Recherche Formation Action sur les Migrations ; shdegee@gmail.com)

Appréhender les discriminations à l'encontre des migrant.e.s et de leurs descendant.e.s dans le champ scolaire : enjeux, cadrages et tensions.

Longtemps pensée et présentée comme un univers protégé (Dubet, Cousin, Macé & Rui, 2013), l'École s'avère être un « espace à haut risque » discriminatoire (Ben Ayed, 2011). Pourtant, au sein du sous-champ disciplinaire (Masclat, 2017) que constitue l'étude des discriminations, les recherches portant spécifiquement sur les discriminations dans l'enseignement sont peu nombreuses et récentes (Brinbaum, Chauvel & Tenret, 2017). Au sein des sciences sociales francophones, les populations migrantes et dites « issues de l'immigration » ont été principalement étudiées sous le prisme des classes sociales, et donc des inégalités. Dès lors, il convient de s'interroger : mobiliser le concept de « discrimination » est-il pertinent pour le/la chercheur.se en sciences sociales ? Si ces deux concepts entretiennent, incontestablement, un rapport de proximité, nous affirmons que la question des discriminations n'est pas soluble dans celle des inégalités. De par son ancrage juridique, la notion de discriminations interroge la légalité des pratiques tout comme celle des réalités macrosociales, rappelle la norme et le droit (Dhume, 2014 ; Dhume, El Massioui & Sotto, 2015).

Dans le même ordre d'idées, il convient d'interroger le rapport entre discriminations et racisme. En outre, le droit ne réglemente pas seulement la société, il offre également des « cadres » pour penser, affirment les études portant sur la « conscience du droit » (Pélisse, 2005). Le droit de la non-discrimination, tant interne qu'euro-péen, a évolué de manière exponentielle ces deux dernières décennies (Wautelet & Ringelheim, 2018). Il repose sur l'identification de discriminant.e.s et de discriminé.e.s, autrement dit, d'auteur.trice.s et de victimes. Pourtant, différentes recherches en sciences sociales affirment qu'au sein de l'espace scolaire, les discriminations sont essentiellement co-construites et dépassent la volonté des acteur.trice.s pris isolément (Dhume, 2014 ; Unia, 2018).

Dès lors, la présente communication propose d'interroger le concept de discrimination en tant que « nouveau » paradigmatique (Brinbaum, Chauvel & Tenret, 2017), ses enjeux, les cadres mobilisés et les éléments de tensions.

Références :

- Ben Ayed, C. (2011). Discriminations : l'éducation, un espace à haut risque ? *Le sociographe*, 1, 65 – 78.
- Brinbaum, Y., Chauvel, S. & Tenret, E. (2017). Discrimination. In van Zanten & P. Rayou (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 210-212). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dhume, F., El Massioui, N., & Sotto, F. (2015). *Former et enseigner sur la (non-) discrimination à l'école ? Un enjeu politique incertain*. En ligne : http://www.ardisrecherche.fr/files/files_file_396.pdf (consulté le 15 mars 2019).
- Dhume-Sonzogni, F. (2014). *Entre l'école et l'entreprise : la discrimination en stage. Une sociologie publique de l'ethnisation des frontières scolaires*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- Dubet, F., Cousin, O., Macé, E. & Rui, S. (2013). *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*. Paris : Seuil.
- Masclat, O. (2017). *Sociologie de la diversité et des discriminations*. Paris : Armand Colin.
- Pélisse, J. (2005). A-t-on conscience du droit ? Autour des Legal Consciousness Studies. *Genèse*, 2, 114-130.
- Unia (2018). *Baromètre de la diversité : enseignement*. En ligne : https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/1210_UNIA_Barometer_2017_-_FR_AS.pdf
- Wautelet, P. & Ringelheim, J. (2018). *Comprendre et pratiquer le droit de la lutte contre les discriminations*. Liège : Anthemis.

Pascal TISSERANT (Université de Lorraine ; Maître de conférences en psychologie sociale et des organisations ; vice-président délégué à l'égalité – diversité) pascal.tisserant@univ-lorraine.fr

A la recherche d'une complémentarité des termes définissant les politiques menées pour réduire le racisme et les discriminations dans l'enseignement supérieur français.

Dans l'enseignement supérieur, en France comme dans la plupart des pays européens, les politiques d'égalité - diversité des universités ne se sont pas déployées de la même façon qu'au sein des entreprises (Tisserant & Leymarie, 2018). Le management de la diversité importé des États-Unis au début des années 2000 par les grandes entreprises n'a pas connu le même engouement dans le domaine de l'éducation, au contact du cadre juridique naissant de la non-discrimination. La lutte contre les discriminations dans les universités françaises est un phénomène encore balbutiant, en recherche de définition, de structuration et d'actions coordonnées à mener. L'égalité entre les femmes et les hommes (incluant les violences sexuelles) a précédé la prise en compte du « racisme et de l'antisémitisme » avec des référent.e.s que les universités devraient désormais avoir nommé.e.s (Delzangles, 2017). L'égalité entre les femmes et les hommes bénéficie d'une politique gouvernementale volontariste contraignant les établissements d'enseignement supérieur à se réformer, contrairement au « racisme et à l'antisémitisme » dont la prise en compte est abandonnée au contexte, le niveau d'engagement des acteurs locaux ou encore la survenue d'un événement au retentissement national (Tisserant, 2018).

Dans cette perspective, et contrairement au Canada où la prise en compte actuelle de ces questions est liée à des exigences gouvernementales concrètes de reconnaissance des chaires de recherche, les référent.e.s en charge de ces questions dans les universités françaises investissent uniquement de façon coordonnée le domaine de l'égalité entre les femmes et les hommes et bricolent avec les discriminations, en particulier ethnoraciales, pour celles et ceux qui s'en préoccupent. Sur la base de travaux européens (Claeys-Kulik, Jorgensen & Stöber, 2019) et de situations tirées de notre propre pratique, nous montrerons dans cette communication comment les usages des termes égalité ou équité, diversité, discrimination ou encore inclusion, se complètent, s'articulent et peuvent offrir un cadre d'action commun.

Références

- Claeys-Kulik, A.L, Jorgensen, T.E., & Stöber, H. (2019). *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions*. Brussels : European University Association.
- Delzangles, B. (2017). Les missions égalité entre les hommes et les femmes dans les universités : quelles évolutions depuis la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche du 22 juillet 2013 ? *La Revue des Droits de l'Homme*, 12, 1-13.
- Tisserant, P. & Leymarie, S. (2018). Politiques de gestion et idéologies de la diversité dans les organisations. In K. Faniko, D. Bourguignon, O. Sarrasin, & S. Guimond (Eds.), *Psychologie de la discrimination et des préjugés* (pp. 244-257). Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Tisserant, P ; (2018). Pourquoi évaluer la perception des discriminations à l'université. *The Conversation*, 3 mai 2018. <https://theconversation.com/pourquoi-evaluer-la-perception-des-discriminations-a-luniversite-96362>

Michiel LIPPENS (Université d'Anvers; Doctorant; Michiel.Lippens@uantwerpen.be)

Exploring acts of ethnic discrimination in the context of high-stake decision making in secondary education: the case of school staff meetings in three Flemish secondary schools

[abstract provisoire] Multiple times during a school year teachers and other school staff organize meetings to discuss the academic progress that pupils made during their school trajectory. Also behavioural and attitudinal attributes of the pupils are typically discussed during these gatherings, which may possibly lead to consensual high-stake decisions (e.g., disciplinary measures). This paper aims to explore how acts of ethnic discrimination can possibly influence and inform the high-stake decisions that are made in the context of school staff meetings in secondary education. The data is part of a fifteen month ethnographic study in 6 class groups of the second grade of secondary education in three school settings within one city in the northern part of Belgium (Flanders). The study combined participant observations, document analyses, a diary method for pupils, and interviews with pupils, teachers and other school staff (e.g., pupils counsellors and school management team). The results show that acts of ethnic discrimination are not exceptional during school staff meetings, and at least partly inform high-stakes decision making. The results also highlight that the visibility of ethnic difference of pupils seems to matter in the sensemaking process of data used by the school staff to evaluate the behavioural, attitudinal and academic school trajectory of a specific pupil.

? Sandrine GROSJEAN, CGE

Titre du symposium

Formation professionnelle des migrants : efficacité des dispositifs ?

Format court (3 communications)

Coordonnateur

Altay Manço, Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (www.irfam.org) — amanco@irfam.org.

Texte de cadrage général

Ce symposium propose un aperçu d'instruments formatifs voués à l'insertion professionnelle de travailleurs issus des migrations. L'approche évaluative a pour objectif d'identifier ces dispositifs de formation professionnelle, afin d'en apprécier la contribution à la participation économique des populations immigrées dans leurs sociétés d'accueil : quels sont les dispositifs de formation socioprofessionnelle de la main-d'œuvre migrante dans les pays industrialisés ? Quels sont les points communs et les spécificités de ces pratiques au sein des contextes sociopolitiques dans lesquels elles se déploient ? Quels en sont les résultats ? Quelles leçons politiques tirer de ces constats ?

Pour de nombreux observateurs, dont González Garibay et De Cuyper (2013), dans les pays industrialisés, les travailleurs immigrés se concentrent dans un nombre limité de secteurs économiques où l'offre de main-d'œuvre autochtone est faiblement représentée. Les travailleurs étrangers occupent dans ces secteurs des postes subalternes alors qu'environ un quart d'entre eux a un diplôme d'études supérieures. Ces emplois comprennent en particulier des tâches dites « 3D » (*dirty, dangerous, demanding*) et exigent en général une grande flexibilité (temps/espace) de la part des travailleurs. Il serait pourtant avantageux pour les entreprises des pays industrialisés d'incorporer ces migrants à la hauteur de leurs compétences, voire de les encourager à approfondir leurs capacités.

De nombreux freins à l'emploi des travailleurs migrants et issus de l'immigration sont toutefois à déplorer. Se pose souvent des problèmes de maîtrise des langues utiles sur le marché du travail des pays d'installation en association avec la faiblesse ou l'inadaptation des qualifications ou des compétences des travailleurs migrants. Ce problème est renforcé par les difficultés de reconnaissance des titres et des expériences professionnelles de ces travailleurs dans leur nouveau pays (Manço et Barras, 2013).

Face à ces difficultés et carences, les initiatives sont également nombreuses. En effet, conscients du problème de l'exclusion professionnelle des publics issus de l'immigration, de son impact négatif sur l'identité des travailleurs et de leurs familles, ainsi que sur la cohésion sociale dans son ensemble, des acteurs publics et privés (associations, entreprises) mettent en place nombre de dispositifs pour y faire face, même si ces actions n'y suffisent pas comme en témoigne la persistance des faits discriminatoires et des exclusions. Il est dès lors important d'analyser lesdits dispositifs, de les évaluer dans les multiples contextes sociopolitiques au sein desquels ils sont mis en œuvre, d'en comprendre les dimensions les plus efficaces et de produire des propositions pratiques et politiques afin de multiplier les actions les plus probantes en matière de formation socioprofessionnelle des populations issues de l'immigration.

Ainsi, à l'appui d'un ouvrage collectif récent (Manço et Gatugu, 2018), ce symposium court mettra d'abord à contribution deux présentations, l'une liée aux dispositifs privilégiés en Belgique (Felten, Université de Liège), l'autre au Québec (Morrisette, professeure à l'Université de Montréal). Ces deux présentations seront ensuite mises en perspective par la troisième qui établira des parallèles avec d'autres pays pour approfondir l'analyse (Manço, IRFAM).

Bibliographie

González Garibay, M. et De Cuyper, P. (2013), *The evaluation of integration policies across the OECD: a review*, Louvain: HIVA.

Manço A. et Barras C. (éds) (2013), *La diversité culturelle dans les PME. Accès au travail et valorisation des ressources*, Paris : L'Harmattan.

Manço A. et Gatugu J. (éds) (2018), *Insertion des travailleurs migrants : efficacité des dispositifs*, Paris : L'Harmattan.

Liste des communications

Le parcours d'intégration en Wallonie favorise-t-il l'insertion à l'emploi des primo-arrivants ? — Pascale Felten, Université de Liège

Paramètres. Laboratoire d'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants au Québec et en didactique des métiers en formation professionnelle – Chantal Asselin, Université du Québec à Rimouski (UQAR), et Marie Alexandre, Université du Québec à Rimouski (UQAR), Canada

Dispositifs d'intégration socio-économique des travailleurs migrants : une cartographie des pièges et tremplins — Altay Manço IRFAM, Belgique

Titre

Le dispositif d'intégration en Wallonie favorise-t-il l'insertion à l'emploi des primo-arrivants ?

Auteure

Pascale Felten, Université de Liège, pascale.felten@hotmail.com.

Résumé

L'accès au marché de l'emploi constitue un facteur important d'intégration pour les immigrés, à travers une rémunération et l'accès à des droits sociaux. L'emploi permet aussi aux individus de participer à la société d'accueil et sortir de l'exclusion sociale (Stokkink, 2011, 143), de se créer un réseau, de trouver leur place au sein d'une société et d'en comprendre plus facilement les codes (Yakushko et coll., 2008). Le travail est une base pour l'inclusion sociale et l'acquisition de l'autonomie. Pourtant, les personnes d'origine étrangère, et plus particulièrement les primo-arrivants, rencontrent souvent des difficultés spécifiques durant leur parcours d'intégration socioprofessionnelle. En Belgique, « l'écart entre le taux d'emploi des autochtones et celui des personnes issues de l'immigration est considérable et bien supérieur à la moyenne de l'OCDE » (Adam et Van Dijk, 2015, 1). Bien que la Région wallonne soit chargée de la politique d'intégration (Adam et Martiniello, 2013), il a fallu attendre 2014 — bien après la Région flamande — pour qu'elle prévoit un « parcours d'accueil » organisé par les Centres Régionaux d'Intégration. Ce parcours se compose d'un accueil, de l'apprentissage de la langue française, des cours de citoyenneté et d'une orientation socioprofessionnelle (Xhardez, 2014). Cependant, de nombreuses barrières rendent l'intégration socioprofessionnelle de ce public difficile, ce qui nécessite d'investir dans des dispositifs efficaces de mise à l'emploi (Gatugu, 2018). Cela introduit la question posée : le parcours d'intégration mis en place par la Région wallonne permet-il aux primo-arrivants de s'insérer et de trouver leur place sociale et professionnelle dans la société d'installation ?

Notre recherche, dans le cadre d'une méthodologie qualitative (Van Campenhoudt et coll., 2017), nous a permis de rencontrer des professionnels du secteur œuvrant en Province de Liège, ainsi que des primo-arrivants habitant le territoire. A ces entretiens s'ajoutent une analyse de la littérature et plusieurs observations de terrain. Le matériel recueilli a été analysé en mobilisant la « théorie des carrières migratoires » (Martiniello et Rea, 2011). La vision de l'intégration adoptée est bidirectionnelle, impliquant autant les personnes primo-arrivantes que la société d'accueil proposant des dispositifs d'intégration plus ou moins efficaces. Si le primo-arrivant entre en Wallonie avec un certain nombre de ressources et compétences, il importe que la société d'accueil lui donne les moyens nécessaires, dans une optique de capacitation à l'emploi. Aussi, notre travail se focalise sur les effets du parcours d'intégration sur l'insertion professionnelle et se veut complémentaire à la récente évaluation menée sur l'ensemble du parcours wallon d'intégration (Gossiaux et coll., 2019).

Bibliographie

- Adam I. et Van Dijk M. (2015), *Une meilleure insertion professionnelle des personnes issues de l'immigration : allons au mainstreaming*, Bruxelles : Institute for European Studies.
- Gatugu J. (2018 a), « Demandeurs d'asile et assimilés, demandeurs d'emploi aussi », Manço A. et Gatugu J., *Insertion des travailleurs migrants. Efficacité des dispositifs*, Paris : L'Harmattan, p. 99-122.
- Gossiaux A., Mescoli E. et Rivière M. (2019), *Évaluation du parcours d'intégration et du dispositif ISP dédiés aux primo-arrivants en Wallonie*, Namur : Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique.
- Martiniello M. et Rea A. (2011), « Des flux migratoires aux carrières migratoires », *SociologieS*, <http://journals.openedition.org/sociologies/3694>.
- Stokkink D. (dir.) (2011), « L'intégration des Primo-arrivants en Wallonie et à Bruxelles », *Les Cahiers de la Solidarité*, n° 29.
- Van Campenhoudt L., Marquet J. et Quivy R. (2017), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod.
- Xhardez C. (2014), « Les différentes routes de l'intégration sur une nouvelle terre d'immigration », *Outre-Terre*, v. 40, n° 3, p. 333-343.
- Yakushko O., Backhaus, Watson M., Ngaruiya K. et Gonzalez J. (2008), 'Career Development Concerns of Recent Immigrants and Refugees', *Journal of Career Development*, v. 35 n° 4, p. 362-396.

Titre

Paramètres. Laboratoire d'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants au Québec et en didactique des métiers en formation professionnelle

Auteurs

Chantal Asselin, Université du Québec à Rimouski (UQAR), - SERA PRESENTE

Chantal_asselin@uqar.ca

Marie Alexandre, Université du Québec à Rimouski (UQAR),

Marie_alexandre@uqar.ca

Résumé

Cette communication vise à mettre en lumière la mise en œuvre incontournable d'un projet d'insertion socio-professionnelle « fort » (Boutinet, 2005, 2012), voire projet de vie, dans le cadre du succès de l'intégration socioprofessionnelle des adultes et jeunes adultes issus de l'immigration dans leur région d'accueil (Manço, 2021 ; Asselin, 2021).

Les politiques institutionnelles peuvent bénéficier de ces constats en vue de combler le déficit de main-d'œuvre spécialisée au Québec et ailleurs dans la francophonie et sur le globe, et favoriser la croissance socio-économique en lien avec le contexte géopolitique international.

La prise en compte des diverses perspectives théoriques, andragogiques et didactiques des métiers, des enjeux, des pratiques en milieux de travail, des valeurs, de la reconnaissance (ou non) des acquis et des compétences (R.A.C.) dans nos contextes contemporains de mobilité des savoirs, et des dispositifs de formation offerts, s'illustre comme pertinente et utile pour répondre aux besoins des adultes et jeunes adultes issus de l'immigration dans leur région d'accueil. *Au Québec*, ces personnes enseignantes proviennent surtout d'Afrique du Nord, d'Europe et d'Afrique de l'Ouest et centrale (Tardif, 2013).

Dans cette visée, le suivi du baccalauréat en enseignement en formation professionnelle d'universités québécoises francophones, constitue une alternative contribuant à permettre aux personnes issues de l'immigration, ayant pratiqué un métier spécifique et l'ayant déjà enseigné dans un autre pays, à se voir octroyées la permission d'enseigner ce métier au Québec, à condition de compléter ce baccalauréat.

À l'UQAR, ce dernier peut être suivi entièrement en ligne et offre en outre, l'opportunité de reconnaître un certain nombre de crédits, à condition d'illustrer les preuves concrètes de maîtrise, d'expertise ou d'excellence dans la pratique de ce métier. D'ailleurs, Alexandre, Daigle et Amyot (2019) et Alexandre et Amyot (2021) explicitent l'agir professionnel et les processus de raisonnement des métiers. Ces auteurs appliquent ces processus et développent des guides didactiques sur le laboratoire *Paramètres*.

Bref, nous verrons comment *Paramètres* contribue entre autres, à intégrer les personnes issues de l'immigration dans leur milieu de travail, autant comme journaliers que comme professionnels, formateurs de métiers.

Références

Asselin, C., Beaudry, C., Béji, K., Bélanger, P., Gagnon, M., Deschenaux, F., ... (2021). *Immigration et nouvelles vies. Sagesse pratique et pratiques d'intégration sociale, scolaire, post-secondaire et professionnelle dans l'Organisation de coopération et de développement économiques*. Québec, Canada : Presses de l'université Laval.

Alexandre, M., G. Daigle et D. Amyot. (2019). L'agir professionnel et le processus de raisonnement de métier. *Éducation Permanente, Hors-série, AFPA*, 159-167.

Alexandre, M. et D. Amyot. (2021). Repenser l'agir professionnel en soudage-montage: Interdépendance entre professionnalisation, employabilité et partenariat. *Revue Hybride de l'éducation*.4 (5),1-33.

Boutinet, J.P. (2005). *Psychologie de la vie adulte* (4^e éd.). Collection Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.

Boutinet, J.P. (2012). Quel(s) sens l'adulte peut-il donner à ses apprentissages tout au long de la vie? *Les Cahiers pédagogiques* (500). Récupéré le 10 décembre 2012 de <http://www.jeanpierreboutinet.fr/upload/121107212942Cahiers.pdf>

Manço, A. L. Scheurette et J. Debelder. (2021). « Inclure les personnes d'origine étrangère à l'emploi en Wallonie Bruxelles : quel bilan ? », *Études de l'IRFAM*.

Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*, Québec : Presses de l'Université de Laval.

Titre

Dispositifs d'intégration socio-économique des travailleurs migrants : une cartographie des pièges et tremplins

Auteur

Altay Manço, IRFAM, amanco@irfam.org.

