

Le point sur l'intégration à l'école avec Altay Manço, directeur scientifique de l'IRFAM
Interview organisée par la revue web *Diversités et Citoyennetés* (www.irfam.org)

Autour de l'ouvrage « PRATIQUES POUR UNE ÉCOLE INCLUSIVE — Agir ensemble » (2015)
<http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=48452>

- DC En commémorant les cinquante ans de l'immigration en France et en Belgique, nous avons entendu dire que « *l'emploi, c'est l'intégration et l'intégration c'est l'emploi* » ! C'est ça la pointe de la recherche ?
- AM Les commémorations sont des moments propices à dresser des bilans et des perspectives. Mais des raccourcis pareils ne nous aident pas beaucoup. On pourra en trouver dans divers domaines comme la scolarisation des jeunes issus de migrants. J'aimerais contribuer à travers la présentation d'interventions que nous avons menées dans plusieurs écoles secondaires belges francophones, ces dernières années. La pointe que nous voyons n'est pas l'intégration, mais *l'inclusion*. Une école inclusive face aux diversités par exemple, serait-ce l'avenir de l'intégration ? Il y a plusieurs définitions possibles de l'école inclusive : le but ultime serait d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale. C'est évidemment un idéal. Plus concrètement, ce serait faire en sorte que les acteurs dans et autour de l'école puissent travailler ensemble au-delà de leurs diversités. Plus encore, grâce à cette diversité, les pratiques peuvent être enrichies pour tendre vers l'école inclusive. Quand je dis des acteurs, je désigne les individus, les enseignants, les élèves, les parents et les travailleurs non pédagogiques de l'école, mais aussi des structures autour de l'enseignement. Ce ne sont pas que des acteurs individuels. Ce sont aussi des acteurs collectifs. Dans une école, on pourrait trouver un comité des parents, un comité des élèves, une association d'enseignants, des syndicats ou même un conseil de participation qui est organisé, dans pays, par un décret. Coexiste au sein des établissements scolaires toute une série de « sous-structures ». Il est donc important que ces sous-structures travaillent ensemble et que leur composition reflète la diversité de l'école et de ses usagers qu'il s'agisse des professionnels, des enfants ou de leurs familles.
- DC Quels sont les critères d'inclusion ? Comment peut-on dire qu'une école est plus inclusive que l'autre ?
- AM Vous avez raison de poser la question. On a, d'une part, la question de la dimension organisationnelle. On pourrait identifier d'autres dimensions. Mais je me suis contenté de trois niveaux dans ma réflexion : la première dimension est d'assurer la représentation, les brassages des diversités à l'image de ce que je viens de dire. Mais il y a aussi une dimension développementale, celle qui consiste à s'assurer que tous, au sein de l'école et autour de l'école, aient les mêmes chances d'évolution et de bien-être en veillant justement à l'égalité des chances. Quand je dis tous, en parlant des élèves par exemple, quelles que soient les origines, les filles comme les garçons, les différentes générations d'élèves, ainsi que les différentes sections d'élèves, etc. Mais on pourrait très bien élargir cela aux enseignants de différentes origines, parce que c'est vers cela que je veux arriver. Aujourd'hui, nous avons aussi des « immigrés intégrés », n'est-ce pas ? Des immigrés ou leurs descendants qui ont fait des études supérieures et qui sont devenus enseignants, parfois nommés à leur poste. Si ce n'est pas de l'intégration ? Malgré cela, l'emploi ne fait pas toujours l'intégration. Notre travail a pu montrer des situations de polarisation au sein des écoles entre enseignants d'origine maghrébine ou non. Nous devons chercher à brasser ces diversités-là aussi. C'est donc la dimension gestionnaire qui consiste à assurer une confiance à l'intérieur de l'établissement, promouvoir le dialogue et la participation de chacun. Il faut alors des espaces de participation qui sont les « conseils » ou les autres instances de cette nature, mais qui ne doivent pas être factices. Ils doivent être des lieux de participation réelle. Animés pour inclure et non diviser.
- DC Il existe un décret qui organise la participation scolaire en Fédération Wallonie Bruxelles.
- AM Oui. C'est excellent comme texte. Sauf que cela n'est pas appliqué ! Par exemple, les parents et les élèves ne sont que rarement représentés. Notre travail consiste à se poser la question du comment accompagner les communautés scolaires ? Comment favoriser la participation, promouvoir le bien-être et le développement de tous, en veillant au besoin de sécurité de chacun ? Le développement des uns ne doit pas être insécurisant pour les autres. C'est souvent comme cela que c'est vu. C'est cela qui empêche l'inclusion. C'est ce paradoxe-là qui doit nous interroger : *plus les gens sont intégrés plus ils sont vécus comme des concurrents* ! Un Marocain qui n'a pas de diplôme, cela ne gêne peut-être pas tant ; mais un qui a des diplômes et qui revendique sa place : « moi aussi je veux être ingénieur », cela devient de la concurrence. L'emploi n'est pas toujours l'intégration. Nous avons choisi de travailler sur Bruxelles notamment parce que ces réalités y sont plus avancées que dans d'autres villes. Imaginez une école d'environ sept cents élèves et de quatre-vingts enseignants. Environ 60 % des élèves sont d'origine marocaine et également 40 % des professeurs sont des Belges d'origine marocaine. C'est la différence

