

## Entre crise et prévention: un établissement scolaire tente le regard transculturel<sup>1</sup> pour juguler la violence

Elisabeth Zumstein Kennedy<sup>2</sup>  
Collège des Coudriers, Suisse

### Résumé

L'établissement du Cycle d'Orientation de Genève a vu sa population changer radicalement entre 1990 et aujourd'hui. Le nombre d'élèves issus de la migration est, ainsi, passé de 35% à presque 60%. En même temps, le statut social des parents de ses élèves a également changé. Il y a actuellement environ 43% de parents ouvriers. Un assez grand nombre de parents ne travaillent pas. Sans s'en rendre compte, le collège est ainsi entré en crise, ce qui s'est manifesté par des comportements violents, qui ont conduit le collège à faire la une de la presse locale.

Afin de tenter de trouver des solutions à ces manifestations de violence, un travail de réflexion interculturelle a vu le jour, essentiellement soutenu par un ethnopsychiatre. Il porte sur la sensibilisation à l'Autre, à ses représentations, à sa compréhension du monde scolaire genevois. Ce travail transculturel a remis en question la pertinence des instruments pédagogiques habituels, qui doivent être redéfinis. Il met l'accent sur la nécessité d'une réflexion, afin de pouvoir instaurer des mesures préventives et éviter d'être toujours et uniquement en action - voire en réaction - avec, par conséquent, un cortège de mesures punitives répétitives et stériles. Au sein de l'établissement, des changements - tant de structures que d'attitudes - ont permis de faire une place à l'Autre. Ces changements sont cependant accompagnés de manifestations de résistance(s).

### Abstract

The institution of the *Cycle d'Orientation* we are concerned with has seen the character of its population changed radically between 1990 and the present day. The numbers of its students from migrant families bloomed during that period from 35% to 60% of the total

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'un *collège multiculturel*, car il y a présence de 60% d'élèves étrangers (sur un total de plus de 750 élèves âgés de 12 à 15 ans), répartis dans 44 classes, soit 41 *classes ordinaires* et (seulement) 3 *classes d'accueil*. C'est pourquoi il est nécessaire pour le collège de développer une *réflexion sur l'interculturel*: comment se font les échanges? Comment faut-il faciliter le dialogue? Comment se définissent-ils des terrains communs? A partir de cette réflexion, le collège acquiert un *regard transculturel*, c'est-à-dire une distance qui lui permet de prendre en compte de manière consciente les paramètres de la migration. Pour l'instant, l'École genevoise semble tenir compte uniquement des élèves migrants non francophones, pour lesquels les *classes d'accueil* existent, en oubliant les élèves migrants des *classes ordinaires* (plus de 40% à Genève et 6 élèves sur 10 dans l'établissement dont il est question ici). Une *cellule migration*, émanant du Département de l'Instruction Publique, semble en être le reflet: les personnes au centre de la réflexion *Ecole, familles et multiculturalité* n'ont pour l'instant jamais été contactées pour faire part de leur expérience.

<sup>2</sup> Notice biographique: Enseignante d'allemand et animatrice de la réflexion *Ecole, familles et multiculturalité* au Collège des Coudriers, Genève; formatrice à l'Institut de Formation des Maîtres et des Maîtresses de l'Enseignement Secondaire, Genève. Courriel: [zoomstone@freesurf.ch](mailto:zoomstone@freesurf.ch)

## *L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2*

number. In the same period, the parents' social level also changed, so that today around 43% of parents are working class and a good number are unemployed. Almost without realising it, the college itself entered a period of crisis, marked by the violent behaviour that has made headlines.

As part of the effort to find solutions to violence at school, thinking emerged that would develop into work on intercultural lines, with ethno-psychiatry as its essential support. The idea was to increase understanding of *the Other*, his or her way of looking at the world and at the Geneva classroom, and to put to the test the normal approaches to teaching, redefining them where necessary. The work emphasized the need to invent and establish measures that are preventative and pre-emptive, and to avoid the habitual reactions with their repetitive and sterile schemes of punishment. At the heart of the institution, changes - of structures as much as in attitudes - have enabled a place to be made for the Other. These changes have nevertheless met with resistance.

### **Introduction**

Malgré le renforcement des outils pédagogiques habituels (sermons, punitions, renvois, répétés et de plus en plus longs), l'analyse de la gestion de certains cas d'élèves fait apparaître qu'aucune amélioration n'a lieu. Au contraire, ces élèves sont perçus comme de plus en plus difficiles. En parallèle, des difficultés apparaissent de plus en plus fréquemment avec les moyens qui sont censés renforcer les liens entre l'École et les familles (carnets de liaison, circulaires, lettres individuelles, réunions, entretiens individuels). Les parents ne viennent souvent pas aux réunions, ils ne signent pas les documents ou, s'ils les signent, cela ne produit pas l'effet souhaité.