Résumé

L'approche évaluative que nous prôtons dans cette communication a pour but d'identifier les dispositifs de formation professionnelle les plus efficaces auprès des publics issus des migrations, dans les pays récepteurs de main-d'œuvre. Une vingtaine d'articles de synthèse identifiant autant de types de dispositifs d'insertion ont été analysés. Ce large examen permet de pointer les apports, mais également les pièges des divers types de méthodes analysées dans la littérature. Les études consultées examinent ces dispositifs dans des systèmes socio-économiques donnés. Elles en relèvent les impacts économiques, mais aussi sociopsychologiques, tant sur les travailleurs issus des migrations que sur le marché de l'emploi dans son ensemble. Les travailleurs d'origine étrangère ne sont en effet pas les seuls à être ciblés par de telles mesures : certaines actions sont bidirectionnelles et visent à dépasser le xénoscepticisme des employeurs face à des travailleurs venus d'ailleurs. Le scepticisme n'est pas une peur irrationnelle, mais un doute portant sur l'efficacité d'agents économiques migrants. Or, cette incertitude peut être combattue par des faits, des contacts et le constat d'un bon fonctionnement.

La présente métasynthèse met ainsi en débat l'efficacité de services d'insertion professionnelle généralistes face à la nécessité de proposer des services spécialisés, dédiés uniquement aux populations d'origine étrangère. Si l'utilité de ces derniers est établie sur des questions ponctuelles, mais essentielles comme la question des langues, il s'avère qu'envisager les diversités culturelles dans leurs intersectionnalités avec les autres diversités rencontrées sur le marché de l'emploi (genre, handicap, âge, etc.) présente bien des avantages. Aussi, il s'agit plus d'articuler les dispositifs généralistes et spécifiques que de les opposer, d'autant plus que la diversité des offres d'accompagnement sur le marché du travail risque de mieux épouser la diversité des besoins des travailleurs et des entreprises.

Les recherches consultées mentionnent aussi les plus-values des agencements qui allient les services publics de l'emploi à la société civile (les associations et les syndicats), ainsi qu'à l'entreprise privée. Cette dernière, en particulier, semble souvent être la grande absente des projets d'insertion, alors que sa présence est souvent synonyme de succès, en termes de placement à l'emploi. En revanche, l'État semble être le plus efficace dans le rôle de l'arbitre ou du pilote des systèmes d'insertion s'il sait se montrer « inclusif ». Reste alors à la société civile l'importante fonction de la médiation entre les travailleurs (« issus de la diversité ») et les entreprises.

L'examen des dispositifs de formation à travers la littérature montre que leur mise en œuvre peut être coûteuse. Dans la mesure où leurs bénéfices reviennent d'abord aux entreprises, il s'agit de partager avec le monde des affaires la charge de leur organisation. Les effets du secteur de l'insertion ne concernent pas que le champ de l'emploi. De fait, la présence visible et appréciée des travailleurs migrants sur le marché du travail (et donc la possibilité pour leur famille de consommer et de contribuer à l'économie) a des vertus co-inclusives et favorise la cohésion sociale au sein d'une population diversifiée. Aussi, les dispositifs efficaces sont multi-acteurs et multiniveaux. De la même manière, il est rare que des mesures aussi prometteuses soient-elles puissent donner pleine satisfaction en quelques années. Du temps est donc nécessaire pour que des dispositifs puissent s'adapter et prendre racine dans les contextes dans lesquels on les implante. Produire des politiques durables dans une visée multigénérationnelle semble également être une approche saine en matière d'insertion socioprofessionnelle des populations immigrées.

Références

Birwe, Hambo, « Primo-arrivants faiblement qualifiés : dispositifs d'insertion professionnelle dans quelques pays européens », Manço Altay et Gatugu Joseph (sous le dir. de), Insertion des travailleurs migrants. Efficacité des dispositifs, L'Harmattan, Paris, 2018, p. 79-98.

Gatugu, Joseph, « Dispositifs de valorisation des compétences des migrants : problèmes et pratiques », Manço Altay et Gatugu Joseph (sous le dir. de), Insertion des travailleurs migrants. Efficacité des dispositifs, L'Harmattan, Paris, 2018 b, p. 161-182.

Sensi, Dina, « La transition de l'école à la vie active pour les jeunes (et les enfants de) migrants », Manço Altay et Gatugu Joseph (sous le dir. de), Insertion des travailleurs migrants. Efficacité des dispositifs, L'Harmattan, Paris, 2018, p. 315-336.

Symposium : Approche comparative de dispositifs scolaires d'accueil pour primoarrivants dans différents contextes régionaux francophones

Élodie Oger¹ & Perrine Devleeshouwer²

¹UCLouvain – elodie.oger@uclouvain.be

²Université de Corse Pascal Paoli, UMR LISA – devleeshouwer_p@univ-corse.fr

Ce symposium s'inscrit dans l'axe 6 des rencontres du RIED en proposant une approche comparative des dispositifs d'accueil pour élèves primoarrivants dans trois contextes francophones : la Belgique, la France et la Suisse. Si dans ces trois pays les modèles d'intégration divergent, tous ont mis en place des dispositifs scolaires spécifiques pour les élèves nouvellement arrivés sur le territoire. Ces dispositifs reposent sur une conception de l'intégration dans laquelle l'apprentissage de la langue et des connaissances scolaires jouent un rôle essentiel.

Ainsi, dès 1970, la France met en place des classes d'initiation au français dans les différents degrés d'enseignement (Davin, 2013). Depuis 2012, elles sont remplacées par des « Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants » (UPE2A). Les élèves sont scolarisés en classe « ordinaire » pour la plupart des cours et dans les UPE2A pour le soutien en français ou pour une remise à niveau scolaire si celle-ci est nécessaire (Davin, 2008). En Suisse romande, des dispositifs visant l'apprentissage de la langue existent depuis les années 1960. Aujourd'hui, ils peuvent varier d'un canton à l'autre. On y trouve une inclusion évoluant en fonction du niveau d'enseignement : allant d'une intégration complète en début de primaire à une scolarisation en classe d'accueil à plein temps en secondaire (Evrard, Hrizi, Ducrey, & Rastoldo, 2016). En Belgique francophone, les dispositifs d'accueil n'ont été instaurés qu'en 2001 sous le nom de « classes-passerelles ». En 2012, ils prennent le nom de « dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo arrivants » (DASPA). Une immersion progressive des élèves primo arrivants dans les classes « ordinaires » est prévue.

Malgré ces mesures, la plupart des pays européens font face à un même constat : l'institution scolaire peine à jouer son rôle d'ascenseur social l'égard de ce public. Les analyses des évaluations internationales montrent que les élèves immigrés affichent des performances scolaires nettement inférieures à celles de leurs camarades natifs et présentent des carrières scolaires particulièrement chaotiques (Jacobs & Danhier, 2017).

1. L'APPROCHE COMPARATIVE : APPROCHE MICRO, MULTIDISCIPLINAIRE ET CENTRÉE SUR LES ACTEURS

Mêlant observation, entretiens et partages d'expériences les communications rendront compte des dynamiques à l'œuvre en classe d'accueil pour primoarrivant. Interrogeant les mises en œuvre pratiques des dispositifs, elles croiseront des regards de sociologues et de didacticien.nes suisses, français et belges. C'est en confrontant ces différentes approches micro que notre perspective comparative émerge et nous amène à une réflexion autour de 4 dimensions.

2. QUATRE DIMENSIONS

Si ces dimensions ne sont pas nouvelles et ont souvent déjà été mises en avant (Bier, 2004), elles n'en demeurent pas moins toujours constitutives des difficultés rencontrées par les acteurs des dispositifs pour primoarrivants.

- La dimension institutionnelle : les relations entre dispositifs pour primoarrivants et enseignement ordinaire soulèvent la question de la place et du rôle de la notion de dispositif dans les politiques éducatives d'inclusion (Barrère, 2013).
- La dimension pédagogique et didactique : souvent les cadres légaux des dispositifs ne sont guère accompagnés de prescription pédagogique. Les pratiques professionnelles des enseignants œuvrant dans ces dispositifs restent méconnues.
- La dimension professionnelle : il s'agit ici de questionner les trajectoires et formations des enseignants travaillant dans les dispositifs pour primoarrivants.
- La dimension linguistique : même si dans les études de cas de ce symposium, l'enseignement est officiellement unilingue francophone (Belgique, Suisse et Corse), ils s'inscrivent dans des contextes nationaux ou régionaux plurilingues. Le rapport particulier aux langues comme facteur d'intégration dans ces contextes est alors à interroger.

3. LISTE DES COMMUNICATIONS

- Marc Surian (Université de Genève – HEP Vaud) : « Mise en place de structures pour l'accueil des primo arrivants en Suisse romande, entre prescriptions politiques, réalités de terrain et envie de bien faire »
- Maxime Alais (UCLouvain – Université de Tours) & Emmanuelle Huver (Université de Tours) : « Modalités diversitaires de la recherche en sociolinguistique et en didactique des langues : quelles recherches possibles autour de la scolarisation des élèves dits primo-arrivants »
- Élodie Oger (UCLouvain & enseignante dans un DASPA) & Silvia Lucchini (UCLouvain): « Des pratiques qui font « passerelle » : pour une compréhension de l'action enseignante dans les DASPA »
- Perrine Devleeshouwer (Université de Corse) « De l'accueil scolaire d'élèves primoarrivants en Corse : étude de cas dans région rurale et plurilingue »

RÉFÉRENCES

- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95- 116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Bier, B. (2004). L'accueil à l'école des élèves primoarrivants en France. La Documentation française, coll. «Études et recherches». *Agora débats/jeunesses*, 37, 2004. *Sports et identités*.
- Davin-Chnane, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques. In J.-L. Chiss (Ed.), *Immigration, école et didactique du français* (pp. 21-61). Paris: Didier.

-
- Evrard, A., Hrizi, Y., Ducrey, F., & Rastoldo, F. (2016). *Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primoarrivants allophones. Rapport 2 : Étude des parcours scolaires des élèves issus des classes d'accueil à Genève*. Service de la recherche en éducation.
- Jacobs, D., & Danhier, J. (2017). *Aller au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelle*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.

Mise en place de structures pour l'accueil des primo arrivants en Suisse romande, entre prescriptions politiques, réalités de terrain et envie de bien faire

Surian Marc*

* HEP Vaud et Université de Genève

La volonté de créer des classes adaptées aux besoins des élèves issus de la migration est relativement tardive au vu des grandes périodes d'immigration en Europe et en Suisse (Davin-Chnane, 2008; Forster, 2005; Véronique & Collès, 2007). Presque huitante années se sont passées entre les vagues migratoires du début du XX^e siècle et la création des premières structures d'accueil dans le canton de Vaud (Dyens, 2012). Les conditions d'intégration des primoarrivants, tout comme celles de leurs parents d'ailleurs, restent longtemps ignorées des autorités. D'un côté, des contingences économiques, comme ce fut souvent le cas en Suisse, obligent les pouvoirs publics à aménager des ressources scolaires en faveur d'une insertion rapide des migrants dans le monde professionnel. D'un autre côté, des préoccupations d'ordre social invitent à une mobilisation. De fait, les classes d'accueil doivent sans cesse se renouveler pour répondre simultanément à des besoins composites, dépendants des parcours migratoires et des perspectives d'intégration.

Concernant la place des classes d'accueil dans le système éducatif régulier, l'ensemble des chercheurs et des professionnels s'accordent à dire que leur création a comblé une lacune (Courvoisier, 2012). Elles favorisent une transition entre le pays d'origine et le pays d'accueil, que ce soit au niveau de l'école, des perspectives de formation ou d'emploi, ou à un niveau plus large d'un point de vue social et culturel. Même si l'importance de leur rôle est aujourd'hui démontrée, les structures d'accueil occupent encore une place à part, marginale, et entretiennent finalement peu de lien avec le système scolaire régulier ce qui semble discordant et paradoxal. Ceci interroge le type de relation entre deux systèmes complémentaires, mais juxtaposés : dans quelle mesure le travail des enseignants en classes d'accueil s'avère-t-il compatible avec celui de l'école régulière ?

Aujourd'hui les pouvoirs politiques mettent en œuvre des dispositifs pour répondre à cette question et aménager au mieux le parcours des primoarrivants au sein des classes régulières. Ce sont précisément ces nouvelles organisations que nous allons interroger pour comprendre leurs implications dans le développement d'une scolarité adaptée aux besoins de chaque élève. *L'intégration progressive en classe régulière* est la première. Un projet innovant vise à organiser la scolarité d'un élève primoarrivant de la classe d'accueil à la classe régulière comme une suite de sas intégratifs. En d'autres termes, la classe d'accueil propose un cadre sécurisant, met l'accent sur l'enseignement du français et des mathématiques et familiarise notamment les primoarrivants faiblement scolarisés à leur métier d'élève. Ceux qui ont atteint suffisamment d'aisance sont dès lors intégrés dans un groupe d'accueil qui prévoit un temps partiel entre leurs premières structures et la classe régulière, pour finalement suivre le programme complet d'une classe ordinaire. L'originalité du dispositif se situe dans l'accompagnement des primoarrivants et dans les modalités de collaboration entre enseignants. *L'Unité*

Migration Accueil (UMA) est le second dispositif. Elle réunit des professionnels de l'enseignement, du social, de la santé et de l'administration profitant d'une expertise dans l'accueil des primoarrivants. Le but premier de cette instance est de documenter les acteurs du terrain sur la thématique de l'allophonie, d'établir des procédures lors de la transition entre les structures et les degrés scolaires et de proposer un soutien pluridisciplinaire. La force de l'UMA se situe d'une part dans la mise en lien des innovations et des pratiques entre établissements scolaires, d'autre part dans la réponse à des problématiques auxquelles les acteurs de terrain sont confrontés dans l'urgence.

Références bibliographiques

- Courvoisier, B. (2012). Guerres en ex-Yougoslavie et classes d'accueil. In C. Durussel, E. Raimondi, E. Corbaz, & M. Schaller (Eds.), *Pages d'accueil*. Lausanne: Editions Antipodes.
- Davin-Chnane, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques. In J.-L. Chiss (Ed.), *Immigration, école et didactique du français* (pp. 21-61). Paris: Didier.
- Dyens, G. (2012). Les CASPOS : une histoire qui continue. In C. Durussel, E. Raimondi, E. Corbaz, & M. Schaller (Eds.), *Pages d'accueil*. Lausanne: Editions Antipodes.
- Forster, S. (2005). Comment l'école suisse intègre les enfants étrangers. In V. Conti & J.-F. De Pietro (Eds.), *L'intégration des migrants en terre francophone: aspects linguistiques et sociaux*. Lausanne: Éditions LEP.
- Véronique, D., & Collès, L. (2007). La recherche en didactique du français langue seconde en France et en Belgique: parcours de lecture. In M. Verdelhan-Bourgade (Ed.), *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution* (pp. 45-61). Bruxelles: De Boeck.

De l'accueil scolaire d'élèves primoarrivants en Corse : étude de cas dans une région rurale et plurilingue

Devleeshouwer Perrine*

*Universita di Corsica – UMR LISA

Le système éducatif joue un rôle important dans la conception assimilationniste de l'intégration des populations étrangères en France. Dans cette conception, il est censé permettre à tout élève – étranger ou non – d'acquérir les savoirs et compétences scolaires nécessaires à la vie en société et transmettre les valeurs de la culture française pour contribuer à la constitution d'une culture commune (Okbi, 2012).

1. Le dispositif d'accueil pour élèves primoarrivants en France

L'orientation choisie pour la scolarisation des élèves primoarrivants est celle d'une inclusion dans les classes ordinaires couplée à un dispositif d'appui dans des Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). Pourtant, malgré une volonté d'intégration rapide en classe ordinaire, les UPE2A contribuent à renforcer la ségrégation des jeunes immigrés notamment par leur implantation en territoires à faible mixité sociale (Zuddas, 2018). De ce fait, les UPE2A ont davantage été étudiés dans ces contextes : des territoires de grandes agglomérations urbaines à forte densité de populations immigrées (Brutel, 2016; Quéré, 2012). Pourtant, certaines régions rurales présentent une part relativement importante de population étrangère.

2. L'intégration des élèves primo arrivants en Corse

Après l'île de France et la Provence-Côte d'Azur, la Corse – avec 10,2 % de population étrangère – est la troisième région du territoire métropolitain comptant proportionnellement le plus de population immigrée (Insee, 2015). Elle présente la particularité de proposer un enseignement de langue régionale. Cet enseignement est présenté par les autorités locales et les enseignants qui en ont la charge comme contribuant au « paradigme langue/intégration et, au-delà, un modèle sociétal interculturel » (Géa, 2016, p. 104), comme un vecteur d'intégration, de cohésion sociale et de dialogue interculturel notamment par la création de mixité sociale (Géa, 2016).

3. Étude de cas : la plaine orientale

Cette communication présente une étude de cas d'UPE2A d'un collège-lycée d'une zone rurale et à forte proportion de population étrangère en Corse. À partir d'entretiens et d'observations réalisés avec les enseignants et les élèves, nous tenterons de porter leur parole et leurs expériences au mieux. Deux dimensions seront particulièrement mises en avant dans notre présentation. Premièrement, nous nous intéresserons à l'intégration scolaire des élèves suite à leur passage en UPE2A ainsi qu'à la trajectoire et à la formation des enseignants concernés. Cela nous permettra de voir si ces dispositifs peuvent être considérés comme contribuant à la ségrégation des populations nouvellement arrivées à l'instar de ce qui a été démontré en zones urbaines (Zuddas, 2018). Ensuite, nous poserons la question de l'articulation entre ces dispositifs et

l'enseignement de la langue corse, puisque ce dernier est présenté comme vecteur d'intégration (Gea, 2016).

RÉFÉRENCES

- Brutel, C. (2016). *La localisation géographique des immigrés. Une forte concentration dans l'aire urbaine de Paris*. (N° Insee Première n° 1591). Insee.
- Géa, J.-M. (2016). L'acculturation linguistique (français/langue régionale) des enfants de migrants en Corse : Représentations et dimension socio-identitaire. *Langage et société*, 157(3), 99- 118. <https://doi.org/10.3917/lis.157.0099>
- Okbi, M. (2012). L'intégration des immigrés en Corse : Le cas des élèves nouveaux arrivants au sein d'un établissement scolaire de Bastia. In J.-M. Comiti (Éd.), *Territoires et démocratie Culturelle. Vers un nouveau contrat éducatif*. (Stamperia Sammarcelli-Universita di Corsica, p. 350- 361). Biguglia.
- Préfecture de Région Corse. (s. d.). *Programme Régional d'intégration des populations immigrées 2010-2012 (PRIPI)*. Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire.
- Quéré, M. (2012). *Les élèves nouveaux arrivants non francophones en 2010-2011*. (N° Note d'information 12.01). Ministère de l'éducation nationale.
- Zuddas, J. P. (2018). *Apprentissage du FLE : les dispositifs ouverts (UPE2A) qui enferment*. 17.

Des pratiques qui font « passerelle » : pour une compréhension de l'action enseignante dans les DASPA

Lucchini Silvia¹ & Oger Elodie²

¹UCLouvain

² UCLouvain

Pour répondre aux besoins linguistiques et scolaires des élèves nouveaux arrivants, la Belgique francophone a mis en place dès 2001 des dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (DASPA). Instituées dans quelque 75 écoles primaires et secondaires, ces structures répondent à des objectifs précis qui ont été successivement spécifiés par trois décrets. Les DASPA ont ainsi pour missions prioritaires d'« assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves primoarrivants dans le système éducatif de la Communauté française », tout en leur proposant « un accompagnement scolaire et pédagogique adapté » pendant une période limitée allant d'une semaine à dix-huit-mois. Ces décrets ne sont toutefois assortis d'aucune prescription pédagogique particulière. En l'absence de tout programme, les enseignants œuvrant dans ces dispositifs ont été amenés à forger leurs propres pratiques pédagogiques. Ces dernières (et leurs effets sur l'apprentissage) restent très largement méconnues des chercheurs.

Dans cette communication, je propose de présenter les résultats d'une recherche menée entre 2015 et 2018 dans une quinzaine de DASPA de l'enseignement secondaire. Cette recherche vise à identifier, à décrire et à analyser les pratiques pédagogiques des enseignants œuvrant dans ces dispositifs. Le matériau récolté et analysé comprend des captations vidéo de séquences de cours (français, sciences humaines et mathématiques), des entretiens réalisés avec les acteurs concernés (élèves et enseignants de DASPA, enseignants des classes ordinaires, chefs d'établissement, éducateurs, etc.) ainsi que les résultats obtenus par les élèves à des tests visant à évaluer leur maîtrise de l'écrit. L'analyse du matériau empirique atteste de pratiques enseignantes très différentes entre les écoles, aux effets plus ou moins bénéfiques sur l'apprentissage des élèves. Ces pratiques s'inscrivent au sein de paradigmes distincts, relevant de ce que nous appelons la « complexité didactique », en référence aux travaux d'Edgar Morin (2005).

Par ailleurs, l'étude a également mis en lumière des facteurs d'ordre macrostructurel (la structuration du système éducatif en quasi-marché scolaire, notamment) et mésostructurel (la forme organisationnelle que prend le DASPA dans les écoles) qui affectent plus ou moins profondément l'efficacité du dispositif et les pratiques enseignantes et sur lesquels nous reviendrons dans le cadre de cette communication.

RÉFÉRENCES

Bucheton, D. (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares Editions.