qu'un regard distrait pourrait retenir, mais on constate qu'il y existe d'autres différences notables notamment en termes de genre ! Du côté des enseignants d'origine marocaine, nous avons 80 % d'hommes, alors que globalement 60 % des enseignants sont des femmes. C'est une différence importante. Les enseignants d'origine marocaine sont plutôt des jeunes enseignants tandis que les enseignants belges globalement sont des enseignants expérimentés. Nous observons que les enseignants d'origine marocaine sont dans des branches techniques tandis que les autres sont dans des branches littéraires et générales. On a beaucoup d'enseignants d'origine étrangère qui bénéficient de l'assouplissement des conditions d'engagement comme professeur.

DC Pourquoi ?

AM Parce que l'enseignement est un métier en pénurie dans nos grandes villes. Cela concerne notamment un certain nombre de techniciens et d'ingénieurs d'origine étrangère qui ne trouvent pas de place dans les secteurs pour lesquels ils se destinaient, pour différentes raisons, et se rabattent alors sur l'enseignement. C'est interpellant à plus d'un titre. Il y a cinquante ans, le métier de mineur était également un métier en pénurie, et cela attirait les immigrés ! Aujourd'hui, la profession d'enseignant est en pénurie et cela attire toujours les immigrés ! Je pourrais encore développer d'autres exemples : en général, un immigré ne prend pas la place qu'il veut, mais celle qu'il peut. Certaines choses qui ne changent donc pas. Il y a des formes de rémanence au niveau de la place laissée aux populations venues d'ailleurs... Mais revenons à notre comparaison des deux groupes d'enseignants : d'autres différences sont aussi notables. Les enseignants d'origine marocaine habitent à proximité de l'école, tandis que les autres habitent en général en dehors de Bruxelles ! Cela veut dire qu'à 15 h 45, on ne les voit plus à l'école parce qu'ils doivent courir attraper un train : ils ont aussi des enfants. Quant aux enseignants du quartier, si un enfant fait une bêtise dans la rue, il risque d'être vu par son prof d'origine marocaine qui peut être un oncle éloigné ou un voisin... Or, cette « proximité de village » n'existe pas ou plus avec les autres enseignants. C'est une forme de rapport social prémoderne qui nous revient. Alors, bien sûr, on voit certains enseignants belges d'origine marocaine tenir des propos parfois moralisateurs par rapport aux élèves : des jupes trop courtes, des choses comme ça. Mais aussi : la question de constitution d'associations de parents en arrive à être posée par ces mêmes enseignants. Les choses sont en train de changer donc et désignent un processus d'intégration en cours, mais lequel ?