Il faut, donc, se poser la question de la pertinence de ces outils pédagogiques. A quoi bon utiliser des mesures qui n'ont aucun effet? A quoi sert un carnet de liaison, si les parents n'en tiennent pas compte?

Le titre de cette communication, *Entre crise et prévention*, illustre bien le tiraillement entre des forces contraires. Dans une école, à tous les niveaux hiérarchiques, il s'agit en effet de parer constamment au plus urgent et de résoudre une crise après l'autre, souvent sans avoir le temps de la réflexion. Dans l'urgence, il est assez logique que les acteurs de l'École s'appuient sur les instruments pédagogiques existants, ayant même eu l'avantage de produire des résultats. C'est comparable aux gestes de premier secours, utiles seulement si l'on n'hésite pas, avant de les mettre en œuvre.

Le deuxième terme de cette communication est la prévention. C'est une force contraire à celle qui se manifeste en cas de crise. La prévention suppose un changement de regard, impossible au moment d'une crise, quand on est dans l'action et la réaction. Qui dit prévention dit réflexion, ce qui suppose la nécessité de modifications. Or, une évolution n'est pas

## *L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2*

chose aisée. On sait ce que l'on a, mais on ne sait pas ce qu'une modification va entraîner. Et tout un chacun est conscient du fait qu'une seule modification risque d'en impliquer une chaîne. Pour l'École, cela signifie que si des maîtres changent de regard sur leur pratique et tentent des innovations dans l'exercice quotidien de leur métier, ils ne peuvent cependant le faire durablement que si la hiérarchie change également son regard. Ce qui signifie que l'Institution dans son ensemble doit se transformer, sans quoi la base se retrouve impuissante. Or, l'Institution est le Département de l'Instruction Publique. Pour convaincre chacun de la nécessité d'un changement, il faut donc franchir de nombreux échelons: le maître de branche, le maître de classe, le doyen, le collège des 4 doyens, les maîtres adjoints à la direction, le directeur de collège, les directeurs de l'ensemble des collèges, le directeur du Cycle d'Orientation et, ainsi, jusqu'à la présidence du département. Autant de résistances que d'échelons!

Comment un collège du Cycle d'Orientation genevois, jusque-là considéré plutôt progressiste (faisant partie des trois seuls établissements à classes hétérogènes), a-t-il pu se retrouver en pleine tourmente? Pour le comprendre, les chiffres sont utiles. Ils montrent, en effet, qu'en l'espace de quelques années la population de l'établissement est passée de 35% d'étrangers à presque 60% pour cette année 2000-2001. En même temps, le statut social a fortement changé: la population scolaire se compose actuellement d'environ 43% de parents ouvriers et, d'après les registres, on compte un nombre considérable de chômeurs et/ou d'invalides.

	<b>89-90</b>	<b>90-91</b>	<b>91-92</b>	<b>92-93</b>	<b>93-94</b>	<b>94-95</b>	<b>95-96</b>
<b>Suisse</b>	64.5	64.1	62	59.8	55.6	58.9	54.3
<b>Espagne</b>	8.3	8.2	8.3	7.9	7.7	6.4	5.7
<b>Italie</b>	8.2	8.1	8.6	9.6	9.7	9.4	9.4
<b>France</b>	2.6	2.4	3	2.7	2.4	1.6	1.9
<b>Portugal</b>	5	6.2	8	7.1	8.3	8.6	9.1
<b>Autres</b>	11.4	11	10.1	12.9	16.3	15.1	19.6

	<b>96-97</b>	<b>97-98</b>	<b>98-99</b>	<b>99-00</b>	<b>00-01</b>	<b>Moy. CO 00-01</b>
<b>Suisse</b>	54.1	48.1	45.8	43.8	42.8	60.5
<b>Espagne</b>	6.2	6.1	7.8	7.5	6.6	4.9
<b>Italie</b>	8	8.3	7.4	6.8	5.5	5.2
<b>France</b>	1.5	1.8	1.3	1	0.7	1.9
<b>Portugal</b>	11	12.9	14.9	14.5	14	10.6
<b>Autres</b>	19.2	22.8	22.8	26.4	30.4	16.9

## *L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2*

Source: SRED, 2001, Chiffres statistiques pour le CO Coudriers.