-
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3(3), 29-48.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe* (2^e éd.). Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Arles/Paris : Actes Sud/Play Bac.

Imaginaires de la diversité et scolarisation des élèves dits primo-arrivants : de l'intérêt de penser par les transversalités et le croisement

Alais Maxime¹ & Huver Emmanuelle²

¹ EA 4428 Dynadiv, Université de Tours & UCLouvain

² EA 4428 Dynadiv, Université de Tours

Les recherches qui concernent les politiques linguistiques et éducatives liées à l'accueil et à la scolarisation d'élèves dits migrants comportent généralement une importante partie visant à décrire le contexte dans lequel la recherche est effectuée. Ce souci de contextualisation peut être compris comme une forme de reconnaissance de la diversité, en opposition à un universalisme appréhendé « comme une forme de négation complète de la diversité » (Huver, 2015). Mais cette démarche comporte aussi en même temps toujours le risque de figer ou de réifier le contexte, le faisant alors apparaître comme spécifique, particulier, ou unique, voire incommensurable, c'est-à-dire sans aucun rapport possible avec tout autre contexte.

Ce constat est particulièrement saillant pour les recherches touchant à l'accueil et à la scolarisation des élèves dits migrants (ou primo-arrivants, réfugiés, etc.) : celles-ci ne sont en effet que très rarement consacrées à des mises en lien, des « comparaisons » avec d'autres situations que l'on pourrait pourtant considérer comme présentant des enjeux similaires d'intégration (linguistique, culturelle, scolaire, etc.). Ce relativisme contextuel aboutit également, dans la recherche, à une centration forte sur l'ingénierie pédagogique, puisqu'à un contexte particulier devrait correspondre un dispositif particulier, dont il s'agirait de s'assurer de l'efficacité, de sa conception à sa mise en œuvre, au regard du public et de la situation spécifiques.

Partant de l'idée que cette sur-spécification empêche de renouveler et de problématiser les regards portés sur la scolarisation d'élèves dits migrants, cette présentation tentera d'explorer une autre voie, qui ne partira pas tant des contextes (objectivés) ou encore des dispositifs et des méthodologies, que des représentations et des imaginaires de la diversité et de l'altérité (linguistique, culturelle, didactique) qui sont au fondement des pratiques et des choix des différentes personnes impliquées : enseignants, directions d'écoles, élèves, chercheurs. Il nous semble en effet que ces représentations et ces imaginaires jouent un rôle bien plus saillant et transversal que les dispositifs et la supposée spécificité des contextes dans l'accueil des publics qui nous intéressent dans ce symposium.

Pour ce faire, nous partirons de conceptualisations de la diversité, pour les mettre en lien avec différents dispositifs et pratiques ayant pour objectif commun de favoriser l'intégration d'élèves dont langue.s familiale.s et langue.s de l'école différent. Nous nous appuyerons notamment sur une recherche doctorale en cours qui interroge les modalités de reconnaissance de la diversité et de l'altérité dans l'accueil et la scolarisation d'apprenants dits allophones, scolarisés en Fédération Wallonie-Bruxelles dans les DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants). Elle a pour originalité de travailler à partir des transversalités plus que des spécificités, à partir d'un croisement avec deux autres situations éducatives habituellement estimées particulièrement distantes de la situation éducative des apprenants dits migrants, voire jugées incomparables avec cette dernière : 1. la situation d'élèves non francophones scolarisés dans les lycées français à l'étranger (réseau AEF), 2. la situation d'élèves

scolarisés dans des établissements internationaux proposant une langue de scolarisation dont les apprenants ne sont pas locuteurs (réseau CIS).

Au plan méthodologique, ce travail, inscrit dans une perspective qualitative, s'appuiera d'une part sur une réflexion épistémologique, conceptuelle, sur les notions de diversité et d'altérité et, d'autre part, sur un travail d'observation et d'enquête (entretiens) auprès d'enseignant et d'élèves des trois situations envisagées. Le croisement opéré sera d'ordre herméneutique (Jucquois, 2000) et réflexif (Werner et Zimmermann, 2004) en ce qu'il ne consistera pas en une comparaison terme à terme, mais visera plutôt à instabiliser et à interroger le regard déficitaire porté sur les apprenants dits allophones qui sont scolarisés dans le dispositif DASPA.

Alais, M (2018). La mobilité, une notion de convergence pour des situations éducatives toutes d'allophonie mais dites « incomparables » ? Actes du colloque international des jeunes chercheurs francophones 2017 : *Perspectives interculturelles et multidisciplinaires de la recherche en langue française*, Université catholique Fu-Jen, Taipei, Taïwan.

Huver, E (2015). Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ? In *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-1.

Jucquois, G. (2000). Le comparatisme, éléments pour une théorie. In G. Jucquois & C. Vialle (Dir.). *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires* (pp. 17-46). Bruxelles: De Boeck Université.

Werner, M. & Zimmermann, B. (2004). *De la comparaison à l'histoire croisée*. Paris: Seuil.

Titre du symposium

Accueil des élèves primo-arrivants : dispositifs des systèmes éducatifs et liens avec les structures d'accueil

Format court (3 communications)

Axe 6 : Politiques migratoires et nouvelles migrations (réfugiés, primo-arrivants ...)

Coordonnatrice : Audrey Heine, membre du Centre de recherche en psychologie sociale et interculturelle – université libre de Bruxelles et Coordonation de la prévention de la maltraitance, FWB - Belgique

1. Texte de cadrage général

En Belgique, on connaît bien les phénomènes de ségrégation scolaire (Verhoeven, 2011) et de relégation scolaire (Delvaux, 2011) dont les descendant-e-s d'immigré-e-s peuvent être la cible. Ces phénomènes structurels entravent la scolarité et ont pour conséquence que les opportunités de l'élève tendent à se restreindre en fonction non seulement de la filière ou de l'option choisie, mais aussi du type d'établissement fréquenté, du quartier, etc. Les descendants et descendantes de l'immigration rapportent également plus de discriminations et de traitements injustes que les élèves natifs, surtout au niveau de l'orientation scolaire (Brinbaum et Primon, 2013). Ces inégalités et le sentiment d'injustice qu'elles entraînent ont un effet concret sur les trajectoires scolaires des élèves. À cet égard, il a été démontré que la ségrégation scolaire, ainsi que la réorientation scolaire, diminuaient les performances scolaires (Monseur et Lafontaine, 2013). Au contraire, la perception d'un traitement juste à l'école augmente la réussite scolaire. La perception d'un traitement d'égalité diminue le désinvestissement scolaire chez les élèves issus de l'immigration, ce qui a un impact positif sur leurs performances (Baysu, Celeste, Brown, Verschueren et Phalet, 2016).

Au vu de ces constats, il convient de s'interroger sur le rôle joué par l'école mais aussi par les structures d'accueil (Fedasil, Croix rouge, etc.) dans la scolarisation des enfants, jeunes primo-arrivants, réfugiés, etc. Quels sont les dispositifs de scolarisation des élèves primo-arrivants dans le système scolaire ? Dans quelle mesure visent-ils l'égalité, l'inclusion ? Quels sont les liens entre les structures d'accueil et l'école ?

En Belgique et en Suisse, il existe des dispositifs d'accueil et de scolarisation des primo-arrivants (DASPA). Les DASPA sont notamment chargés d'assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves primo-arrivants et de proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'apprentissage des élèves primo-arrivants, comme les difficultés liées à la langue de scolarisation et à la culture scolaire.

Cependant, plusieurs difficultés dans la mise en œuvre de ces dispositifs peuvent être relevées. Elles sont 1) d'ordre structurel et liées à l'organisation pratique, la durée, le financement, la transition vers l'enseignement ordinaire ainsi qu'aux inégalités qui traversent le système scolaire belge (les DASPA sont organisés à l'initiative des écoles, souvent déjà vulnérables de par leur positionnement géographique, le public accueilli, etc.), 2) d'ordre pédagogique : les enseignants et enseignantes ne sont pas formés à la scolarisation d'élèves primo-arrivants qui implique pourtant des compétences liées à l'apprentissage de la langue (FLE), de pouvoir s'appuyer sur des méthodes et supports pédagogiques précis, etc. 3) d'ordre psychosocial : l'accompagnement des élèves primo-arrivant-e-s confronte les professionnel-le-s de l'enseignement à de nombreux défis. Ils doivent faire face à la dimension psychologique, les enfants ont parfois été éprouvés par le parcours de l'asile et l'accueil dans la société d'installation ; les relations dans la classe, le processus d'apprentissage, etc. les obligent à se décentrer de leur cadre de référence, à mettre au travail leurs représentations, leurs croyances, etc. Comment intégrer toutes ces dimensions dans les DASPA et comment articuler la scolarisation en DASPA avec la prise en charge dans les structures d'accueil quand l'enfant est en demande d'asile.

Ces questions seront traitées dans le symposium à travers une réflexion menée autour de plusieurs situations concrètes : le support psychosocial proposé à des enseignant-e-s de classes DASPA (via des animations), la situation des enfants dans les centres d'accueil en Belgique et les liens avec l'école, les difficultés en écho rencontrées par des bénévoles assurant l'aide aux devoirs dans un centre d'accueil de Suisse Romande et les enseignants recevant dans des structures spécifiques les enfants de ce foyer à leur entrée à l'école. Le cas suisse relatif à la scolarisation des enfants réfugiés.

2. Liste des communications

- Maria-Gladys Busse psychologue au Centre de santé mentale EXIL, Belgique
- Nilima Changkakoti, Chargée d'enseignement, Fapse (SSED), Université de Genève, Suisse
- Danièle Crutzen et l'équipe Ecole/Ecole des devoirs, Centre MENA « Les Hirondelles » du CPAS d'Assesse, Belgique

Titre : Accompagnement psychosocial en classe DASPA dans le système éducatif belge francophone : l'histoire d'un projet pilote

Auteurs :

Audrey Heine - Centre de recherche en psychologie sociale et interculturelle de l'Université Libre de Bruxelles ahaine@ulb.ac.be

Maria-Gladys Busse est psychologue au Centre de santé mentale EXIL

Mots-clés : asile, MENA, stratégies identitaires, scolarisation

Résumé

En 2015, la Belgique a dû faire face à un afflux massif de migrant-e-s dont de nombreux mineurs étrangers non accompagnés (MENA). Ces jeunes sont scolarisés dans le cadre des dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement (DASPA) prévus par le décret du 18 mai 2012 qui a été abrogé en 2019. Ces DASPA sont notamment chargés d'assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves primo-arrivants et de proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'apprentissage des élèves primo-arrivants, comme les difficultés liées à la langue de scolarisation et à la culture scolaire. Cependant, aussi bien au niveau de l'accessibilité des classes DASPA que de son vécu par un grand nombre de jeunes accueillis, plusieurs difficultés existent en ce qui concerne l'accueil des jeunes. Elles sont d'ordre linguistique et psychosocial. En effet, certains de ces élèves en situation d'acculturation et d'isolement social nécessitent une attention particulière, particulièrement au niveau de la prise en charge scolaire. Nous présenterons le contexte institutionnel des DASPA en Belgique et les enjeux que ces dispositifs soulèvent au niveau interculturel, pédagogique et psychosocial. Ensuite, nous présenterons un dispositif d'intervention, élaboré en 2016 par le Centre de santé mentale Exil, actif à Bruxelles. Ce projet, testé dans plusieurs écoles, vise à offrir un appui aux jeunes et un soutien aux enseignant-e-s. L'objectif est de mobiliser, au moyen d'outils adaptés (cf. la notion de « lieu sûr », Shapiro et Silk Forrest, 2005), dans l'espace classe et en collaboration avec les enseignant-e-s, les stratégies pour faire face aux changements culturels et les stratégies de protection et de ressourcement face à l'intensité des émotions mobilisées par la migration (Rezzoug, Baubet, Moro, 2009).

RÉFÉRENCES

Shapiro, F et Silk Forrest, M. (2005) *Des yeux pour guérir*. Paris: Points

Rezzoug, D, Baubet, T. & Moro MR (2009) *Enfance entre vulnérabilité et créativité*. In : Baubet, T. & Moro MR *Psychopathologie transculturelle. De l'enfance à l'âge adulte*. Issy-lès-Moulineaux : Masson

Titre de la deuxième communication du symposium :

Enseigner et apprendre au risque de l'incertitude liée à l'asile

Auteurs :

Nilima Changkakoti, chargée de cours en Sciences de l'éducation, Université de Genève, Nilima.Changkakoti@unige.ch

Maudèz Ritter, doctorante en Sciences de l'éducation, Université de Genève, responsable bénévole à la Croix-Rouge genevoise du dispositif de « soutien scolaire » mis en place au foyer, et elle-même intervenante, Maudez.Ritter@unige.ch

Depuis quelques années, suite à des arrivées successives de migrant·e·s fuyant les violences et la guerre et déposant une demande d'asile en Suisse, les écoles de Suisse romande reçoivent de plus en plus d'élèves ayant connu des parcours de vie et de scolarité troublés, marqués par les ruptures. Ajoutée à cela, l'incertitude du statut de requérant d'asile, qui introduit de nouvelles ruptures (déménagements, changements d'école, renvois), vient compromettre un idéal pédagogique reposant sur la continuité et des pratiques d'accueil axées sur l'idée d'intégration (Sanchez-Mazas, Changkakoti & Mottet, 2018). Cette instabilité affecte les pratiques enseignantes et l'accompagnement scolaire assuré par d'autres acteurs éducatifs (famille, bénévoles, tuteurs, assistants sociaux et éducateurs dans certains cas), elle oblige aussi à inventer de nouvelles pratiques et à créer de nouveaux dispositifs. Dans le canton de Genève, à l'école primaire, les élèves allophones qui viennent d'arriver fréquentent normalement une classe d'accueil (CLA) à mi-temps tout en étant rattachés à la classe correspondant à leur âge. Récemment, dans certaines écoles accueillant un grand nombre d'élèves issus de l'asile, des classes d'accueil à plein temps ont été créées pour les élèves peu ou pas scolarisés, de façon concomitante, de nouveaux espaces de vie enfantine et d'aide aux devoirs sont ouverts dans les foyers d'hébergement. Cette communication présente une étude de cas menée dans une de ces écoles et dans le grand centre d'accueil qu'elle dessert. Nous présenterons les dispositifs mis en place, la façon dont se pose et se pense la question du vivre-ensemble de part et d'autre. Nous aborderons aussi les problématiques rencontrées par les intervenants, en tension entre accueil sensible et injonctions institutionnelles, sur fond de ruptures traumatiques pour tous les acteurs concernés.

Mots clef : asile, incertitude, scolarisation, accueil

Références

Garnier, B. (2017). Les métiers de l'enseignement au péril des incertitudes – Présentation. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 60, 3-11.[En ligne]. Repéré à <https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1313>

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367812/PDF/367812eng.pdf.multi>

Sanchez-Mazas, M., Changkakoti, N., & Mottet, G. (2018). Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux « métiers » sous le signe de l'incertitude. In F. Giuliani, B. Fouquet-Chauprade, & M. Sanchez-Mazas (Eds), *L'école et la question sociale. Les recompositions actuelles floues de l'action éducative* (pp. 223-248). Genève : Section des sciences de l'éducation, Raisons éducatives, 22.

Titre de la 3^e communication du symposium :

Une école des devoirs à l'épreuve des défis scolaires : histoire singulière d'une rencontre entre un centre d'accueil pour MENA et une équipe de DASPA

Auteurs :

Danièle Crutzen, Directrice, Daniele.Crutzen@assesse.be

Felipe de la Serna, école des devoirs, felipe.delaserna@gmail.com

Melissa Guidi, référente apprentissages, Melissa.Guidi@assesse.be

Marie Minsier, référente scolaire, Frederique.Leonard@assesse.be

Benoît Kervyn, relations extérieures, benoit.kervyn@hotmail.be

Altay Manço, accompagnement méthodologique, amanco@irfam.org

Mots-clés : MENA, DASPA, adaptation scolaire

Résumé

Depuis 2015, les centres d'accueil et les écoles accueillent de plus en plus de jeunes aux profils infrascolarisés (Crutzen et al., 2018). Les conséquences de la « crise de l'accueil » sont par ailleurs multiples : violences aggravées lors du trajet d'exil, dégradation des conditions d'accueil, classes surpeuplées, impréparation des dispositifs de scolarisation, etc., ont des conséquences sur la capacité des acteurs sociaux et scolaires à relever les défis de l'adaptation et de l'inclusion des primo-arrivants non francophones. Face à des jeunes qui ne lisent ni n'écrivent dans leur langue, qui viennent d'univers culturels méconnus, souvent affectés par la guerre ou des parcours d'exil éprouvants, les milieux d'accueil et de scolarité peinent à canaliser certains comportements et à trouver des stratégies d'apprentissage efficaces. La conséquence est souvent l'exclusion ou l'absentéisme chronique. Elle peut aussi prendre la forme d'une incompréhension réciproque entre les acteurs, voire d'un sentiment d'échec ou d'impuissance généralisé (Collectif projet FER, 2008). Le Centre MENA Les Hirondelles du CPAS d'Assesse et le DASPA de l'Institut Sainte Ursule à Namur ont décidé de collaborer afin de confronter ensemble les difficultés et tenter de mettre en œuvre des expériences créatives (Crutzen, Talbi, 2018). Cette communication présente les constats, difficultés et ressources d'une tentative d'adaptation menée par l'école des devoirs du Centre d'accueil et par l'équipe du DASPA. Elle s'appuie sur quatre principes : une mobilisation explicite autour de la conviction inclusive du « tous capables », par contraste avec une soumission déterministe aux mécanismes d'exclusion ou de relégation ; un engagement dans la promotion d'un pouvoir d'agir personnel et collectif, par contraste avec une vision complaisante d'impuissance systémique ; une conviction qu'un travail sur la posture professionnelle est déterminant pour réduire les inégalités scolaires, par contraste avec une attente de solutions « clé sur porte » ; une conscience que l'ouvrage est constamment à remettre sur le métier, par contraste avec une représentation totalitaire de savoirs et savoir-faire figés ou symboliquement sacrés.

Références

« L'accompagnement scolaire des mineurs non accompagnés. Professionnalisation de l'accompagnement scolaire des MENA ». Fédération des CPAS, Collectif du projet FER, 2008.

D. Crutzen, D. Henuset, F. Léonard, H. Sadaat, A. Talbi, « *Est-ce que je compte pour vous ? Des montagnes afghanes aux vallées mosanes, voyage au cœur des mathématiques interculturelles* ». Fédération des CPAS-EPIM-Fondation Roi Baudouin-Province de Namur, 2018.

D. Crutzen, A. Talbi, « *Discours direct ou indirect ? Tous les silences ne font pas le même bruit* ». Contribution au Colloque « *En quoi l'éducation à la citoyenneté mondiale est-elle un levier pour favoriser le vivre-ensemble dans les écoles avec des DASPA ?* », Annoncer la Couleur, 12 octobre 2018.

Proposition de symposium

« Prévention des formes de radicalisation violente dans et autour de l'école »

Axe 7 'Prévention des formes de "radicalisation" religieuse et politique'

Type : Symposium court, 3 participants.

Mots-clés :

Dynamique de groupe —Prévention des radicalisations violentes —Interculturalité —Participation des jeunes —
Collaboration écoles/structures locales —Information jeunesse —Éducation informelle — Inclusion —
Traumatismes de guerre

Responsable :

Altay Manço, IRFAM, amanco@irfam.org

Cadrage :

La proposition envisage l'accueil des jeunes et de leur famille (1), le contact social au sein d'un contexte d'échanges sereins et égalitaires (2) et le rapport critique à l'information (3) comme autant de facteurs de prévention des radicalismes en général. Nous soutenons que les structures d'accueil (1), d'accompagnement et d'éducation non formelle (2), ainsi que d'information ou de sensibilisation (3) sont les vecteurs d'un travail en cette matière tant au sein qu'autour des établissements scolaires. Ces activités socio-éducatives peuvent être organisées par des centres de jeunesse ou d'autres services ad hoc au sein de structures dédiées à la jeunesse, en partenariat avec des établissements scolaires, ainsi qu'avec les familles. Notre apport au colloque du RIED à Bruxelles a pour ambition d'informer les acteurs de l'éducation et les chercheurs dans ce domaine sur des outils à leur disposition afin de renforcer l'inclusion et la participation des jeunes à la prévention de toutes formes de radicalisations menant à la violence. Les approches présentées ont toutes une dimension internationale et évaluative, envisageant les outils ou les dispositifs d'un point de vue critique, dans leurs aspects positifs et difficultés éventuelles. La première contribution s'interroge comment inclure à l'école et au sein de la société les enfants de djihadistes, enfants considérés comme autant de victimes de la guerre (1). L'approche part d'un détour historique original et interroge un cadre français sous tension comme peut l'être aussi le contexte belge face à cette question de l'actualité. La deuxième contribution présente le bilan de 10 ans d'interventions psycho-éducatives auprès de jeunes en difficulté et exclus au sein de l'école ou en contexte institutionnel (2). Enfin, une contribution généraliste clôture le symposium en présentant une approche comparative internationale en matière d'information jeunesse face aux radicalismes pouvant mener à la violence (3).