DC Bien entendu, cela ne va pas sans heurts.

AM Évidemment, on voit clairement la prolongation de la zone de démarcation entre familles et école qui étaient classiques pour nous sociologues, psychologues et pédagogues au sein même de l'école où se vit un corps à corps entre non seulement enseignants et parents, mais aussi entre collègues. C'est bien une « lutte des places » pour reprendre l'expression de de Gaulejac. Petit à petit la minorité devient la majorité. C'est ce que certains appellent « invasion ». Par exemple, l'évolution du nombre d'élèves au cours de religion est illustrant. Là où les élèves du cours de religion islamique étaient en minorité, il y a une ou deux décennies, il y a pléthore. Quant aux élèves des cours de religion protestante ou catholique ou les élèves du cours de morale non confessionnelle, ils sont devenus une infime minorité. Quand il s'agit d'attribuer des locaux, on fait évidemment place à la majorité et voilà que l'enseignant de religion protestante se retrouve sans local ! Les deux élèves (Africains) concernés par ce cours se tournent alors vers l'enseignant et lui disent : « Monsieur, nous on n'a pas de classe, on ne compte pas nous ? » C'est une leçon de vie ! En immigration, le premier arrivé ferme souvent la porte sur les doigts du suivant ! Quand la minorité devient la majorité, elle a des réactions de majorité ! C'est ainsi que se posent des questions d'inclusion.

DC La lutte des places, est-ce juste une question d'ethnicité ?

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

DC Peut-on accélérer le processus ou le faciliter ? On comprend par ce que vous dites que cela ne va pas sans heurts et souffrance.

AM Exactement. Il manque dans les écoles un chef d'orchestre ! Même s'il y a des directeurs et des préfets, ils sont complètement dépassés par d'autres tâches et non formés par rapport à ces questions relationnelles. Pour faciliter l'intégration dans l'école ou dans la société, dans les années à venir, nous devrions réfléchir à notre métier de chercheur, de formateur, de médiateur, de planificateur... de l'interculturel ou de l'intégration. Nous devrions peut-être le repenser par rapport à l'inclusivité ! Et d'inventer des molécules qui fonctionnent, de les tester et si cela marche, de les léguer aux corps sociaux comme l'école. Dans le cadre de la recherche appliquée dont je parle, j'ai essayé d'inventer une « cellule participative » qui fonctionne maintenant depuis trois ans. On constate que par endroits, les espèces de bagarres laissent la place à d'autres choses. Des enseignants volontaires identifient des problèmes, proposent solutions possibles et tentent de les appliquer ensemble : ils sont de divers niveaux, de diverses disciplines, de diverses origines. Voilà comment cela fonctionne. Les parents, les représentants des enfants, des associations extérieures sont invités à coopérer. Les réussites attirent peu à peu d'autres participants, auparavant sceptiques. Il s'agit de consolider cette cellule et d'instaurer un fonctionnement durable. Les différentes structures deviennent de plus en plus participatives et, ainsi, davantage représentatives de la diversité des acteurs. Alors, l'image de ces écoles devient de plus en plus positive. Mais il reste encore plein de choses à faire, notamment la consolidation. Il faudrait inventer de nouveaux métiers pour accompagner les écoles. Idem à propos de la formation continuée, pour laquelle les budgets importants, mais peu de choses permettent d'y repenser l'accompagnement des écoles. Nous voyons bien que pour réussir l'inclusion demain dans nos écoles et ailleurs, nous avons besoin d'un travail d'ensemblier. C'est un travail de coordonnateur/médiateur. Et c'est tout le mal que je nous souhaite, dans les années à venir : inspirer l'émergence de ce type de passeurs d'une vision de l'intégration vers une vision de l'inclusion.