Par rapport à ces données, on peut noter:

- La diminution rapide du pourcentage des élèves suisses à partir de 1997-98;
- L'augmentation progressive du pourcentage des élèves portugais au cours des dix dernières années;
- L'augmentation rapide des élèves originaires *d'autres pays* à partir de 1993 et surtout l'accélération constatée entre 1999-2000 et 2000-2001 (arrivée de réfugiés).

Au début des années '90, les collègues qui habitaient le grand ensemble d'immeubles voisins quittaient un à un le quartier, pour aller s'installer ailleurs. En effet, leurs revenus avaient grimpé au point que les surtaxes des HLM commençaient à leur peser. C'est une population migrante hétérogène au statut social fort différent, qui les a remplacés. Le collège dormait sur ses acquis.

Le réveil a été difficile: des problèmes de discipline, des résultats catastrophiques chez certains élèves, des cours d'appuis boudés, la difficulté ou l'impossibilité de rencontrer certains parents, la répétition des mêmes problèmes sans trouver de solution satisfaisante. Un acte de violence a fait la une de la presse locale et l'énoncé du nom du collègue a commencé à entraîner des réactions de commisération de la part de collègues d'autres établissements.

Le corps enseignant et la direction de l'établissement ont entamé une réflexion, tout en continuant à s'appuyer sur les moyens habituels. Des commissions ont été créées: sur la violence, sur l'absentéisme, sur la nécessité de créer des espaces de paroles pour les élèves et des conseils d'élèves. La réflexion sur les conseils d'élèves est celle qui a abouti le plus rapidement, probablement grâce aux modèles existants, déjà ailleurs, au primaire et en France. Elle s'est heurtée à son cortège de résistances, qui l'ont parfois réduite en commission du respect de l'ordre. En manque de modèles d'applications pratiques, les deux autres réflexions ont continué tant bien que mal dans un premier temps. Celle sur l'absentéisme a cessé son travail assez rapidement.

En revanche, la réflexion sur la violence a continué son chemin et elle s'est renforcée à partir du moment où elle a bénéficié de l'apport précieux d'une ethnopsychiatre, le Dr Franceline James. Les maîtres, qui étaient présents dans les séances appelées *séances sur la multiculturalité*, pressentaient l'importance de cette réflexion et ils souhaitaient à tout prix

## *L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2*

qu'elle continue. Il manquait, cependant, un cadre légitime à ce type de réflexion.

Ce cadre s'est mis en place avec la présentation des statistiques du Service de la recherche en pédagogie, lors d'une conférence des maîtres. D'une part, elles montraient leur importance pour la compréhension de phénomènes nouveaux et, d'autre part, elles permettaient de mettre en évidence le lien entre les changements de population (cf. tableau ci-dessus) et la récurrence de certaines problématiques. Ces chiffres semblaient démontrer que les instruments pédagogiques ne prenaient pas en compte certains paramètres, parmi lesquels la notion de migrants comme élément spécifique, et qu'ainsi ces instruments devenaient inopérants.

A la faveur de changements hiérarchiques à l'intérieur de l'établissement, les quelques maîtres conscients d'avoir approché des clés d'accès à la compréhension profonde des difficultés présentes ont pu mettre en avant leur récente expérience. Ils ont réussi à convaincre la direction du bien-fondé de la réflexion ethnopsychiatrique, tout en ayant à défendre l'idée selon laquelle il ne s'agissait nullement d'intentions personnelles destinées à compliquer la vie de l'établissement, mais bien de prévention, destinée à faciliter la prise en charge de certains élèves en difficulté et, donc, difficiles.

L'entrée en vigueur de la Loi sur l'Intégration en septembre 2001, suivie de la création du Bureau de l'intégration des étrangers en 2002, ont grandement aidé à convaincre la hiérarchie directe de la nécessité et de la légitimité de cette réflexion et des actions qui doivent en découler. Faire appel à la Loi permet de souligner qu'il s'agit bien d'une nécessité collectivement reconnue.

La présence de Mme Huber, déléguée du Bureau de l'Intégration, à la dernière séance de sensibilisation devrait permettre d'aller encore plus loin dans l'action. Sa présence légitime encore davantage cette réflexion, les actions qui devraient suivre, ainsi que la nécessité d'une réflexion permanente et préventive, comme pendant à la gestion ponctuelle de crises.