Références :

Bennabi Bensekhar, M. 2017. « Religiosité contre radicalisation religieuse dans la mondialité. Histoire de la radicalisation d'une femme », *L'autre*, n° 2, 18, 165-172.
Journal du Droit des Jeunes, "L'impro un projet de réadaptation pour des jeunes en difficulté ? Détails d'une expérience pilote en partenariat avec les services privés et publics", Mélanie Decocq, France Henry, Cécile Mathys, Christophe Parthoens, 2012.
M. Devries et A. Manço, *L'islam des jeunes en Belgique*, Paris : L'Harmattan, 2018.

Première communication

Titre

Quelle inclusion pour les enfants de djihadistes ? – Guérir de la guerre

Auteure

Malika Bennabi Bensekhar
Université de Picardie Jules Verne
malikabennabi@hotmail.com

Note

Proposition initiale : 1 - 303 115

Résumé

Le rapatriement des enfants de ceux qui se sont rendus sur les zones du Djihad divise l'opinion publique. Quelques leçons tirées de l'Histoire pourraient cependant départager cette opinion et inciter à un rapatriement assorti d'une prise en charge spécifique, au nom du droit et de l'intérêt supérieur de l'enfance. La communication proposée se donne comme premier objectif une analyse de la situation de ces enfants au plan psychique, car pour les prendre en charge, il faut déterminer leurs besoins et tenir compte de ce qui les différencie de tout autre groupe en situation traumatique. Nous référerons à une histoire récente pour présenter quelques exemples où des États et des institutions avaient dû faire face à l'accueil et à la prise en charge d'enfants nés dans la guerre. Un lien sera établi entre ces enfants, ceux nés en France de mères qui ont pactisé avec l'ennemi allemand, ceux abandonnés en Allemagne, car nés d'un père ou d'une mère française. Les enfants d'une guerre, quelle qu'elle soit, ont besoin d'une prise en charge socio-éducative et psychologique pour « guérir de la guerre », pour être initiés à un « ordre mieux agencé et plus cohérent », pour gagner un sentiment de sécurité interne qu'ils ne peuvent avoir reçu de leur mère, pour être inscrit dans une filiation et affilié à une communauté nationale. Cela suppose une action bienveillante inscrite dans le long terme pour éviter qu'une filiation blessée et le poids de l'opprobre social ne les conduisent à l'adolescence ou à l'âge adulte vers des apories identitaires. Dans ce cas, les préconisations « psychistes » ne peuvent suffire, tout comme on ne peut laisser aux seuls « psys » le soin de décider d'une « version » de leur histoire à donner à ces enfants. Malgré le poids de l'opprobre social et les risques inhérents à la culpabilité, les enfants de la guerre ont à trouver une place dans le roman national.

Références

- Bauberot, J. 2010. Histoire de la laïcité en France, Paris : PUF.
- Bennabi Bensekhar, M. & Moro, M.R. 2017. « Réintroduire les Dieux aux couleurs de l'homme », *L'autre*, n° 2, 18, 125-128.
- Bennabi Bensekhar, M. 2017. « Religiosité contre radicalisation religieuse dans la mondialité. Histoire de la radicalisation d'une femme », *L'autre*, n° 2, 18, 165-172.
- Bennabi Bensekhar, M. 2016. « Nouvelles manières de croire dans la mondialité », *Soins et Psychiatrie*, 302, 20-22.
- Gauchet, M. 1998. La Religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité, Paris, Gallimard.
- Khosrokhavar, F. 2015. Qui sont les djihadistes français ? Paris, Sciences Humaines.
- Weber, M. 1996. Sociologie des religions, Paris, Gallimard.

Titre

Cultures, identités et diversités mises en exergue via des outils de dynamiques de groupes

Auteur

Christophe Parthoens,
Directeur AMO Reliance Visé
c.parthoens@amoreliance.be
<https://amo-reliance.weebly.com>

Résumé

La communication vise à présenter 10 années de travail dans des écoles primaires et secondaires, auprès des enfants, adolescents et enseignants. Diverses méthodes de dynamique de groupe ont été utilisées, permettant de mettre en lumière les identités, la diversité interne des participants afin de lutter contre les stéréotypes, les préjugés et les discriminations, de développer des capacités de résilience et d'orchestrer une mise en relation de qualité entre les personnes. Ces exercices sont centrés sur la capacité à se décentrer, métacommuniquer, exprimer ses émotions et rebondir face aux difficultés relationnelles rencontrées au sein d'un groupe. Il s'agit d'exercices groupaux, menés en 2 temps : un temps de travail en commun, puis un temps de débriefing. Ces formations se composent d'étapes de réflexions identitaires et d'exercices psychomoteurs où chacun s'essaie à de nouveaux comportements durant lesquels l'audace et le dépassement de soi sont expérimentés. Trois publics sont visés par ces outils : les enfants, leurs parents et les travailleurs de première ligne. Ces exercices pratiques permettent au public de se rendre compte des comportements qu'ils mettent en œuvre « naturellement », de conscientiser la façon dont ils réagissent au contact des autres, au cours d'une situation. Les jeux relationnels et les mises en situation sont propices à susciter des réactions nouvelles chez les participants. L'usage de ces outils avec des publics non délinquants et délinquants est mené depuis 2009 et démontre en quelques heures une prise de conscience des participants, une ouverture à d'autres choix comportementaux et une remise en question personnelle et groupale.

Références

L'observatoire, « La dynamique de groupe : un outil permettant aux jeunes de se (re) découvrir pour mieux s'ouvrir, n° 92, pp. 54 – 57, septembre 2017
Journal du Droit des Jeunes, “L'impro un projet de réadaptation pour des jeunes en difficulté ? Détails d'une expérience pilote en partenariat avec les services privés et publics”, Mélanie Decocq, France Henry, Cécile Mathys, Christophe Parthoens, 2012.
Altay Manço et coll. (2015), Pratiques pour une école inclusive, agir ensemble, Paris : L'Harmattan.

Titre :

Information jeunesse et prévention des radicalisations violentes : renforcer la participation des jeunes

Auteur

Altay Manço

Directeur scientifique IRFAM

amanco@irfam.org

www.irfam.org

Résumé

La présente communication envisage l'hypothèse de l'accès et du rapport critique à l'information, en particulier au sein des groupes de jeunes et des familles de toute origine, comme un facteur important de prévention des radicalismes en général. Nous soutenons également que les structures d'"information jeunesse" sont les vecteurs d'un important travail en cette matière, à travers leur approche d'éducation non formelle. Le travail en information jeunesse couvre tous les sujets qui intéressent les jeunes et peut inclure un éventail d'activités : formation, information, documentation, conseil, avis, orientation, aide, accompagnement, coaching, travail en réseau, animation, renvoi vers des services spécialisés... Ces activités peuvent être dispensées par des centres d'information jeunesse, ou par des services ad hoc au sein d'autres structures dédiées à cette population, au sein des écoles ou encore via des médias électroniques ou non. Elles peuvent impliquer les parents et les enseignants de ces jeunes. L'objectif principal de l'information et du conseil aux jeunes est de les guider dans tous les aspects de leur vie et promouvoir leur autonomie, ainsi que leur capacité à penser et agir par eux-mêmes (Commission européenne, 2017). Dépassant le cadre belge, notre analyse a pour ambition d'informer les acteurs de jeunesse sur des outils (francophones) à leur disposition afin de renforcer l'information critique et la participation active des jeunes à la prévention de toutes formes de radicalisations menant à la violence. Elle se base sur des collaborations, observations ou échanges réalisés, en 2016 et 2017, en Belgique, au Luxembourg et en France (www.eryica.org/news/2018/3/6/liaisons-prevention-of-violent-extremism-through-youth-information?rq=Liaisons), ainsi qu'en Suisse romande (www.gardezlelien.ch) et au Québec (<https://info-radical.org/fr/cprmv/mission>).

Références :

M. Devries et A. Manço, L'islam des jeunes en Belgique, Paris : L'Harmattan, 2018.

www.eryica.org

www.gardezlelien.ch

<https://info-radical.org>

Symposium : La « radicalisation discursive » dans, par et à travers les médias comme objet d'analyse, d'éducation et de formation

4^{èmes} Rencontres internationales du Réseau international Éducation et diversité
(RIED)

Université Libre de Bruxelles, 30 juin-3 juillet 2022

Axe 7 : Prévention des formes de « radicalisation » religieuse et politique

Responsables : Maryse Potvin et Stéphanie Tremblay, professeures à l'UQAM.

Partenaires : Chaire UNESCO-PREV en prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violents, Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI), équipe « Recherche et action sur les polarisations sociales » (RAPS) et Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE).

Argumentaire :

Le Québec connaît, à l'instar d'autres pays, une multiplication des discours racistes et des groupes populistes identitaires, dont douze ans de débats publics tendus sur les enjeux identitaires, les « accommodements raisonnables » et la laïcité. Ces débats ont mis en visibilité des processus de « durcissement » de l'opinion publique « majoritaire » (Tremblay et Cherblanc, 2019), à la fois dans des discours racistes plus décomplexés et banalisés dans l'espace médiatique (Nadeau et Helly, 2016; Potvin, 2008, 2014, 2018), dans les sondages d'opinion (Noreau *et al.*, 2015), et dans l'augmentation des crimes haineux sous les motifs race/origine ethnique et religion depuis 2013-2014 (Statistique Canada, 2017). Passant d'un racisme « ordinaire » à un racisme « élaboré » (Taguieff, 2007), les discours d'opinion ont été de plus en plus focalisés sur l'islam et les musulmans (Nadeau & Helly, 2016). L'attaque à la mosquée de Québec de janvier 2017 a été un point culminant des polarisations sociales sur ces enjeux, et de leur instrumentalisation médiatique et politique (Potvin & Beauregard, 2019).

La « radicalisation », qu'elle s'exprime dans des discours polarisants ou des conduites violentes liées (ou non) à une idéologie extrémiste à contenu politique, social ou religieux, s'enracine donc dans un contexte de frictions identitaires et sociales, partout dans le monde. Ce processus dynamique, constitutif des rapports de pouvoir entre groupes, est perceptible autant dans la colère du *angry white man* sur le web que dans celle du jeune exclu ou racisé. Ainsi, du discours du racisme « ordinaire » – forme courante et spontanée qui se développe souvent sur un mode imaginaire, en l'absence de contacts réels (Guillaumin 2002 [1972]) – au discours du racisme élaboré – structuré, répétitif, axé sur une *justification rationalisée* et un appel à la *légitimation politique* – ce processus s'active et progresse avec les polarisations ou les « crises identitaires ».

Les médias traditionnels et sociaux participent de diverses façons au phénomène, soit par leur traitement des événements, soit comme espaces de diffusion d'opinions, d'échanges, d'interactions/intertextualité et de sociabilité entre interactants, soit comme vecteurs utilisés par les entrepreneurs identitaires pour influencer l'opinion publique, voire comme instruments de propagande. Les médias traditionnels sont encore maîtres d'œuvre dans la mise à « l'ordre du jour » et les cadrages des enjeux à débattre (*Agenda setting, framing*) dans l'espace public (Soroka, 2002; McCombs et Shaw, 1993). Ils définissent les problèmes qui méritent de faire l'objet d'un débat et leur importance (par le *priming* ou « effet d'amorçage »), et leur façon de *nommer*, de catégoriser ou de « cadrer » (*framing*) un enjeu ou une situation peut influencer l'opinion et les réactions du public (Iyengar et Simon, 2000; Valkenburg *et al.*, 1999). En définissant des cadres d'interprétation jugés légitimes sur un enjeu, ils ont le pouvoir d'orienter les perceptions vers un point de vue et de réduire les autres

à la marginalité ou au silence (Noëlle-Neumann, 1974). Les effets combinés de ces procédés, touchant autant les contenus narratifs que leur mise en scène, peuvent aussi transformer des débats publics en « crises nationales » ou de « panique morale » (Cohen, 1972; Potvin, 2008).

Kaufmann (2006) utilise le concept de « déférence » pour expliquer comment les agents ordinaires délèguent des tâches d'identification et de nomination de l'actualité à des experts, journalistes ou institutions, à partir d'une relation de confiance. Origi (2004 : 167) parle de « déférence épistémique » lorsque les acteurs fondent leur jugement sur celui d'un tiers considéré plus compétent et crédible. Or, cette déférence épistémique est aussi « consciente » (Kaufmann, 2006), car le public remet en cause différentes dimensions de la production d'information (le choix de la nouvelle, l'analyse qui en est faite, les dénominations choisies, les données rapportées par les journalistes ou experts). Les discours d'information des médias traditionnels se font aujourd'hui concurrencer par des discours d'opinion de toutes sortes, notamment dans les nouveaux médias sociaux (NMS). Reposant sur la communication directe entre des interactants, qui alimentent et structurent eux-mêmes les contenus et les énoncés, les NMS, peu régulés, agissent comme « branchement » des uns avec les autres et servent moins à informer qu'à confirmer des idées convenues, grâce au « biais de confirmation » (Bronner, 2015 a,b). Le Web rend visibles des opinions réservées auparavant à la sphère privée, mêlant les voix des profanes et des experts, et de nouvelles dénominations qui se font concurrence, situant dès lors le discours sur l'actualité « entre la déférence épistémique et l'activité collective » (Calabrese, 2012: 33).

Par ailleurs, les médias engendrent davantage un phénomène de *multi-step flow of communication* : plusieurs individus deviennent des leaders d'opinion improvisés (influenceurs) sur le web, grâce à leur rôle d'administrateurs de pages Facebook, de sites et de plateformes, et le public s'expose ainsi souvent aux messages de façon sélective, selon le « marché cognitif » (Bronner, 2003) auquel il a accès. Ces nouveaux leaders contrôlent, filtrent, diffusent, censurent, ou retraduisent des informations, des discours, des nouvelles et des échanges entre interactants, en utilisant les procédés des médias traditionnels et parfois des techniques de propagande, pour exercer une action systématique sur une opinion à des fins politiques ou religieuses (Bérubé, 2018). Plusieurs travaux ont documenté les effets des NMS sur la radicalisation des opinions, notamment par les techniques des groupes extrémistes qui « recadrent » idéologiquement les nouvelles des médias traditionnels (Stevens et Neumann, 2009; Klein, 2009), et leurs impacts sur les jeunes (Alava, Frau-Meigs et Hassan, 2018).

Sur les médias sociaux, mais aussi dans le discours de nombreux chroniqueurs, il devient de plus en plus difficile de distinguer ce qui relève du racisme ordinaire du racisme élaboré, et le passage de l'un à l'autre... Quelles-sont les limites « acceptables » de celles qui débordent de la « norme » ? Quand un discours est-il considéré comme haineux, et par qui ? Qu'en est-il dans différents pays ? Comment distinguer l'influence des médias de celle des discours des acteurs ou des événements eux-mêmes sur les représentations et les opinions des gens (Williams 2003)? Au Canada, c'est la « propagande haineuse » qui est balisée par le Code criminel et les chartes des droits (la jurisprudence canadienne en la matière), qui limitent la liberté d'expression lorsque le caractère violent du propos est reconnu, lorsque la garantie d'égalité est violée ou menacée, lorsque la dignité des personnes est affectée et lorsque les *effets* sur le climat social et sur les rapports intergroupes sont réels et peuvent être *préjudiciables* pour certains groupes *identifiables* (CDPDJ 2015). À cet égard, les médias sociaux constituent des dispositifs dont la frontière entre espaces public et privé reste floue.

La présente proposition de symposium dans le cadre des 4^{èmes} Rencontres du RIED vise à ouvrir et à débattre de ces questions, en portant un regard sur les discours d'abord comme objets d'analyse, puis comme objets d'éducation, de prévention et de formation. La réflexion sur la radicalisation discursive des discours sociaux et politiques dans les médias, notamment sur les questions de laïcité et de diversité, et les manifestations de racisme ordinaire ou élaboré qu'on peut y repérer est rarement au menu des contenus et des pratiques en éducation des médias. Bien que l'éducation aux médias soit inscrite dans les curricula scolaires formels de toutes les provinces et territoires canadiens depuis les années 2000, son intégration dans les pratiques pédagogiques enseignantes est très faible, la formation des enseignant-es à cet égard est quasi-inexistante au Canada et l'évaluation des objectifs curriculaires reste donc problématique (Landry et Basque, 2015).

Ce symposium entend porter la réflexion sur la radicalisation des discours de différents locuteurs en interaction (intertextualité/ inter-discours) par, dans ou à travers les médias traditionnels et sociaux, et sur leur utilisation comme outils de formation, d'éducation et de prévention. A partir des discours croisés de plusieurs types de locuteurs – journalistes et chroniqueurs, politiciens, membres de groupes populistes identitaires, lecteurs et citoyens - ce symposium vise donc à réfléchir aux tournants discursifs de la radicalisation des « majoritaires », aux rôles des médias dans ce processus dynamique et à la résonance cognitive et émotionnelle de ces discours chez les individus exposés.

Une première partie du symposium servira à réfléchir aux questions plus théoriques en analysant des discours dans différents espaces médiatiques à partir d'entrées disciplinaires, d'approches méthodologiques et d'objets variés. Les présentations vont ainsi porter sur des recherches synchroniques ou diachroniques, locales ou comparatives, analysant des discours croisés sur différents événements/débats publics spécifiques, notamment les attentats, à partir de corpus variés : discours journalistiques et discours d'opinion dans la presse écrite, les médias électroniques et médias sociaux, discours de groupes populistes identitaires, discours de citoyens, etc. Les communications pourront aussi explorer les problématiques se posant dans différents types de médias (traditionnels, alternatifs, NMS, dark web, etc.) et identifier des moments de durcissement des discours médiatiques, des rhétoriques et des manifestations de racisme, de résistance ou de lutte au racisme dans les médias. Des communications vont enfin se pencher sur les modalités de la résonance cognitive et émotionnelle chez les récepteurs de nouvelles, ainsi qu'aux effets de l'exposition à différents types de couvertures ou de médias.

Une deuxième partie du symposium servira à réfléchir à l'utilisation des discours sociaux comme outils de formation des enseignants et des différents publics, de même que dans l'éducation des futurs citoyens, en éducation aux médias, à la citoyenneté ou au dialogue éthique, qui sont inscrits dans les curriculums formels. Les outils pédagogiques se sont multipliés ces dernières années et le symposium permettra de présenter des « pratiques gagnantes » et novatrices, des outils de formation initiale ou continue, et des projets dans les milieux scolaires.

Références

- Alava, S., Frau-Meigs, D. et Hassan, G. 2017. *Youth and Violent Extremism on Social Media: Mapping the Research*. Paris : UNESCO.
- Bérubé, M. (2018). Understanding the Diversity of Jihadi Rhetoric: Who, Says What, and How?. *The TSAS Working Paper Series*. Available at: http://tsas.ca/wp-content/uploads/2018/01/2018-01_Berube.pdf
- Bronner, G. (2015a). Pourquoi internet peut-il être un incubateur de la pensée extrême ?, *SPS*, no 13, en ligne, <https://www.pseudo-sciences.org/Pourquoi-Internet-peut-il-etre-un-incubateur-de-la-pensee-extreme>.
- Bronner, G. (2015b). *La démocratie des crédules*. Paris : PUF
- Bronner, G. (2003). *L'empire des croyances*. Paris : PUF.
- Calabrese, L. (2012) L'acte de nommer : nouvelles perspectives pour le discours médiatique. *Langage et société*, 2012/2.
- Cohen, S. ([1972] 2002) *Folk Devils and Moral Panics*. London & New York : Routledge, 3^e ed.
- CDPDJ - Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), 2015. *Mémoire à la Commission des institutions de l'Assemblée nationale sur le Projet de loi n° 59*. Montréal, CDPDJ.
- Guillaumin, C. ([1972] 2002, 2^e édition). *L'idéologie raciste*, Paris, Gallimard.
- Iyengar, S. et Simon, A. (2000). New Perspectives and Evidence on Political Communication and Campaign Effects. *Annual review of Psychology*, no 51, p. 149-169.
- Katz, E. & Lazarsfeld, P.F. (1955) *Personal influence: The part played by people in the flow of mass communications*, The Free Press, New York.
- Kaufmann, L. (2006) « Les voies de la déférence. Sur la nature des concepts sociopolitiques », *Langage et société*, n° 117, Maison des sciences de l'homme : 89-115.
- Klein, A. (2009). *A space for hate: The white power movement's adaption into cyberspace*. Washington: Howard University.
- Landry, N. et Basque, J. (2015) L'éducation aux médias dans le Programme de formation de l'école québécoise : intégration, pratiques et problématiques, *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 38:2, p. 2-33.
- Mc Combs, M. et Shaw, D. (1993). The evolution of agenda-setting research: Twenty-five years in the marketplace of ideas. *Journal of Communication*, no 43, p. 58-67.
- Nadeau, F. et Helly, D. (2016) « Une extrême droite en émergence ? Les pages Facebook pour la charte des valeurs québécoises », *Recherches sociographiques*, volume 57, numéros 2-3, 2016, p. 505 à 521.
- Noelle-Neumann, E. (1974). The Spiral of Silence: A Theory of Public Opinion. *Journal of Communication*, no 24, p. 43-51.
- Noreau, P. et al. (2010). *Droits de la personne et diversité*. Rapport de recherche sur une enquête d'opinion publique à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

- Origgi, G. (2004) Croyance, déférence et témoignage, dans Pacherie E. & Proust J. (éds), *La Philosophie cognitive*, Paris, Ophrys: 167-183.
- Potvin, M. et Beauregard, M. (2019) L'attentat à la mosquée de Québec dans la presse écrite québécoise entre le 30 janvier et le 1^{er} mars 2017. *Religiologiques*, no. 39, automne 2019, p. 4-21.
- Potvin, M. (2018) Médias, discours d'opinion et montée du racisme au Québec : de la crise des accommodements à aujourd'hui. Dans Lefebvre, S. et G. St-Laurent (dir.) *10 ans plus tard : la Commission Bouchard-Taylor, succès ou échec?* Montréal, Québec-Amériques, p. 63-74.
- Potvin, M. (2017) Discours raciste et propagande haineuse : trois groupes populistes identitaires au Québec, *Diversité urbaine*, volume 17, p. 49-72.
- Potvin, M. (2014). The Reasonable Accommodations Crisis in Quebec: racializing rhetorical devices in media and social Discourse, *International Journal of Canadian Studies*, vol. 50, p. 137-164.
- Potvin, M. (2008) *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique ?* Montréal, Athéna Éditions.
- Soroka, S. (2002) *Agenda-setting dynamics in Canada*. Vancouver, University of British Columbia Press.
- Statistique Canada (2017) *Tableau 35-10-0066-01. Crimes haineux déclarés par la police, selon le motif, Canada, (certains services de police)*. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3510006601>
- Stevens, T., & Neumann, P. R. (2009). *Countering online radicalization. A strategy for action*. London: The International Centre for the Study of Radicalization and Political Violence.
- Taguieff, P. A., 2007. *L'illusion populiste. Essai sur les démagogies de l'âge démocratique*. Paris, Flammarion.
- Tremblay, S. et J. Cherblanc (2019). Aux frontières de la nation : les trois temps de la laïcité québécoise. *Sciences religieuses / Studies in religion*, en ligne, <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0008429819872974>
- Valkenburg, P., Semetko, H., Vresse, C. (1999), The effects of news frames on readers' thoughts and recall, *Communication research*, vol. 26, no 5, p. 550-569.
- Van Dijk, T.A. (2002). Discourse and Racism, dans Golberg, D.T. et Solomos J. (dir.), *A Companion to Racial and Ethnic Studies*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Williams, k (2003). *Understanding media theory*, New York, Oxford University Press.
- Wieviorka, M., 1993. *La démocratie à l'épreuve. Nationalisme, populisme, ethnicité*. Paris, La Découverte.
- Windisch, U. (1978). *Xénophobie ? Logique de la pensée populaire*. Lausanne : L'Âge d'Homme.

PROGRAMME

Partie I Les discours comme objets d'analyses

9h30-12h30

1. Conférencier d'ouverture : Séraphin Alava, professeur des sciences de l'éducation, Université de Toulouse, chaire UNESCO-PREV (de prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violent) : *Radicalisation numérique : études des conversations radicales djihadistes et identitaires racistes*.
2. Marie-Ève Carignan (professeure, U. Sherbrooke, Chaire UNESCO-PREV), David Morin (professeur et co-titulaire, U. Sherbrooke, Chaire UNESCO-PREV) : *Couverture médiatique de l'extrémisme violent : étude du portrait dressé par la presse québécoise de quatre attentats revendiqués pour des motifs différents*.
3. Maryse Potvin (UQAM, OFDE, Chaire UNESCO-PREV) : *L'attentat à la mosquée de Québec : discours sociaux croisés de chroniqueurs, de citoyens et de groupes populistes dans, par et à travers les médias au Québec*
4. Frédéric Nadeau (CEFIR) : *Les discours d'opinion de chroniqueurs et de lecteurs concernant l'adoption de la Loi sur la laïcité de l'État (Loi 21) dans la presse écrite québécoise en 2019 et 2020*

Partie I (suite) et Partie II les discours comme objets d'éducation

13h30 à 17h

5. Stéphanie Tremblay (UQAM, OFDE, Chaire UNESCO-PREV) : *Émotions, polarisations et médias : récits de Québécois de culture catholique sur la laïcité*
6. Mathieu Colin (postdoctorant UQAM), *Extrême-droite et radicalisation en ligne : la production culturelle extrémiste*

7. Réginald Fleury, Conseiller pédagogique, Commission scolaire de Montréal, *Le guide à l'attention du milieu scolaire « Comprendre pour mieux agir: la radicalisation menant à la violence chez les jeunes »*.
8. Dave Poitras – chercheur, INRSP : *Tuerie de masse et médiatisation : Conséquences pour la santé publique et pistes pour soutenir les journalistes*

Échanges sur les discours comme outils de formation et « d'éducation à... »

RÉSUMÉS DES PRÉSENTATIONS :

1. **Séraphin Alava, (professeur, sciences de l'éducation, Université de Toulouse, Membre chaire UNESCO-PREV-prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violent). *Radicalisation numérique : études des conversations radicales djihadistes et identitaires racistes.***

Dans le cadre des recherches conduites en anthropologie du cyberspace (Alava, et al. 2017 Unesco), nous avons montré que les réseaux sociaux étaient devenus des espaces d'exposition des discours les plus extrémistes, mais aussi des espaces de recrutement et d'embrigadement. Le processus de conviction et d'engagement des jeunes dans des idéologies extrémistes passe par la mise en place d'un espace temporel intime de dialogue que nous avons appelé "conversation radicale". Dans le cadre de deux projets de recherche (PRACTICIES et FLYER) en 2019 et 2020, nous avons étudié la structuration de ces conversations pour en comprendre les structures, les langages, les rhétoriques communicationnelles. En étudiant ces scripts (prélèvement numérique) et en interrogeant des jeunes en voie de radicalisation nous avons étudié ces processus sur deux types d'idéologies extrémistes (djihadiste et identitaire). Notre intervention présentera ces résultats pour mieux comprendre comment informer et former les jeunes à la construction d'un sens critique face à ces procédures de manipulation médiatique et cognitive

2. **Marie-Ève Carignan (professeure Université de Sherbrooke), David Morin (professeur, Université de Sherbrooke, co-titulaire, Chaire UNESCO-PREV) : *Couverture médiatique de l'extrémisme violent : étude du portrait dressé par la presse québécoise de quatre attentats revendiqués pour des motifs différents***

Depuis le début des années 2000, la multiplication des attaques, souvent qualifiées de terroristes, et leur médiatisation mettent en exergue le rapport symbiotique entre médias et terrorisme (Bernier, 2018). Leur couverture médiatique soulève nombre de questions quant au rôle des médias, allant des limites de l'intérêt public au danger d'entrer dans le jeu des auteurs de celles-ci, qui cherchent parfois à utiliser les médias comme caisse de résonance pour faire entendre leurs messages (Carignan, 2018; Hammami, 2018; Nacos, 2006).

Le projet sur lequel porte cette présentation, réalisé par le pôle médias de la Chaire UNESCO en prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violents (Chaire UNESCO-PREV), vise à développer une meilleure compréhension du traitement médiatique des attaques perpétrées par des individus qui se sont radicalisés sous divers motifs. Nous examinons comment s'articulent les discours médiatiques portant sur les attentats afin de mieux identifier les principaux défis déontologiques et éthiques rencontrés par les journalistes lorsqu'ils doivent les couvrir. Cette compréhension est essentielle pour en documenter les impacts potentiels sur la population et aider les journalistes à améliorer le traitement qui en est fait.

Cette présentation expose le contexte entourant la réalisation de cette étude, l'état des connaissances sur le sujet et la démarche méthodologique mixte qui a permis de développer et d'appliquer une grille d'analyse de la couverture médiatique. La démarche, réalisée en collaboration avec une équipe de plus de 35 chercheurs, est basée sur l'analyse d'un corpus de 2615 articles de presse québécoise portant sur les fusillades survenues au parlement d'Ottawa au Canada, en 2014, au bar Pulse à Orlando aux États-Unis, en 2016 et à la grande mosquée de Québec au Canada, en 2017 ainsi que sur l'attaque à la voiture bélier survenue sur Yonge Street à Toronto au Canada, en 2018. La grille est constituée des résultats de premières analyses inductives menées sur 977 articles du corpus, et a ensuite été appliquée, déductivement, à l'intégralité du corpus. Les résultats permettent de décrire qualitativement et quantitativement la couverture des attaques. Ils permettent de mieux comprendre le portrait qui est dressé par les médias de ces attaques, de leurs auteurs, des victimes et des enjeux sociaux inhérents à ce type d'événements. Ces résultats soulèvent également des pistes de réflexion pour les professionnels de l'information et les organismes d'autorégulation médiatique sur de nouvelles avenues pour mieux encadrer les médias et répondre à leurs besoins.

3. Maryse Potvin (professeure, UQAM) : *L'attentat à la mosquée de Québec : discours sociaux croisés de chroniqueurs, de citoyens et de groupes populistes dans, par et à travers les médias au Québec.*

Le Québec connaît, à l'instar d'autres sociétés, une multiplication des discours racistes et des groupes populistes identitaires (Campana, 2018). Depuis la crise des accommodements raisonnables entre 2006 et 2008, divers débats et événements ont mis en visibilité des processus de durcissement de l'opinion publique, à la fois dans des discours racistes plus décomplexés et banalisés dans l'espace médiatique (Nadeau & Helly, 2016 ; Potvin, 2008, 2017, 2018), dans les sondages (Noreau et al., 2015), et dans l'augmentation des crimes haineux sous les motifs race/origine ethnique et religion depuis 2013 (Statistique Canada, 2016). Passant d'un racisme « ordinaire » à un racisme « élaboré » (Taguieff, 2007), ces discours ont largement été focalisés sur l'islam et les musulmans (Nadeau & Helly, 2016), dont l'attaque de la mosquée de Québec de janvier 2017 a été un point culminant (Potvin 2017; & Beauregard, 2019).

Cette présentation présente une analyse des discours croisés de chroniqueurs, de citoyens et de groupes populistes dans, par et à travers les médias au Québec sur l'attentat à la grande mosquée de Québec en 2017. Il s'agit de données issues d'un projet CRSH *Racisme et radicalisation au Québec: cartographie des discours sociaux croisés dans, par, sur et à travers les médias* (Potvin et al, 2019-2022), qui s'intéresse aux évolutions des discours polarisants, aux mécanismes discursifs et aux cadrages des discours sociaux sur différents événements ou débats, et plus globalement aux mutations identitaires au Québec et à la redéfinition des frontières du « Nous » (Winter, 2011, 2017). Le cadre de la recherche, la méthodologie mixte et les résultats de l'analyse de trois corpus sur cet événement seront présentés: 1) les discours de chroniqueurs la presse écrite; 2) ceux de groupes populistes identitaires sur leur page Facebook publique; 3) ceux de citoyens « ordinaires » dans l'une des régions du Québec qui étaient ciblées par le projet.

4. Frédéric Nadeau (CEFIR) : *Les discours d'opinion concernant la Loi 21 sur la laïcité de l'État dans la presse écrite québécoise entre 2019 et 2020*

La *Loi sur la laïcité de l'État* (Loi 21), adoptée en 2019 par le gouvernement de la Coalition Avenir Québec (CAQ), vise à affirmer que « l'État du Québec est laïque » (article 1). Elle contient notamment une disposition interdisant aux employés de la fonction publique en position d'autorité coercitive — dont les enseignants du réseau scolaire public — de porter des signes religieux dans le cadre de leurs fonctions. Son adoption a suscité de vifs débats dans l'espace public, notamment dans la presse écrite. Pour plusieurs, cette loi constitue un jalon indispensable venant parachever l'effort de laïcisation mené dans la province depuis les années 1960. D'autres en ont plutôt souligné le caractère fondamentalement discriminatoire, voire raciste, reprochant à leurs adversaires d'attiser un sentiment nationaliste sur le dos des femmes musulmanes et des minorités.

Cette communication adoptera une posture empirique et présentera des données issues d'un volet du projet *Racisme et radicalisation au Québec: cartographie des discours sociaux croisés dans, par, sur et à travers les médias* (Potvin et al, 2019-2022). Il s'agit des résultats (qualitatifs et quantitatifs) d'une analyse discursive de textes d'opinion sur l'adoption de la Loi 21, publiés dans les quotidiens québécois. En nous appuyant sur un échantillon de 765 textes d'opinion publiés entre 2019 et 2020, nous nous pencherons sur les postures exprimées par différentes catégories d'auteurs (chroniqueurs, intellectuels, lecteurs), de même que sur les types de cadrages utilisés par ceux-ci pour parler de la loi. Nous chercherons notamment à mieux comprendre comment ces cadrages ont pu contribuer à la création de catégories dichotomiques Eux-Nous, lesquelles ont alimenté une polarisation au sein de la société québécoise, faisant le lit d'une extrême droite émergente.

5. Stéphanie Tremblay (professeure, UQAM) : *Émotions, polarisations et médias : récits de Québécois de culture catholique sur la laïcité*

Cette communication présente les résultats d'une recherche qualitative menée entre 2017 et 2021 qui porte sur la configuration de l'imaginaire religieux des Québécois.e.s de tradition catholique de tous âges, sous l'angle de leurs rapports à soi, à l'autre et de leurs visions de la laïcité. En premier lieu, nous explorons l'expérience intime de nos 41 participant.e.s naviguant au sein de différentes générations en s'attardant aux récits marquants de leur enfance, à la perception des moments pivots ponctuant leurs trajectoires biographiques ainsi qu'à la mise en évidence d'une grammaire commune et éclectique de la spiritualité. Les contours de cette spiritualité fondée sur la liberté de conscience et l'expressivité du « moi » permettent aux participant.e.s de tracer

implicitement la ligne de démarcation entre ce qui est perçu comme « acceptable » et « inacceptable » en matière religieuse.

Notre regard se déplace ensuite vers le terrain social des enjeux de la laïcité au Québec. Nous verrons que ce changement de cadrage discursif est propice à une certaine polarisation des points de vue reproduisant en quelque sorte les camps opposés du débat politique sur la question au Québec. Les propos plus réticents à l'expression publique du religieux s'imbriquent en particulier à l'expression d'émotions à fleur de peau, dont la peur et la colère, l'altérisation de groupes ou de pratiques perçus comme problématiques et la mise en récit d'une certaine laïcité « historique » associée à l'identité nationale. À cet égard, la mobilisation de l'imagerie médiatique, de slogans ou d'« affaires » fortement publicisés, joue un rôle central dans l'articulation des points de vue, même si la plupart des participant.e.s expriment, de manière générale, une certaine méfiance à l'égard de ces sources d'information.

6. Mathieu Colin (postdoctorant UQAM), *Extrême-droite et radicalisation en ligne : la production culturelle extrémiste*

L'attentat de Christchurch en mars 2019 et ses tentatives de répliques à Poway ou encore El Paso ont été de véritables révélateurs de la menace terroriste d'extrême-droite au nom d'idéologies racistes et de théories du complot. Les enquêtes subséquentes ont démontré le rôle prépondérant d'Internet dans la radicalisation des auteurs de ces attaques, ainsi que l'ampleur de la production culturelle de groupes radicaux en ligne par le biais de forums et de sites dédiés à la propagation de thèses extrémistes, mais également sur des plateformes beaucoup plus populaires comme Facebook ou YouTube (Veilleux-Lepage, Daymon et Amarasingam 2020 ; Crawford et Keen 2020).

Cette communication présentera le rôle de ces réseaux ainsi que la forme particulière de la production culturelle de l'extrême-droite, en analysant notamment certains contenus grapho-textuels comme les mèmes (Milner 2012) et le discours radical de droite suivant directement l'attentat de Christchurch. Cette présentation dressera ainsi des pistes de compréhension et de prévention possibles.

7. Réginald Fleury, Conseiller pédagogique, Commission scolaire de Montréal : *Le guide à l'attention du milieu scolaire « Comprendre pour mieux agir: la radicalisation menant à la violence chez les jeunes ».*

Fruit d'une collaboration entre les milieux de la santé, universitaire et scolaire, ce présent guide poursuit deux objectifs. Dans un premier temps, il informe sur la radicalisation menant à la violence, notamment en sensibilisant le personnel scolaire aux multiples aspects du phénomène. Dans un deuxième temps, il présente les différents leviers qui existent en milieu scolaire pour promouvoir le vivre-ensemble, et suggère des pistes d'action et des outils. Ce guide donne donc au personnel scolaire les moyens d'aborder le sujet de la radicalisation à l'école. La présentation du guide par un acteur du milieu scolaire abordera sa conception, en survolera le contenu et témoignera de sa réception dans les écoles.

8. Dave Poitras (chercheur, Institut National de Santé Publique -INRSP) : *Tuerie de masse et médiatisation: Conséquences pour la santé publique et pistes pour soutenir les journalistes*

Le traitement médiatique des tueries de masse constitue un processus délicat, mais nécessaire pour les citoyennes et les citoyens ayant droit à une information de qualité. La médiatisation de ces événements peut néanmoins engendrer des répercussions négatives tant sur la santé de la population que sur celle des journalistes affectés à couvrir ces événements. Sur la base d'une revue des écrits sur le sujet, cette communication a dans un premier temps pour but de rendre compte des conséquences de la médiatisation des tueries de masse sur la santé publique. À la lumière de ces constats, dans un deuxième temps, il s'agira de présenter des pistes visant à soutenir les journalistes dans la couverture de ces crimes afin de contrer, ou du moins atténuer les conséquences négatives qui peuvent en découler. Ces pistes, développées dans une perspective de santé publique, ont entre autres pour but de limiter les risques de contagion et d'imitation de ce phénomène, tout en évitant de stigmatiser certains pans de la population et d'attiser les sentiments d'insécurité au sein des communautés. Dans un troisième temps, il sera question des résultats d'une étude exploratoire portant sur la couverture médiatique des tueries de masse dans la presse écrite francophone au Québec. À partir d'une analyse de contenu d'articles portant sur trois cas de tueries de masse (mosquée de Québec, rue Young à Toronto et une école de Parkland en Floride), le but de cette étude était de décrire la couverture médiatique de ces événements en tenant compte des conséquences potentielles de la médiatisation des tueries

de masse sur la santé. Malgré certains passages semblant glorifier les auteurs de tueries de masse et stigmatiser certains pans de la population, les conclusions de cette étude permettent d'avancer que le contenu des articles analysés est en grande partie en accord avec les pistes visant à contrer les répercussions négatives sur la santé.

Entre universalité des savoirs scientifiques et diversité des croyances, des cultures et des sources d'information : quel(s) rôle(s) pour l'école ?

José-Luis Wolfs^{*}, Laurence Maurines^{}, Stéphanie Tremblay^{***}**

^{*} Université libre de Bruxelles, Centre de recherche en sciences de l'éducation,

jwolfs@ulb.ac.be

^{**} Université Paris-Saclay, DidaScO du laboratoire EST (études sur les sciences et les techniques), laurence.maurines@u-psud.fr

^{***} Université du Québec à Montréal, Département de sciences religieuses,

tremblay.stephanie.2@uqam.ca

Faire accéder les élèves à des savoirs scientifiques et plus largement à une culture scientifique constitue un des enjeux majeurs de l'école (Osborne, 2017), à côté d'autres, comme socialiser, former à la citoyenneté, contribuer à l'épanouissement personnel des élèves, etc.

Ce symposium se propose donc d'examiner les tensions qui peuvent exister entre la prétention de l'école à transmettre/faire construire des savoirs scientifiques de portée universelle et, plus globalement, à développer une culture scientifique, et les élèves qui peuvent y opposer différentes formes de résistance au nom de croyances personnelles (religieuses ou non), d'informations diverses véhiculées par internet et les réseaux sociaux (ex : fake news, théories du complot...) ou encore en référence à des enjeux identitaires et culturels variés. Le problème ainsi posé peut soulever une foule de questions:

- Dans quelle mesure la science est-elle « universelle », en raison du caractère « objectif » de ses contenus de connaissances et de ce qu'ils nous disent du monde et de l'humain, de ses origines culturelles variées, de sa vocation à pouvoir être partagée par tous les êtres humains ? Ou au contraire, apparaît-elle comme une pratique parmi d'autres, en particulier liée à l'Occident et à ses prétentions colonialistes et impérialistes ?
- Dans quelle mesure, l'école transmet-elle des « savoirs » clairement distincts des « croyances » (Kant, 1781, cité par Lalande, 1926) ? Qu'est-ce qui distingue les savoirs des croyances ? Quelles sont leurs caractéristiques ?
- En quoi consistent les croyances ? Quelles sont les différentes formes de croyances chez les élèves ? S'agit-il d'éléments isolés ou forment-elles un tissu ontologique chez chaque personne ? (Charbonnier, 2018) ?

-
- Quel est aujourd'hui le rapport à la « vérité », en particulier de type scientifique ? Quels problèmes posent les notions de « post-vérité », « fake news », « théories du complot », etc. ?
 - Quels sont les enjeux identitaires et culturels derrière ces questions et ces tensions ?
 - Quels sont les rôles de l'école, des medias, par rapport à ces enjeux ? Quelle(s) posture(s) un enseignant peut-il adopter ? Comment former à la pensée critique ? Comment enseigner les sciences ? Comment amener les élèves à distinguer différents types de registres discursifs ? Comment en particulier aborder des questions qui touchent au religieux ? etc.