Rapidement est apparue la nécessité de mieux cerner cette population migrante, puisqu'il s'agissait de redéfinir les instruments pédagogiques. Ainsi, au cours des séances de réflexion avec le Dr James, sont apparus divers paramètres à prendre en compte, parmi lesquels l'importance du premier accueil, la nécessité de clarifier le contenu des entretiens École-famille, le besoin de collaborer avec des interprètes médiateurs culturels,

## *L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2*

ainsi que l'importance de sensibiliser les partenaires de l'École à ce type de réflexion et de les informer.

La réflexion, intitulée maintenant *École, familles et multiculturalité*, est portée par la Formation Continue, mais elle est limitée à ce collège dans la mesure où il s'agit, pour l'instant, d'une formation interne à l'établissement. Des circuits parallèles sont, néanmoins, activés: des collaborateurs d'autres collèges, du Primaire ou du Service des classes d'accueil et d'insertion participent aux séances de sensibilisation. La direction de l'Institut de formation des maîtres de l'enseignement supérieur s'est montrée très récemment intéressée par un éventuel partenariat et elle serait prête à soutenir la formation de formateurs. Des liens informels se créent, par exemple, avec certains inspecteurs du Primaire. Des besoins voient le jour, comme la traduction de brochures pour l'orientation scolaire. Pour l'instant, les demandes se heurtent souvent à l'immobilisme de divers services, faute de sensibilisation.

Des questions bien identifiées sont encore *gardées au chaud*: il est visiblement trop tôt pour les aborder, car cela impliquerait trop de changements dont la nécessité n'est pas encore indiscutable. Une prochaine crise, peut-être plus forte que les précédentes, ne manquera pas de les mettre à l'ordre du jour et elle finira par induire de nouveaux changements. Des modifications ont lieu petit à petit. Certaines sont déjà bien affirmées et d'autres en voie de stabilisation. Des résistances se font jour.

Le fait de participer à ce colloque est certainement une chance de faire le point, de pouvoir expliciter la problématique, ainsi que les actions qui doivent découler de la réflexion. C'est une chance de prendre de la distance et d'élever le projet à un niveau plus collectif. C'est également la reconnaissance essentielle du travail accompli, pour mener le projet plus loin. C'est aussi une façon de mesurer la pertinence de la démarche.

### **Actions mises sur pied dans l'établissement**

***Sensibilisation aux représentations de l'Autre*** - La sensibilisation à l'Autre montre que l'École a une représentation très standardisée de ce qu'est un parent responsable, capable d'accompagner son enfant dans ses études. Ce schéma rigide finit par être source de blocages, par rapport aux familles d'ici et d'ailleurs. Tant que l'École n'analysera pas ses propres représentations de l'Autre, des scénarii stériles seront condamnés à se répéter.

## *L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2*

Il s'agit, donc, d'offrir à l'École la possibilité de changer son regard et ses attentes par rapport aux parents, qui sont tout sauf standards. L'École doit apprendre à mieux tenir compte de leur réalité et prendre conscience que ses propres représentations ne sont pas nécessairement celles des autres.

*Réunions de sensibilisation à une culture* - Des réunions de sensibilisation à d'autres cultures ont été organisées. Elles ont lieu deux fois par an et réunissent les partenaires de l'École: le doyen, le maître de classe et les maîtres de branche concernés, les psychologues, les conseillers sociaux et l'infirmière de l'établissement. Ces séances sont ouvertes aux autres établissements scolaires. S'y joignent des maîtres en formation, des représentants du post-obligatoire, des inspecteurs et des maîtres du Primaire. Le pays abordé est choisi en fonction des problèmes que l'établissement rencontre avec un élève ou plusieurs élèves migrants.<sup>3</sup> Un compte-rendu est rédigé pour chaque séance. De plus, dans la mesure du possible, une documentation est remise aux participants, non sur le pays, mais autour de la réflexion interculturelle (bibliographie, extraits d'articles, textes littéraires, informations diverses).

Ces séances sont très appréciées par les personnes qui viennent de l'extérieur. A l'intérieur, elles se heurtent encore souvent à des réactions de rejet.

L'objectif de ces séances est de sensibiliser les participants à une autre culture. Elles visent à explorer des éclairages nouveaux et complémentaires, à trouver d'autres angles de réflexion, à offrir un lieu d'échange protégé pour sortir de la solitude de la classe.

Actuellement, la méthodologie est de diviser les séances en deux parties: une présentation du pays par des représentants culturels de ce pays (un homme et une femme), puis la présentation du cas d'un élève issu de ce pays et qui pose problème à l'institution.