Ces questions peuvent faire l'objet d'analyses historiques, sociologiques (e.a. sociologie des sciences, sociologie des religions, sociologie de l'éducation), philosophiques, pédagogiques, didactiques, etc. Les participant-e-s à ce symposium, issus de pays différents (Belgique, Canada-Québec, France, Tunisie), de spécialités différentes (didactique des sciences, sciences religieuses, sociologie, sciences de l'éducation) et exerçant des fonctions différentes (enseignant-chercheur à l'université, professeur en haute-école, professeur dans l'enseignement secondaire) tenteront d'apporter des éclairages variés sur ces questions ou tout au moins une partie d'entre-elles et, in fine, quelques tentatives de réponse à la question « quel(s) rôle(s) pour l'école ? ».

Les deux premières communications porteront sur la problématique de la démarcation entre science et croyances religieuses et présenteront des résultats d'enquête. La première (L. Maurines et M. Fuchs-Gallezot) porte sur les représentations des étudiants en sciences de l'Université Paris-Sud à propos de la possibilité ou non d'être à la fois scientifique et croyant. La seconde (S. Kebaili et J.L. Wolfs) vise à examiner dans quelle mesure des étudiants de terminale dans 16 pays, d'une part, et de futurs enseignants du niveau primaire en Tunisie, d'autre part, ont une conception « sécularisée » de la science (autonome à l'égard de leurs éventuelles croyances religieuses) ou au contraire non-sécularisée. La troisième communication (Y. Zouari) proposera un cadre de réflexion, à la fois philosophique et sociologique, sur l'enseignement du religieux et le défi du vivre-ensemble dans des sociétés démocratiques. Les deux communications suivantes présenteront des études de cas relatives au même thème. La communication 4 (F. Dejean et S. Tremblay) traitera de la manière de parler de la religion dans le cadre du cours de philosophie dans les collèges au Québec. La communication 5 (F. Meurant) présentera un dispositif, mis en place dans une école de Bruxelles, visant à amener des élèves, dans le cadre d'un cours de français, à distinguer les caractéristiques de trois types de discours : scientifique, philosophique et religieux. Enfin, la communication 6 (Anas Zaytouni), à partir d'une recherche actuellement en cours à Bruxelles, reviendra sur la question de la formation des enseignants à ces enjeux et sur les difficultés rencontrées.

Ce symposium bénéficiera de l'apport d'une discutante, en la personne de Sarah Croché (sociologie, sciences de l'éducation, Université Jules Verne de Picardie, Amiens).

RÉFÉRENCES

- Charbonnier, S. (2018). Peut-on faire croire autrement les élèves ? Enjeux épistémologiques d'une modestie sur ce que croire veut dire. *Recherche en éducation*, (32), 138-151.
- Lalande André (2010), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF (Édition originale de 1926).
- OsborneAuthor, Osborne, J. (2017). Styles of Scientific Reasoning: A Cultural Rationale for Science Education? *Science Education*, 101(1), 8-31. doi:10.1002/sce.21251

Peut-on être scientifique et croyant ? Enquête exploratoire auprès d'étudiants scientifiques.

Laurence Maurines & Magali Fuchs-Gallezot *

* Université Paris-Saclay, DidaScO du laboratoire EST (études sur les sciences et les techniques), laurence.maurines@u-psud.fr, magali.gallezot@u-psud.fr

Depuis une quinzaine d'années environ, différents textes institutionnels relatifs à la laïcité invitent les enseignants français à aider les élèves à distinguer le périmètre des sciences. Or certains travaux révèlent l'existence de différentes représentations des rapports sciences-religions, certaines pouvant être associées au rejet de l'explication scientifique et à des conflits de vérité parfois difficilement vécus (Roth et Alexander, 1997). Certaines études discutent la corrélation entre les représentations des sciences et différentes variables comme l'appartenance disciplinaire, le genre ou la culture (Wolfs, 2013).

Nous poursuivons la présentation des résultats d'une enquête en lien avec la démarcation (Maurines et al. 2018).

Nous considérons les sciences comme des pratiques sociales conduites par des personnes multidimensionnelles qui se conduisent comme des scientifiques dans un contexte socioculturel et historique donné. Nous distinguons deux niveaux d'analyse : la communauté, l'acteur. Nous souscrivons à l'idée que, si le paradigme oriente l'activité d'une communauté donnée et la cimente, il n'en existe pas moins des différences entre acteurs. Nous considérons que l'activité scientifique suppose différentes habiletés cognitives qui ne sont pas nécessairement en conflit avec des croyances religieuses (Gauld, 2005).

Les étudiants ont eu à se positionner sur une échelle de Lickert à quatre modalités de réponse sur l'affirmation « on peut être scientifique et croyant » et à justifier leur positionnement. Cette question était l'une d'un questionnaire passé sous format numérique auprès de 662 primo-entrants à l'université scientifique Paris-Sud.

L'analyse des réponses a d'abord porté sur le positionnement exprimé par les étudiants et sur l'impact potentiel de différents facteurs (filière universitaire, genre). Elle a ensuite consisté en une analyse thématique de contenu des verbatims fournis à l'aide d'une grille élaborée par allers retours entre analyses a priori et a posteriori.

Pour 76.4% des étudiants, il est possible d'être scientifique et croyant. Il existe une grande diversité de types de justification allant d'une possibilité de fait à une possibilité de droit, en passant par une possibilité épistémologique conditionnée ou pas. Les mises en relation des savoirs et pratiques vont de l'identité à l'opposition. Elles évoquent parfois l'acteur et des conditions de possibilité de gérer un potentiel conflit entre différents registres de vérité ou entre différentes démarches d'accès au savoir.

RÉFÉRENCES

- Gauld, C. F. (2005). Habits of mind, scholarship and decision making in science and religion. *Science & Education*, 14, 291-308.
- Maurines, L. & Fuchs-Gallezot, M & Ramage, M.-J (2018). Représentations des étudiants sur les scientifiques et les savoirs scientifiques : exploration des caractéristiques associées et de leurs spécificités. *Recherches en éducation*, 32, 51-71.
- Roth, W.-M. et Alexander, T. (1997). The interaction of students' scientific and religious discourses: two case studies. *International Journal of Science Education*, 19(2), 125-146.
- Wolfs, J.-L. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles : quels enjeux pour l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck.

Les conceptions en matière de sécularisation de la science : enquête internationale auprès d'élèves de terminale et enquête auprès de futurs enseignants de sciences en Tunisie

Sonia Kebaili* & José-Luis Wolfs**

* Université de Tunis El Manar, Laboratoire de recherche Écologie, biologie et physiologie des organismes aquatiques, PR18ES41 – groupe Didactique de la biologie)

kebaili.sonia@gmail.com

** Université libre de Bruxelles, Centre de recherche en sciences de l'éducation,

jwolfs@ulb.ac.be

De nombreuses enquêtes ont montré un rejet total ou partiel de l'enseignement de la théorie de l'évolution, au nom de croyances religieuses, par une partie des élèves (ex: Hrairi, Coquidé, 2002 en Tunisie, Fortin, 2009 en France, Perbal *et al.*, 2006 en Belgique) ou des enseignants (Clément, 2014). En amont du cas particulier de la théorie de l'évolution, ce constat soulève des questions plus générales à propos des conceptions mêmes de la science : dans quelle mesure, les élèves ou les enseignants ont-ils une conception « sécularisée » de la science (autonome par rapport à leurs éventuelles croyances religieuses) ou au contraire « non-sécularisées » (sous le contrôle de croyances religieuses). Cette communication comprendra deux grandes parties :

Section 1 : Présentation du cadre théorique et des résultats d'une enquête internationale (J.L. Wolfs)

- Cadre théorique et méthodologique : la définition d'indicateurs en matière de sécularisation de la science - en référence en particulier au modèle de Wolfs (2013, 2018) - et leur opérationnalisation sous la forme d'un questionnaire fermé comprenant une bonne trentaine d'items.

- Présentation succincte des résultats d'une enquête internationale, réalisée sur base de ce questionnaire auprès de plus de 6000 élèves de terminale dans 16 pays, faisant ressortir dans quelle mesure ceux-ci adoptent ou non une conception sécularisée de la science, selon le pays, leurs convictions déclarées (catholiques, protestants, orthodoxes, musulmans, agnostiques-athées) ou encore leur rapport aux Ecritures sacrées.

Section 2 : Présentation d'une enquête réalisée auprès de futurs enseignants d'enseignement général pour des élèves du cycle primaire (5-12 ans) en Tunisie (S. Kebaili).

Le but de cette enquête est de déterminer dans quelle mesure les conceptions en matière de sécularisation de la science de ces futurs enseignants évoluent entre leur première et troisième année de formation. Dans quelle mesure arrivent-ils, en particulier au terme de leur formation, à distinguer les registres discursifs scientifique et religieux et à éviter toute forme de confusion ou amalgame entre les deux ? L'enquête permettra également de déterminer les éventuelles difficultés rencontrées à ce propos. Près de 300 élèves-enseignants (de première, seconde et troisième année) ont ainsi répondu au

questionnaire utilisé dans l'enquête internationale. Les résultats sont actuellement en cours de traitement.

Sur base des résultats à ces deux enquêtes, une discussion commune fera ressortir différentes pistes de réflexion en matière de recherche et de formation des enseignants.

RÉFÉRENCES

- CLEMENT, P. (2014) : « Les conceptions créationnistes d'enseignants varient-elles en fonction de leur religion ? », *Education et Sociétés*, n°33, p. 113-136.
- Hrairi S., Coquidé M. (2002). Attitudes d'élèves tunisiens par rapport à l'évolution biologique. *Aster*, n° 35, p. 149-163.
- Fortin C. (2009). L'enseignement de l'évolution au lycée, entre description et explication. In M. Coquidé, S. Tirard (dir.). *L'évolution du vivant : Un enseignement à risque ?* Paris : Vuibert, Adapt-SNES, p. 16-44.
- Perbal L., Suzanne Ch., Slachmuylder J.-L. (2006). Evaluation de l'opinion des étudiants de l'enseignement secondaire et supérieur de Bruxelles vis-à-vis des concepts d'évolution (humaine). *Anthropo*, n° 12, p. 1-26.
- Wolfs J.-L (2013). *Sciences, religions et identités culturelles. Quels enjeux pédagogiques pour l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Wolfs, J.L. (2018). La concurrence entre savoirs scientifiques et croyances religieuses à l'école. Enquête auprès d'élèves de terminale en Belgique francophone et pistes didactiques. *Revue internationale d'éducation. Sèvres*, (77), 103-112.

L'enseignement du religieux et le défi du vivre-ensemble dans les sociétés démocratiques

Yassine Zouari *

*FSHT / Université de Tunis, Laboratoire Philab / Axe « Education et culture »,
zouariyassine@yahoo.fr

Qu'il soit diffusé sous formes disciplinaire ou pluridisciplinaire, l'enseignement du religieux se confronte à des paradoxes qui méritent d'être explicités philosophiquement et gérés pédagogiquement : comment tenir compte, dans les programmes scolaires, des faits religieux tout en satisfaisant aux exigences du vrai, du bien et du beau ? Comment concilier l'éthique de neutralité avec l'exigence de connaissance du religieux ? Comment former les élèves à distinguer le registre de la connaissance historique et culturelle des religions de celui des convictions ? Tels sont les défis lancés à toute approche pédagogico-didactique qui vise à agir l'enseignement des faits religieux et à le penser.

Ainsi, si les religions à l'école attisent la méfiance et la résistance liées à des enjeux identitaires et à un contexte d'internationalisation du terrorisme religieux qui sème le trouble dans les sociétés occidentales en menaçant de plus en plus l'inéluctable vivre ensemble, comment assumer, au niveau de l'enseignement du religieux, le pluralisme tant sur le plan curriculaire que sur le plan pédagogico-didactique ? Autrement dit, comment réconcilier, dans les curriculums et les pratiques enseignantes des religions, l'exigence universaliste appuyée sur des savoirs et les particularités relatives aux convictions religieuses des élèves. Telle est la question que nous soulèverons ici.

Dans un premier temps, nous poserons le problème de l'enseignement du religieux sous l'angle du paradoxe de l'universalité des savoirs et de la diversité des croyances religieuses. Nous monterons comment l'acceptation critique de la laïcité, au sens que l'entendait Baubérot (2004, 2008) en tant que laïcité de connaissance ou laïcité sécularisée (Habermas 2008, 2010 ; Taylor 2010, 2015) requiert de séculariser l'enseignement du religieux et de l'intégrer davantage dans une visée de citoyenneté, voire dans une démarche réflexive problématisée qui tient compte de l'expérience des apprenants (Dewey 2011) et les aide à se situer dans l'univers du sens, condition *sine qua non* de leur autonomie morale.

Dans un second temps, nous procéderons à une analyse comparative des curriculums relatifs aux faits religieux dans les collèges en France, au Québec et en Tunisie. Nous formulons à ce propos l'hypothèse que l'approche culturelle ou laïque des religions favoriserait la lutte contre l'inculture religieuse des jeunes et la construction pédagogico-didactique du vivre ensemble comme universalisable, et ce à partir de la rencontre des expériences diverses des élèves et leur articulation autour d'une exigence de citoyenneté réfléchie.

RÉFÉRENCES

- Baubérot Jean, *Laïcité 1905 – 2005, entre passion et raison*, Seuil, 2004.
- Baubérot Jean, *Une laïcité interculturelle. Le Québec, avenir de la France ?*, Ed. de l'Aube, 2008.
- Dewey (John), *Démocratie et éducation*, suivi de *Expérience et éducation*, Paris. A. Colin, 2011
- Habermas (Jürgen), *Entre naturalisme et religion. Les défis de la démocratie*, Gallimard, 2008.
- Habermas (Jürgen), Ratzinger (Joseph), *Raison et religion. La dialectique de la sécularisation*, Paris, Salvator, 2010.
- Taylor (Charles) & Jocelyn (Maclure), *Laïcité et liberté de conscience*, La Découverte, 2010.
- Taylor (Charles), *Le malaise de la modernité*, Ed du Cerf, 2002.

Parler de la religion : le cours de philosophie dans les collèges québécois

Frédéric Dejean & Stéphanie Tremblay *

*Université du Québec à Montréal, Département de sciences religieuses,
tremblay.stephanie.2@uqam.ca

Une recherche-action conduite au Collège de Maisonneuve de Montréal (Québec) (Dejean *et al.*, 2016) à la suite du départ en Syrie d'étudiants avait permis de montrer que certains cours permettent aux étudiants de développer une réflexivité critique à l'égard de leurs convictions et de leurs croyances. C'est tout particulièrement le cas du cours de philosophie qui, selon le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), vise « à un retour réflexif sur soi, ses savoirs et son agir afin d'élaborer sa pensée et d'orienter son action ». Néanmoins, si le cours de philosophie se présente comme un espace favorisant les échanges et le dialogue, il peut également déboucher sur un processus de polarisation qui ne garantit pas les conditions nécessaires pour des échanges véritables.

Dans ce contexte, l'étude présentée ici¹ explore comment les enseignants de philosophie s'adaptent à de telles situations quand elles se présentent, et ce, dans un contexte où la question religieuse fait l'objet de controverses et de débats publics inédits. Lorsque surgissent des tensions entre différentes visions du monde – religieuses ou non – ou conceptions du bien, quels outils ou repères les enseignants mobilisent-ils pour favoriser une distance critique dans le respect des convictions de chacune et de chacun ? Plus précisément, il s'agira ici de 1- documenter les repères et les limites qui encadrent les échanges et permettent de répondre aux attentes et aux objectifs pédagogiques ; 2- de saisir comment les enseignants définissent une situation problématique. Dans un contexte social où la religion dans l'espace public crée la controverse, celle-ci se retrouve-t-elle dans le cours de philosophie ? Si oui, sous quelle(s) forme(s) ? ; et 3- d'identifier les ressources et les stratégies mobilisées par les enseignants de philosophie au collégial dans la régulation des échanges.

Un total de dix entrevues semi-dirigées ont été réalisées dans 4 cégeps de la grande région de Montréal (Montmorency, Édouard-Montpetit, Vieux-Montréal et Saint-Jérôme) auprès d'enseignants débutant et plus avancés en carrière. Le travail d'analyse trouve une source théorique dans le courant de la sociologie pragmatique qui invite à recentrer l'attention des chercheurs sur les acteurs en situation (Boltanski, 1987). Dans le cadre de cette présentation, nous verrons enfin comment les enseignants de philosophie tirent des situations vécues en classe des ressources pratiques qui permettent l'application de principes théoriques consignés dans les textes du MEES.

¹ Cette étude est financée par l'Équipe Recherche et Action sur les Polarisation Sociales (RAPS) (2019-2020).

RÉFÉRENCES

- Boltanski, L. et L. Thevenot (1987). *Les économies de la grandeur*, Cahiers du centre d'études de l'emploi N° 31.
- Dejean, F. (2016). *Les étudiants face à la radicalisation religieuse conduisant à la violence. Mieux connaître pour mieux prévenir*, Rapport de recherche, Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI).

Comment amener les élèves à exercer leur esprit critique et à s'affranchir de la pensée dogmatique ?

Françoise Meurant *

*Professeure de français (enseignement secondaire) à l'Athénée Gatti de Gamond à Bruxelles,
fmeurant@live.fr

Enseignante depuis plus de 20 ans dans une école en « encadrement différencié » du centre de Bruxelles, mes élèves sont issus de plus de 40 origines différentes et presque tous se revendiquent croyants. La religion musulmane est la plus représentée, mais de nombreux élèves d'origine africaine, appartiennent à des églises pentecôtistes ou adventistes du 7^e jour et s'inscrivent au cours de religion protestante, quelques élèves suivent le cours de religion catholique et, si certains suivent le cours de morale, ils n'en sont pas moins croyants.

Inutile de dire que la question de la croyance religieuse et de ce qui l'oppose au savoir est une question délicate et même parfois brûlante. La confusion règne souvent dans le chef des élèves entre science et religion et, parfois même, le religieux prend le pas sur le savoir dans leur appréhension du monde. Les événements récents confirment cette intrusion problématique pour les enseignants du religieux dans les classes. Les médias ont relayé à foison les cas de ces élèves qui refusent de faire la « minute de silence » en hommage aux victimes des attentats de Paris car « ils ont insulté le prophète » ou parce qu'ils ne pensent pas que la liberté d'expression puisse permettre le blasphème. Le constat est d'ailleurs plus général, les élèves ont tendance à la simplification, au prêt-à-penser. La pensée unique, souvent manichéenne semble être leur crédo. Les femmes, l'homosexualité, la peine de mort, le blasphème....sont des sujets dont on ne peut débattre et qui appellent une et une seule vérité non contestable, souvent la vérité religieuse sous forme dogmatique.

Face à cette intrusion du religieux dans la classe, j'ai mis en place un dispositif pédagogique qui accompagne les élèves de rhétorique vers à une pensée plus libre afin qu'ils puissent devenir de futurs citoyens, conscients de leurs influences. Pour amener les élèves à « travailler » leurs représentations et à prendre du recul par rapport à leurs évidences, j'organise la réflexion au sein de la classe autour de trois axes.

- Prise de conscience de la diversité des points de vue par la **doxographie** c'est-à-dire le fait d'étudier différents textes de penseurs éclairés et de confronter leur points de vue argumentés et travailler ainsi sur la complexité et la nuance avant de donner son avis ! Mais aussi, replacer les concepts et les valeurs dans leur contexte historique en en faisant la **généalogie**. En d'autres termes « réhistoriser » le savoir.
- Réfléchir sur différents types de discours par l'épistémologie (recréer les liens entre philosophie et science) et exercer son esprit critique face aux textes avec une rigueur intellectuelle.
- Explorer d'autres points de vue que le sien, travailler sur un sujet en abordant plusieurs paradigmes ou cadres de référence.

Cette méthode permet de travailler avec les élèves un savoir en construction, de leur faire prendre conscience que le savoir n'est pas une vérité immuable, qu'il est en

évolution constante alors qu'ils ont tendance à voir le savoir enseigné comme dogmatique. Ceci est un des dommages collatéraux de la « transposition didactique » nécessaire pour enseigner ces savoirs. En effet, pour enseigner, on organise les savoirs en partant du simple au complexe en les déshistorisant et en les sortant du contexte de recherche et de questionnement duquel ils sont issus. Les élèves peuvent donc avoir l'impression, dans un premier temps, que ces savoirs sont fixés une fois pour toutes et qu'on n'en discute plus. Il n'est donc pas tellement étonnant qu'ils confondent savoir et croire puisqu'ils perçoivent souvent Science et Religion comme deux dogmes qui s'opposent. Il est de ce fait essentiel de permettre aux élèves, dès la cinquième année du secondaire, d'avoir accès à un savoir en construction et d'apprendre à distinguer différents registres de discours (scientifique, philosophique, religieux), ainsi qu'une vérité dogmatique (absolue) d'une vérité scientifique (provisoire). Cette communication sera ainsi l'occasion d'effectuer un retour réflexif sur ce dispositif, au regard des intentions initiales, des difficultés rencontrées et des effets observés.

Quelles lignes directrices dans la construction d'un dispositif visant à traiter la rencontre entre les domaines scientifiques et religieux à la fin de l'école primaire ?

Xavier Haine*

*Université libre de Bruxelles, doctorant en sciences de l'éducation

xavier.haine@ulb.be

Dans la littérature scientifique, la pierre d'achoppement la plus fréquemment mise en évidence dans les difficultés d'enseignement en sciences par rapport aux croyances religieuses reste la théorie de l'évolution. Toutefois, celle-ci pourrait ne constituer que l'arbre qui cache une forêt de tensions, amalgames et confusions entre domaines scientifiques et religieux comme le laissent penser plusieurs recherches soulignant des tensions entre conceptions liées à l'astronomie au Sénégal (Camara, 2008 cités par Wolfs, 2013), à la physique en Suède (Hansson & Redfors, 2007) ou à la génétique aux États-Unis (Sadler & Fowler, 2006) par exemple.

Les études sur les différents dispositifs d'interventions concernant les tensions et/ou confusions liées à l'enseignement de l'évolution et au registre religieux restent toutefois peu nombreuses et les propositions sont le plus souvent issues de réflexions théoriques (Aroua, Coquidé & Abbes, 2012). De plus, les recherches menées concernent le plus souvent des élèves de l'enseignement secondaire ou supérieur ainsi que des formations destinées à de futurs enseignants et sont situées pour la majorité en Amérique du Nord (Aroua et al., 2012). Peu de recherches se sont donc concentrées sur la mise en place et l'analyse d'un dispositif et moins encore se sont intéressées à l'école primaire malgré un nombre important de recommandations allant dans le sens d'une prise en compte précoce de ces tensions. (Lombrozo, Thanukos & Weisberg, 2008 ; Hildbrand, 2008 cités par Aroua et al., 2012, Hermann, 2008).

Ajoutons à cela un contexte d'enseignement du religieux en Fédération Wallonie-Bruxelles particulier en Europe puisque là où de nombreux pays européens ont opté pour des cours centrés autour des religions dans leur ensemble (Borne & Willaime, 2007), le choix entre un cours confessionnel ou de morale persiste en Belgique. La question de la gestion de la rencontre entre les connaissances scientifiques développées avec l'instituteur-riche et les connaissances « religieuses » développées avec le-la professeur-e de religion posée par (Christians, 2009) nous semble dès lors constituer un enjeu de réflexion majeur dans ce contexte d'enseignement. En effet, rien n'apparaît quant à la prise en charge de cette problématique, ce qui sous-entendrait que c'est à l'élève lui-même de trouver comment gérer la rencontre entre ces formes de connaissances.

Tous ces éléments nous amènent à juger pertinente la mise en place d'un dispositif visant à traiter la rencontre entre les domaines scientifiques et religieux à la fin de l'école primaire. Cette communication vise à en déterminer les lignes directrices autour

de trois grands axes : (1) un axe scientifique avec notamment un travail sur l'épistémologie de l'activité scientifique en lien avec les démarches d'investigation scientifique, (2) un axe religieux avec la mise en évidence des caractéristiques de ce registre et (3) un axe de rencontre entre les deux domaines, cœur du dispositif dans lequel seront visés une distinction des registres scientifiques et religieux ainsi qu'une mise en questionnement de la rencontre entre ces deux domaines via une approche historisée associée aux positionnements entre sciences et religions de Wolfs (2013).

RÉFÉRENCES

Aroua, S., Coquidé, M., & Abbes, S. (2012). Controverses dans l'enseignement de l'évolution. Questions de recherches sur les stratégies d'intervention en classe et dans la formation. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 5, 47- 76.

Borne, D., & Willaime, J.-P. (2007). *Enseigner les faits religieux : Quels enjeux?* Armand Colin.

Christians, L.-L. (2009). Le créationnisme et les balises du droit en Europe : A propos de la Résolution 1580 (2007) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe. In *Adam et l'évolution-Islam et christianisme confrontés aux sciences* (Bruylant-Academia, p. 233- 248). Bruylant-Academia.

Hansson, L., & Redfors, A. (2007). Physics and the possibility of a religious view of the universe : Swedish upper secondary students' views. *Science & Education*, 16(3), 461- 478.

Hermann, R. S. (2008). Evolution as a controversial issue : A review of instructional approaches. *Science & Education*, 17(8), 1011- 1032.

Lombrozo, T., Thanukos, A., & Weisberg, M. (2008). The importance of understanding the nature of science for accepting evolution. *Evolution: Education and Outreach*, 1(3), 290- 298.

Sadler, T. D., & Fowler, S. R. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education*, 90(6), 986- 1004.

Wolfs, J.-L. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles : Quels enjeux pour l'éducation ?* (De Boeck). De Boeck Supérieur.

Titre du symposium: L'apprentissage et l'enseignement de la langue de scolarisation et l'éducation à l'environnement dans des contextes culturels variés.

Coordinateur: Ghazi CHAKROUN

Intuition de rattachement: Université de Sfax- Tunisie

E-mail: chakroung1@gmail.com

Résumé : La prise en compte de la diversité linguistique dans les différents milieux de vie de la personne en développement pose le problème de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue de scolarisation. Des enjeux théoriques et didactiques posent la question de l'élaboration d'une perspective pédagogique permettant le passage sans coupure brusque de l'acquisition d'une langue à une autre. Ce passage pourrait être de la langue maternelle dialectale à une langue littéraire. De même, il pourrait concerner quelques implications pour l'enseignement du français pour des élèves arabophones. Dans ce cadre les trois communications proposées dans ce symposium sont essentiellement en relation avec le neuvième axe thématique qui concerne l'éveil aux langues.. Une autre variable intéressante à prendre en compte celle de la pédagogie interculturelle soit du point de vue de sa complexité ou bien de vue de sa concrétisation. Une deuxième variable ne se limite pas à l'enseignement des matières scolaires telles que l'apprentissage de la langue écrite mais aussi l'éducation à l'environnement. Un fil conducteur entre les trois communications proposées dans ce symposium est celui de l'évaluation des aspects pratiques de la formation des éducateurs et des enseignants depuis le préscolaire dans des contextes de changements politiques, éducatifs et socio-économiques aux échelles nationales (surtout dans les pays arabes tels que la Tunisie et le Maroc) et internationaux. Des nouvelles conceptions non normatives et de nouveaux projets sociétaux et éducatifs sont en effervescence par des instances qui ne sont pas toujours gouvernementales. Ce qui nécessite une nouvelle politique éducative de la formation des éducateurs et des enseignants à partir du préscolaire. Le débat et la recherche action concernent la part de l'intervention de différents partenaires de l'action éducative (responsables ministériels, universitaires, les professionnels de l'éducation, les éducateurs et les enseignants). Le défi majeur pour les éducateurs et les enseignants est de bien saisir les vraies demandes développementales et de savoirs, savoir-faire et savoir-être des apprenants tout au long de la vie. Le plus apporté par les intervenants dans ce symposium (enseignants chercheurs) est de développer des approches pédagogiques et didactiques qui permettent à l'école publique ou privée, démocratique et laïque de jouer son rôle pour minimiser les inégalités socio-économiques et éducatives d'élèves du même pays d'après le droit international des égalités des chances à l'éducation, au travail et au principe de vivre ensemble en tant que Humains. La présence d'enseignants chercheurs francophones de deux pays du Nord de l'Afrique lors de ce symposium avec leurs collègues d'autres pays du Sud et ceux du Nord, est en bonne opportunité d'un vrai débat direct et un effort international de la communauté

scientifique internationale (au moins francophone) pour rendre plus visible les enjeux d'éducation et de formation en contexte de diversité linguistique.

Mots Clés systèmes éducatifs, conscience linguistique, langue de scolarisation, modèle d'apprentissage, éducation à l'environnement, formation continue,

Titre de la première communication: Apports de la recherche action et de la formation continue des enseignants dans le domaine de l'éducation préscolaire pour la préparation de jeunes enfants de cultures différentes à l'apprentissage de la langue écrite

Auteurs: Ghazi CHAKROUN et Monera Mohammed MOREB

Intuitions de rattachement: Université de Sfax – Tunisie et Université de la Princesse Noura, Riadh – Arabie Saoudite

E-mail: chakroun1@gmail.com – drnoneera@hotmail.com

Résumé: Nous cherchons à développer un modèle de formation initiale et continue d'après l'étude du développement psychologique de jeunes enfants de cultures différentes. La démarche que nous suivons dans cette recherche s'inscrit dans la même lignée des travaux qui se sont intéressés à la question du désir d'apprendre (Bourgeois, 2018) mais surtout à ce qui permet d'aider les enfants à réussir à l'école (Meirieu, 2015). Nous analysons l'hypothèse concernant la possibilité qu'une formation des enseignants au préscolaire sur la base d'une complémentarité entre les sciences cognitives et la psychologie de l'éducation permette de distinguer entre l'influence des facteurs développementaux de ceux environnementaux sur les niveaux cognitifs et sur les rythmes d'apprentissage et d'enseignement différenciés de jeunes enfants de cultures différentes. Le travail de terrain s'est basé sur l'analyse différentielle et séquentielle des dessins libres d'enfants âgés de 2 à 6 ans : 110 de 5 jardins d'enfants étatiques à Sousse, 77 en grande section et 49 en moyenne et petite sections de 3 jardins d'enfants privés à Sfax et 194 de 5 écoles maternelles à Toulouse. Les résultats généraux indiquent que l'aptitude des jeunes enfants aux apprentissages scolaires, évalué d'après leur progression graphique, est semblable avant l'âge de 5 ans alors qu'elle varie après cet âge selon l'appartenance culturelle en plus de l'âge, du genre et du type d'institution préscolaire et de son mode d'apprentissage, d'enseignement et de formation continue. D'où l'importance du modèle proposé pour concrétiser l'égalité des chances des apprentissages scolaires.

Mots Clés : recherche action, formation continue, évaluation formative, enseignants au préscolaire, apprentissage de la langue

Titre de la deuxième communication:: Apprentissage de la langue Française au Maroc : Effets de contexte et de diversité linguistique

Auteur: Mostafa BOUANANI

Intuition de rattachement: Qatar University, Doha-Qatar

E-mail:mostafa.bouanani@usmba.ac.ma

Résumé: Les systèmes éducatifs sont généralement caractérisés par de nombreuses variables qualitatives, notamment celles liées au contexte, à la diversité linguistique et culturelle, aux approches didactiques adoptées dans l'apprentissage des langues et à la nature des écoles (privées / publiques).

Notre papier traite l'impact de deux systèmes éducatifs différents liés à deux écoles différentes (privées/ publiques) dans le contexte Marocain sur l'apprentissage de la langue française, et essaiera de porter quelques éléments de réponses aux questions suivantes :

Le contexte, le système éducatif et la nature de l'école peuvent-ils influencer l'apprentissage d'une langue ?

Peut-on conclure cette influence à travers la vérification de la contribution de la conscience morphologique sur l'orthographe des mots en français chez des élèves marocains ?

Les études et les recherches effectuées sur les langues morphophonimiques ont confirmé que les connaissances morphologiques sont fortement utilisées dans les processus de reconnaissance des mots et dans les performances de l'écriture chez les enfants d'âge scolaire (Carlisle, 2004 ; Apel, Wilson-Fowler, Brimo, & Perrin, 2012 ; Séguin, 2014 ; Fejzo, 2016 ; Bouanani, Fejzo & Rbiaa, 2018).

Notre papier mettra en valeur les résultats d'une étude réalisée au Maroc (Fès) vérifiant:

- La contribution de la conscience morphologique dans l'orthographe des mots chez les élèves arabophones scolarisés en Arabe et en Français au Maroc ;
- La trajectoire développementale de la conscience morphologique en Français influencé par l'arabe chez ces élèves.

À cet effet, des mesures de la conscience morphologique et de l'orthographe des mots en Français ont été prises par rapport à 157 élèves, (79) de la 4^e année et de la 6^e année du primaire dans une école publique de la ville de Fès, et (78) de la 4^e année et de la 6^e année du primaire dans une école privée de la même ville. Les résultats émanant de cette étude indiquent des corrélations significativement positives entre la conscience morphologique et l'orthographe des mots de la langue française dans les deux niveaux scolaires, mais avec des spécificités propres à chaque école. Nous discuterons nos résultats dans le cadre de la théorie de l'utilisation (usage-based theory) de Bybee (2008), et de la Théorie de transfert (Geva, 2009). Quelques implications pour l'enseignement de la langue française chez les élèves arabophones scolarisés en Arabe et en Français seront également dégagées.

Mots Clés : Contexte, système éducatif, diversité linguistique, Conscience morphologique et Conscience orthographique, apprentissage de la langue française, élèves arabophones scolarisés en Arabe et en Français.

Titre de la troisième communication: Le personnel éducatif et l'éducation à l'environnement au Maroc

Auteur: Benaïssa ZARHBOUCH

Intuition de rattachement: Université de Qatar

E-mail: z-benissa@hotmail.com

Résumé: Il est de droit de l'enfant d'apprendre en conformité avec ses capacités mentales et cognitives et donc, développer des méthodes éducatives adaptées aux spécificités cognitives et émotionnelles de l'enfant. Il est de notre devoir de lui préparer une éducation qui favorise la bonne gestion et la préservation de l'environnement. Mais, comment un éducateur peut-il développer et transmettre un contenu relatif à l'éducation à l'environnement, qui prend en considération les spécificités cognitives et émotionnelles d'un apprenant dans un contexte qui s'intéresse peu à l'environnement comme le contexte marocain ?

Le développement d'une éducation à l'environnement équilibrée, passe principalement par l'amélioration des méthodes de transmission des savoirs aux enfants et par la compréhension de la façon avec laquelle l'apprenant assimile et interagit avec ces savoirs, pour aboutir à une évolution homogène de ses connaissances naïves sur l'environnement vers des connaissances scientifiques.

Alors que la plupart des études sur l'environnement et la plupart des méthodes éducatives à l'environnement reposent principalement sur l'observation des attitudes et des comportements des enfants vis-à-vis de l'environnement et tentent de les modifier, nous avons essayé dans cette étude, de déchiffrer les représentations mentales de l'enfant sur l'environnement, à l'aide de la technique d'expression par le dessin, chez des enfants marocains (7 à 12 ans). Notre objectif est de détecter le contenu et le développement de la notion de pollution selon ses trois formes : gazeuse, liquide et solide. Le but de cette étude est d'essayer d'exploiter ces résultats psychologiques dans le domaine de l'éducation, pour aider les éducateurs à élaborer un contenu éducatif sensible aux connaissances des enfants et qui favorise le développement des attitudes positives vis-à-vis de l'environnement dans le contexte marocain.

Mots-clés : contexte marocain, environnement, enfant, éducation à l'environnement, éducateur.

Symposium :
« Éveil aux langues » et au delà :

vers une perspective d'apprentissage plurilingue

Coordinateurs du symposium :

Prof. Piet Van Avermaet
Steunpunt Diversiteit en Leren, Université de Gand
Piet.VanAvermaet@UGent.be

Nell Foster
Université Paul Valéry, Montpellier III
Steunpunt Diversiteit en Leren, Université de Gand
Nell.Foster@UGent.be

Rudi Wattiez
Haute Ecole Léonard de Vinci, Louvain La Neuve
rudi.wattiez@vinci.be

Les enseignants et les acteurs de l'éducation sont de plus en plus incités à utiliser les répertoires plurilingues des enfants comme ressources didactiques pour l'apprentissage, mais ces pratiques restent encore en marge de l'enseignement ordinaire. L'adhésion aux idéologies de la submersion reste dominante et les acteurs manquent de mécanismes didactiques clairs pour encourager un changement réflexif dans leur position et leur conception pédagogique. Néanmoins, les pratiques hybrides et hétérogènes des élèves bilingues remettent en question les attentes normatives et monolingues ancrées dans les systèmes scolaires, révélant la possibilité de "tiers espaces" interactionnels et pédagogiques (Bhaba, 1994) interrompant la doxa d'un essentialisme linguistique traditionnel.

Ce symposium explore quelques-unes des dimensions de ces espaces en abordant la manière dont, concrètement, le répertoire linguistique de l'élève peut être considérée comme un outil médiateur pour l'apprentissage au service de fonctions symboliques, épistémologiques et d'étayage. Il considère également comment le fait d'introduire une image positive d'une langue peut constituer un outil important pour lutter contre les stéréotypes ethniques et culturels qui se construisent dès la petite enfance. S'appuyer sur la diversité linguistique déjà présente dans les classes participe au processus de décentration et de découverte de l'altérité.

Les six communications de ce symposium proviennent de France et de Belgique francophone et néerlandophone et sont issues de projets de terrain ainsi que de la recherche universitaire. Elles présentent des initiatives et des approches pédagogiques provenant d'écoles maternelles, primaires et secondaires ainsi que provenant des environnements d'apprentissage moins formels de bibliothèques publiques. Nous examinons la dynamique pédagogique de la pratique plurilingue et la façon dont les acteurs se positionnent et positionnent les autres pour redéfinir de nouvelles histoires, normes et attentes individuelles et collectives. En tant que tels, les communications sondent l'interface entre l'élève individuel, un "interlocuteur-auditeur unique" (Lüdi & Py, 2009) et les espaces sociaux et institutionnels plus larges qu'il occupe.

Ce symposium vise à aider à mieux comprendre comment répondre aux besoins des élèves parmi les plus vulnérables. Il aborde principalement le neuvième thème du RIED, *l'Eveil Aux Langues*, mais également des questions de citoyenneté et de vivre-ensemble. Cherchant à comprendre et à

examiner la pratique pédagogique plurilingue sous différents angles, les communications explorent les expériences d'une grande variété d'acteurs y compris d'enfants, d'enseignants et de parents. Elles abordent non seulement la diversité linguistique au niveau sociétal, mais sondent également l'hétérogenéité inévitable au niveau individuel.

Les approches pédagogiques, les outils concrets et les regards transversaux présentés permettront aux écoles et autres établissements de mieux s'appuyer sur les répertoires linguistiques des enfants comme de réels outils. Elles offrent aux enseignants et aux chercheurs des moyens concrets de ré-imaginer les écoles comme des espaces plurilingues dynamiques dans lesquels les notions d'éveil aux langues, d'apprentissage multilingue et du "vivre ensemble" sont ancrées dans la création d'une multiplicité de parcours d'apprentissage et de valorisation scolaire et sociale.

Bhabha H. 1994. *Location of culture*. London: Routledge

Lüdi G. & Py B. 2009, *To be or not to be a plurilingual speaker*, International Journal of Multilingualism Vol. 6, No. 2, May 2009, 154_167

Communication 1 :

Eveil aux langues en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) :

Quel parcours avec quels objectifs ?

Rudi Wattiez

Haute Ecole Léonard de Vinci

Rudi.wattiez@vinci.be

L'histoire de l'éveil aux langues (EAL) est relativement récente en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Fin des années 90, avec le soutien de la Commission européenne, deux projets européens (programmes EVLANG et JA-LING) ont contribué à développer l'éveil aux langues par le biais de formations, d'évaluations et de rédactions d'outils didactiques. La Communauté française de Belgique (rebaptisée depuis FWB) n'a pas été en reste : une étude d'analyse de l'applicabilité de cette approche avait conclu que l'EAL pouvait être une excellente opportunité de préparer, d'approfondir et de prolonger l'apprentissage au niveau de la motivation, des compétences métalinguistiques et de l'intérêt pour les différentes langues. Il a fallu néanmoins attendre le Pacte pour un enseignement d'Excellence en 2015 pour voir réapparaître un intérêt pour cette approche. Un document intitulé 'Eveil aux langues, Balises de progression et ressources pédagogiques de M1 à P2' a été publié en juillet 2020 en vue de l'implémentation de l'EAL dans les classes.

L'objet de cette communication est de retracer rapidement le parcours de l'éveil aux langues en FWB, de montrer la pertinence d'avoir remis l'EAL à l'avant-plan au sein du Pacte et de présenter le document de référence. Il s'agira aussi de jeter un œil critique sur la mise en place de l'EAL en lien avec les politiques éducatives menées en FWB depuis une vingtaine d'années et de questionner 'l'instrumentalisation' du lien de l'EAL avec l'apprentissage des langues à l'école comme enjeu de société. Nous nous interrogerons enfin sur la réception de l'EAL auprès des enseignants et la place que doivent occuper les formations initiale et continuée.

C. Blondin et C. Mattar (2004). "*Cinq équipes éducatives s'engagent dans l'éveil aux langues. Un projet pilote dans l'enseignement fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles. Rapport final*". Université de Liège : Service de pédagogie expérimentale.

C. Blondin et C. Mattar (2006). "*Vers une implantation de l'éveil aux langues en Communauté française de Belgique*". Université de Liège : Service de pédagogie expérimentale.

FWB, (2020). *Eveil aux langues, Balises de progression et ressources pédagogiques de M1 à P2*.

S. Roussel & D. Gaonac'h, (2017). *L'apprentissage des langues, Mythes et réalités*. Paris : Retz.

Communication 2 :

« Les langues, c'est classe(s) ! » : un dispositif éco-collaboratif enseignants/formateurs pour accueillir la diversité linguistique en classe.

Sandra Hennay, Isabelle Doneux
Haute École Robert Schuman, département pédagogique.
sandra.hennay@hers.be, isabelle.doneux@hers.be

Le dispositif qui sera l'objet de notre présentation, « Les langues, c'est classe(s) ! », est né dans le prolongement d'un premier projet interculturel, initié en 2016-2017, autour du patrimoine oral dans les formes d'expression privilégiées qu'il peut prendre à l'école maternelle : contes et légendes, comptines, chansons de doigts, etc. Ce patrimoine était amené, au sein des classes, par les parents dans le cadre de rencontres organisées par nos étudiants de bac. 2. Ce projet¹, qui obéissait d'abord à des enjeux de formation, a rapidement imposé la question linguistique, la plupart des parents issus de la diversité faisant le choix de faire résonner en classe leur langue d'origine au travers de leur répertoire chanté.

Avec des niveaux d'implication différents, 22 classes "ordinaires" des cycles I et II et une classe Daspa sont parties prenantes du dispositif. Notre recensement des langues a épinglé certaines classes accueillant jusqu'à 17 langues différentes sur 22 enfants et une grande diversité de compétences. Les réalités linguistiques des élèves se sont révélées très variables, chaque enfant possédant une "biographie langagière" unique, distincte de celles de chacun de ses camarades. Tandis que, à l'autre extrémité de notre échantillon, une classe accueillait des enfants exclusivement natifs et francophones.

Cette « irruption », dans l'espace classe, des langues familiales n'a pas seulement eu un impact significatif sur les parents détenteurs de ces langues et leurs enfants, mais également sur les enfants francophones et, plus encore, sur les enseignants qui semblaient prendre soudain la pleine mesure de la réalité linguistique des enfants allophones présents dans leurs classes.

Sur base de ces premiers constats, étayés par nos premières investigations dans les différents champs de recherche qui interrogent, depuis la fin des années '90, la question de la prise en compte des langues familiales des enfants entrant à l'école avec une première langue qui n'est pas celle de l'école, nous avons proposé à une vingtaine d'enseignants des cycles I et II du fondamental, de concevoir et de mettre en oeuvre des projets et des activités visant à faire une place aux langues des enfants dits "allophones". L'objectif de ce dispositif, pensé et déroulé dans une optique éco-collaborative, est de permettre à ces enseignants d'acquérir les prémisses de compétences professionnelles, en les amenant à la fois à s'interroger sur le regard qu'ils posent sur ces langues, qui appartiennent le plus souvent à la catégorie des langues dites "minorées" et, à la fois, à expérimenter des activités d'apprentissage prenant appui sur celles-ci.

Dans ce cadre-là, trois axes de réflexions et d'actions, reflétant les principaux volets de la problématique, ont été soumis aux enseignants, incités à déployer leurs projets respectifs en fonction de ce ceux-ci :

¹Ce premier projet a fait l'objet d'un rapport diffusé auprès des partenaires pédagogiques de la HERS : « *Parents et passeurs d'histoires* » : la diversité pour entrer dans les savoirs à l'école maternelle. Récit d'une expérience de formation, pédagogique et didactique, Arlon, 2018.

- axe psycho-affectif : comment accueillir l'enfant qui fait ses premiers pas au sein de l'institution scolaire en respectant son identité linguistique ?
- axe psycho-cognitif : comment favoriser la scolarisation cognitive de l'enfant allophone en faisant de sa langue un levier vers les apprentissages, y compris ceux de la langue de l'école ?
- axe interculturel : comment l'éveil aux langues peut-il amener les enfants monolingues à s'ouvrir à l'altérité et à la diversité ?

Ce dispositif, prévu sur deux années scolaires, se clôturera à la fin de l'année 2020 avec la publication d'un recueil "raisonné" de pratiques qui proposera une sélection des activités mises en œuvre, éclairées par les apports récents de la recherche en matière de plurilinguisme, de didactique des langues et culture et de la psychologie transculturelle. Ce travail reflétera également le cheminement réflexif des enseignants par rapport à cette problématique.

S. CLERC (2008), « Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire », dans *Repères*, 38 (2008), 187-198

D. COSTE, D. MOORE & G. ZARATE (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle, Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, version révisée de 1997, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2009

F. DE PIETRO & M. MATTHEY, (2001) « L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence », dans *Langage et pratiques*, 28 (2001), 31-44.

GOI 2015 : C. GOI, « Langues et rencontre interculturelle en éducation : loyautés, conflits, autorisations », dans D. L. SIMON, Ch. DOMPMARTIN-NORMAND, S. GALLIGANI, M.-O. MAIRE SANDOZ, *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, Paris, 2015, 95-118.

C. GOI (2016), « Altérité linguistique, appropriation des langues et pratiques didactiques à l'école maternelle », dans A.-B. KRUGER, N. THAMIN & S. CAMBRONE-LASNES, *Diversité linguistique et culturelle à l'école. Accueil des élèves et formation des acteurs, Carnets d'atelier de sociolinguistique* 11 (2016), 2016, 27-46.

**Patrizia Civetta
Asbl Foyer, Molenbeek
patrizia.civetta@foyer.be**

Le 'kiosque parlant' est conçu comme une version moderne du kamishibai itinérant de la tradition japonaise et peut être installé à différents endroits pour mettre les enfants en contact avec des séances de lecture et des livres.

Contexte et vision

Travailler au développement de la langue dite 'maternelle' constitue une valeur ajoutée importante ainsi que le soutiennent plusieurs découvertes scientifiques comme l'hypothèse d'interdépendance de Cummins qui précise que le développement linguistique va de pair avec le développement de capacités cognitives sous-jacentes et de la conscience métalinguistique. Cummins & Swain (1986) ont également élaboré l'hypothèse de seuil selon laquelle les enfants bilingues doivent acquérir un niveau minimal dans chacune des deux langues avant de retirer des bénéfices du bilinguisme ou du multilinguisme. Une bonne connaissance de la première langue est une condition importante du succès scolaire pour chaque enfant. Les hypothèses scientifiques soulignent que soutenir cette première langue peut être une étape vers l'apprentissage de la langue parlée à l'école. L'importance de ce soutien peut également être expliqué par les concepts de bilinguisme additif et soustractif du psychologue canadien Wallace Lambert (1975). Une attitude positive envers la culture nationale et ethnique a une influence positive sur le développement de l'identité, le processus d'apprentissage (linguistique) et le succès scolaire.

Groupes-cibles et objectifs

Le prototype de notre kiosque parlant a été développé en premier lieu pour les enfants les plus fragiles : enfants de réfugiés, non encore régularisés, en procédure d'asile, en centres ou maisons d'accueil. Ces enfants sont des 'bilingues émergents', c'est-à-dire qu'ils sont en train d'apprendre une autre langue en plus de la ou les langues qu'ils ont acquies avant d'arriver en Belgique. À travers les livres, nous voulions offrir une forme d'identification et de reconnaissance à ces enfants très éloignés de leur pays d'origine, souvent arrivés ici après un voyage traumatisant et se retrouvant dans un environnement complètement étranger. Le grand intérêt pour le kiosque chez les bibliothèques et les écoles démontre que la portée de celui-ci est très large. Les enfants et les parents multilingues se retrouvent partout et de plus en plus d'organisations veulent travailler avec ce potentiel d'autres langues. L'expérience acquise dans un contexte scolaire et de bibliothèques nous a menés à la conclusion que la lecture et les séances de lecture dans la langue maternelle fournissent un plaisir de lecture et d'écoute supplémentaire tant chez les enfants que chez les parents qui, eux aussi, sont souvent en apprentissage d'une nouvelle langue. Dans les familles défavorisées, on porte souvent moins d'attention à la stimulation linguistique. L'attention des parents est absorbée par les problèmes du quotidien et, en plus du temps, il leur manque souvent de l'espace ainsi que du matériel de soutien. Il y a moins de ressources écrites susceptibles de développer l'appétit des enfants pour la lecture. Via le kamishibai, les parents et les enfants peuvent partager du plaisir ensemble. Travailler avec le kamishibai peut sensibiliser tous les enfants aux langues.

Le but de cette sensibilisation n'est pas l'apprentissage des langues en lui-même mais bien d'appréhender la diversité des langues d'une manière positive, ludique et structurée. Le but principal est de favoriser une attitude positive à l'égard des langues et de la culture.

Van Ijzendoorn B. & Pellegrini (1995). *Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy* en: Review of Educational Research Spring 1995

Cummins, J. (2003) *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, England: Multilingual Matters

Cummins J. & Swain M. (1986) *Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice*, Londres: Longman

Lambert, W E. (1975). *Culture and Language as Factors in Learning and Education*, en A. Wolfgang (éd.), Education of Immigrant Students, Toronto, Ontario. Institute for Studies in Education

Foyer (2013) *Thuis spreek ik ook, Bundel met lesmaterialen samengesteld door R.I.C. Foyer Brussel* i.s.m. Werkgroep Immigratie. Brussel.

Jonckheere, S., De Doncker, H., De Smedt, H. (2009). *Talen op een Kier: Talensensibilisering voor het basisonderwijs*. Mechelen: Plantyn.

Perregaux ,C., de Goumoëns C., Jeannot D. & de Pietro JF., (eds) (2003), *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel : SG/CIIP.

"Développer et valoriser la compétence pluriculturelle au collège"

Anne-Laure Biales

**Université Paul Valéry Montpellier III
anne-laure.biales@etu.univ-montp3.fr**

Notre système éducatif est globalement et historiquement centré sur la maîtrise de la langue française. Dans les programmes de l'École, le français, son fonctionnement linguistique et sa culture, est l'un des piliers fondamentaux du parcours scolaire de chaque élève. Mais l'École accueille des élèves allophones, des élèves plurilingues nés en France et des élèves plurilingues nés à l'étranger. La diversité culturelle des élèves est peu identifiée sur le terrain. Les professionnels de l'enseignement catégorisent les élèves sous diverses appellations, qui ont pourtant évolué ces dernières années: primo-arrivants, élèves non francophones, EANA, élèves plurilingues... (Goi, 2013, Auger, 2019) Les élèves allophones sont inclus dans des classes dites ordinaires. Que faire alors de cette richesse linguistique et culturelle? Le pluriculturalisme dans les classes devrait pourtant servir de ressources pour la conduite des apprentissages ainsi que pour favoriser le vivre ensemble. (Candelier, 2000) Or, comment respecter la diversité culturelle si elle n'est pas identifiée?

Au cours de cette communication, nous reviendrons sur le concept de pluriculturalisme. Au travers d'entretiens menés avec plusieurs enseignantes de lettres modernes, nous procéderons à l'analyse de leurs définitions des concepts de plurilinguisme et de pluriculturalisme. Enfin, nous présenterons notre dispositif pédagogique testé cette année dans plusieurs collèges de l'Académie de Montpellier (France) ayant pour objectif de valoriser la culture littéraire des élèves (en UPE2A, Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants et en classes ordinaires), une culture littéraire qui ne se limite pas aux livres étudiés en classe et aux livres écrits en français. Depuis la rentrée 2019, les enseignantes de lettres modernes associées à cette recherche ont répertorié les langues parlées par leurs élèves et les ont sondés sur leurs habitudes de lecteurs. Lisent-ils dans d'autres langues que dans leur(s) langue(s) maternelle(s)? Les élèves allophones, continuent-ils à lire dans leur(s) langue(s), maternelle(s) depuis qu'ils sont scolarisés en France? Les enseignantes peuvent ainsi les engager progressivement dans une action réflexive et leur donner la possibilité d'enrichir leur culture littéraire grâce à des activités pédagogiques spécifiques. Chacun pourra ensuite la partager avec le groupe classe au cours de séances de débats interprétatifs littéraires. Nous présenterons les résultats de cette recherche, les points positifs et ses limites.

Auger N, (2019) «Allophones»: trajectoires d'une catégorie aux prises avec la notion d'expertise», Revue Tranel. Travaux neuchâtelois de linguistique, n°70, pp 23-41

Candelier M, (2000) Éveil aux langues et politiques linguistiques – Construire la citoyenneté démocratique, dans Rapport de l'atelier 1/2000, sous la direction de M. Candelier. Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, p. 44-47.

Goi C et Huver E, (2013) : Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? dans la revue Glottopol n°21 – janvier 2013 « Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ? » Dir par Bertucci M-M.

Communication 5:

« L'Apprentissage Multilingue Fonctionnel » : Une approche pédagogique flamande pour l'apprentissage en classe plurilingue ordinaire

Prof. Piet Van Avermaet & Sven Sierens
Steunpunt Diversiteit en Leren, Université de Gand
Piet.VanAvermaet@ugent.be
Sven.Sierens@ugent.be

En 2008, Sven Sierens et Piet Van Avermaet ont inventé le terme ‘*Apprentissage Multilingue Fonctionnel*’ (FML) en tant qu'approche pédagogique à utiliser dans les classes ordinaires plurilingues où la langue seconde des élèves (L2) est la langue dominante de la scolarité. Le terme a été mentionné pour la première fois dans une publication en anglais en 2014 (Sierens & Van Avermaet, 2014). Le FML est défini comme l'utilisation stratégique et intégrée des ressources linguistiques des élèves multilingues (émergents) dans le processus d'apprentissage et d'enseignement. Ces ressources font partie de l'ensemble du répertoire linguistique de l'élève qui peut s'en servir comme outil de médiation et de facilitation. Ceci mène à la création d'environnements pédagogiques puissants favorisant la participation de chacun et améliorant l'apprentissage du contenu du L2 et du curriculum. Le FML combine essentiellement l'approche fonctionnelle de l'utilisation de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde, le cadre pédagogique du ‘translanguaging’ et les théories d'apprentissage social-constructiviste.

Dans cette communication, le contexte théorique du FML sera abordé. En outre, la pratique du FML sera illustrée par des données tirées de projets de recherche menés dans l'enseignement préscolaire et primaire flamand au cours des dix dernières années. Il s'agit principalement d'essais éducatifs comme le projet local Gand: *Home Language in Education* (2008-2012) (par exemple Ramaut et al., 2013 ; Sierens & Ramaut, 2018) et le projet Validiv à grande échelle (Valoriser la diversité linguistique dans de multiples contextes de l'enseignement primaire (2012-2015) (par exemple Jordens, 2016 ; Van Praag et al., 2016).

Jordens, K. (2016). *Turkish is not for learning, Miss: Valorizing linguistic diversity in primary education* (unpublished doctoral dissertation). KU Leuven, Leuven, Belgium.

Ramaut, G., Sierens, S., Bultinck, K., Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., & Verhelst, M. (2013). *Evaluatieonderzoek van het project ‘Thuistaal in onderwijs’* (2009–2012). Ghent: Ghent University.

Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). *Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning*. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (pp. 204–222). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Sierens, S., & Ramaut G. (2018). *Breaking out of L2-exclusive pedagogies: Teachers valorizing immigrant pupils’ multilingual repertoire in urban Dutch-medium classrooms*. In P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens, & K. Maryns (Eds.), *The multilingual edge of education* (pp. 285–312). London, UK: Palgrave Macmillan.

Communication 6:

Naviguer la cohésion sociale dans la classe plurilingue

Nell Foster

Université Paul Valéry, Montpellier III

Steunpunt Diversiteit en Leren, Université de Gand

Nell.Foster@ugent.be

Une pédagogie plurilingue s'efforce de faire connaître le répertoire linguistique des élèves et de souligner sa valeur dans la communauté scolaire et dans la société en général. Cependant, dans de nombreux pays européens, ce "confort avec la diversité" (Crowley & Hickman 2008) perturbe les discours plus larges qui soutiennent que la participation démocratique et la cohésion sociale "exigent une langue, un ordre méta-discursif, une voix" (Bauman & Briggs 2000:201).

Cette communication présente des données provenant d'une étude menée dans une école primaire dans le système francophone à Bruxelles. Les élèves de cette école utilisaient quotidiennement une trentaine de langues différentes à des degrés de connaissances divers (identifiés par un 'passeport linguistique' (De Backer et al. 2019)).

Quatre enseignants ont commencé à mettre en œuvre l'approche didactique de " *l'Apprentissage Multilingue Fonctionnel* " (Sierens & Van Avermaet, 2014) pour permettre aux élèves d'utiliser tout leur répertoire linguistique comme ressource didactique pour l'apprentissage, recadrant ainsi la règle officielle de l'école préconisant 'uniquement le français'. Sous l'angle de la cohésion sociale (entendue comme "un ensemble d'attitudes et de normes comprenant la confiance, le sentiment d'appartenance et la volonté de participer et d'aider" (Chan et al. 2006: 290)), cette communication explore comment la pratique plurilingue a mené les élèves et les enseignants à redéfinir les normes et attentes sociales dans leur communauté scolaire. L'intégration des connaissances horizontales et des pratiques linguistiques des élèves a souvent été caractérisée par des sentiments de liberté et de fierté, et a généré de multiples pratiques "passerelles", créant des liens sociaux. Les discours verticaux sur les règles linguistiques variaient, certains préconisant une politique linguistique totalement libre, tandis que d'autres soutenaient que des restrictions étaient nécessaires pour éviter le chaos linguistique (notamment les insultes) et la "ghettoïsation" à l'école et dans la communauté. Cette communication propose une perspective sur la façon dont le paradigme plurilingue offre de nouveaux modes d'appartenance qui déplacent inévitablement les anciennes façons de faire.

Bauman R. & Briggs C. (2000). *Language philosophy as language ideology: John Locke and Johann Gottfried Herder*. In Paul V. Kroskrity (ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*, 139–204. Santa Fe: School of American Research Press.

Chan J., To HP., Chan E. (2005) *Reconsidering social cohesion: Developing a definition and analytical framework for empirical research*, *Social Indicators Research*, Vol. 75, No. 2 (Jan., 2006), pp. 273-302

Crowley H. & Hickman M. (2008) *Migration, post-industrialism and the globalized nation state: social capital and social cohesion re-examined*, *Ethnic and Racial Studies*, 31:7, 1222-1244

De Backer, F., Slembrouck, S., & Van Avermaet, P. (2019). *Language passports: the multilayered linguistic repertoires of multilingual pupils in Flanders, Belgium*. In Stanley Brunn & R. Kehrein (Eds.), *Handbook of the changing world language map*. Cham: Springer.

Sierens S. & Van Avermaet P. (2014) *Language Diversity in Education: Evolving from Multilingual Education to Functional Multilingual Learning*. In *Managing Diversity in Education : Languages, Policies, Pedagogies*, ed. Little D., Leung C., and Van Avermaet P., 204–222. Bristol, UK: Multilingual Matters

Liste des auteurs

- Abba Mariam, 26–43
Ailincăi Rodica, 218–225
Asselin Chantal, 257–262
Azaoui Brahim, 209–217
- Baetens Cristel, 226–233
Bahoken Mignamissi Armel, 26–43
Bakhtiar Siavash, 151–153
Barras Christine, 136–139
Beauregard France, 163–174
Ben Lakhdhar Iman, 131–135
Bennabi Bensekhar Malika, 279–282
Bouchamma Yamina, 140–150
- Chakroun Ghazi, 2–5, 73–78, 306–309
Charette, Josée, 136–139
Chipou Ludovic, 26–43
Cohen Alexandre, 10–17
Collès Noëlle, 79–87
Conus Xavier, 209–217
Côté Emmy, 79–87
- Delbart Laëtitia, 18–25
Delévaux Olivier, 131–135
Derobertmeasure Antoine, 18–25
Devleeshouwer Perrine, 263–273
Dhume Fabrice, 248–256
- Ech-Chaqrouni Ikram, 88–93
Erpicum Renaud, 151–153
Ethé Suzanne Chantal, 26–43
- Felten Pascale, 257–262
Ferriere Séverine, 218–225
Foster Nell, 310–320
- Gallot Fanny, 53–61
Garnier Pascale, 154–162
Garric Julien, 53–61
Gay Denis, 163–174
Georis Véronique, 10–17
- Hajji Azzedine, 94–101
Heine Audrey, 274–278
Housen Marie, 154–162
Husser Anne-Claire, 6–9
- Julia Ndibnu-Messina, 26–43
- Kazemzadeh Reza, 10–17
Khaskelberg Maria, 136–139
Kolly Maryam, 10–17
Kossi Elias Kaiza, 26–43
- Lahaye Willy, 197–208
Lemoine Maryan, 218–225
- Magnan Marie-Odile, 183–196
Manço Altay, 257–262, 279–282
Martin Camille, 79–87
Maurines Laurence, 291–305
Mendonça Dias Catherine, 102–111
Meunier Olivier, 112–128
Moody Zoe, 226–233
Morel Maia, 44–52
Mottet Geneviève, 248–256
Mulatris Paulin, 175–182
Ménard Charlène, 6–9
- Niyubahwe Aline, 131–135
Noël Christine, 79–87
Nyambek-Mebenga Francine, 53–61
- Ogay Tania, 112–128, 209–217
Oger Elodie, 263–273
Ouedraogo Cheick, 26–43
- Partheons Christophe, 279–282
Perier Pierre, 209–217
Peto Danièle, 79–87
Pirard Florence, 154–162
Pontanier Emilie, 6–9
Potvin Maryse, 248–256, 283–290
- Ralet Olivier, 10–17
Ramirez Romero Aïda, 131–135
Ratel Jean-Luc, 183–196
Rihoux Jacques, 136–139
- Sadek Gihane, 197–208
Salmi Hamid, 10–17
Sanchez Mazas Margarita, 209–217
Stephane Minvielle, 218–225
Sztencel Catherine, 226–233
- Tay Dzifanu, 62–72
Tremblay Stéphanie, 283–305
- Vaillancourt Annie, 234–247
Valente Gabriela, 6–9

Van Avermaet Piet, 310–320
Vander Borcht Christine, 136–139
Verhoeven Marie, 62–72, 248–256

Wattiez Rudi, 310–320
Wilgus Anne Gay, 129, 130
Wolfs José-Luis, 291–305

Zoia Geneviève, 209–217