Le choix du cas présenté est toujours difficile. Pour sensibiliser les enseignants, que choisir entre le cas d'un élève de classe d'accueil, présentant des différences considérées comme inhérentes à son statut d'arrivant non-francophone et le cas d'un élève de classe ordinaire, dont les différences sont perçues très rapidement comme difficultés et qui de

---

<sup>3</sup> Pour l'instant, l'Afrique de l'Ouest, le Kosovo, la Somalie, le Portugal, la République Démocratique du Congo, la Turquie, le Maroc, le Chili et la Chine ont été abordés; l'Islam, puis une réflexion sur les moyens d'instaurer des règles de discipline seront au programme prochainement.

## *L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2*

différent devient difficile? Un cas de classe d'accueil ne présenterait *que peu d'intérêt car normal* et un cas de classe ordinaire semblerait relever essentiellement de sanctions renforcées et dans les cas extrêmes de la psychiatrie.

Pour leur présentation, les intervenants suivent une trame: l'homme parle de la situation géopolitique actuelle, des différentes populations, des minorités, des liens entre l'État et la Religion; la femme parle de la place de la femme (et donc aussi de l'homme) dans la société traditionnelle (religion, école, éducation dans la famille, langues). Ensemble, les intervenants évoquent ensuite la place de l'homme et de la femme dans le cadre de la migration. Chaque intervenant apporte également un objet représentatif de sa culture. Les participants peuvent ensuite poser des questions. Dans la deuxième partie, le doyen présente le cas. Les participants sont invités à proposer des hypothèses de solution nouvelles, pour tenter de résoudre la problématique posée. Adopter un éclairage transculturel permet d'éviter le cortège de sanctions punitives habituelles, répétitives et stériles, déjà usées sans succès.

Il est important de souligner que toutes les séances sont supervisées par une ethnopsychiatre et elles se déroulent selon les règles de la confidentialité. Cette dernière concerne les détails sur la situation personnelle de l'élève présenté, ainsi que les échanges: toutes les questions sont bienvenues et, hors séance, aucun nom ne sera cité. La confidentialité ne concerne cependant pas les résultats, qui pourront eux être diffusés et utilisés par l'École.

*Échanges avec Camarada* - Camarada est un centre d'accueil et de formation pour les femmes exilées et leurs enfants, situé dans le voisinage du collège: les femmes peuvent notamment y suivre des cours de français et d'alphabétisation. Les enseignantes de Camarada donnent souvent des cours de langue maternelle aux élèves du collège et elles sont, de ce fait, souvent les référents auxquels le collège recourt comme interprètes, lors d'entretiens avec les parents. Plusieurs enseignantes de Camarada travaillent également à l'École de parents du Cycle d'Orientation, et c'est ainsi que des liens se sont créés. L'idée est, alors, née qu'une collaboration plus ciblée pourrait s'établir.

En 2002, pour la première fois un échange a eu lieu. Deux enseignantes du collège sont allées expliquer l'École genevoise dans les cours de français de Camarada. Par ailleurs, les femmes exilées ont été invitées à visiter l'établissement scolaire et à assister à quelques cours. Les enseignants ont été déstabilisés par les remarques et les questions posées



## *L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2*

par leurs visiteuses somaliennes, habillées en costume traditionnel et ne prenant pas la main tendue en guise de salutation.

### *Applications pédagogiques pratiques*

*Applications en classe* - Lorsque l'on adopte un regard transculturel, il apparaît évident de proposer une approche pédagogique qui prenne en compte chaque élève comme un individu avec un passé propre et de proposer des activités en lien avec les origines des élèves présents en classe. Il s'agit bien là d'une *pédagogie pour tout type de classe*<sup>4</sup>!

L'École devrait se poser à nouveau la question de l'enseignement des langues. Est-il bien raisonnable d'enseigner l'allemand et l'anglais à des élèves migrants en difficulté, pour qui le français est une langue seconde? Plutôt que de leur supprimer l'allemand en 8<sup>e</sup> année pour *alléger* leur cursus, ne vaudrait-il pas mieux leur proposer l'apprentissage de leur langue maternelle? Cela se justifierait éthiquement (mêmes objectifs pour tous) et répondrait à ce que préconisent les instances internationales, s'occupant de pédagogie: assurer une éducation de qualité dans le respect de l'identité culturelle d'origine<sup>5</sup>. Cela aurait l'avantage d'offrir un meilleur équilibre entre *ici et là-bas* et d'aller vers un "et *ici et là-bas*" plutôt qu'à une résistance à *seulement ici*, manifestée par de nombreuses difficultés scolaires et se soldant finalement en "ni *ici ni là-bas*".

*Applications au niveau des liens École-familles* - Le recours à des médiateurs culturels est vite apparu indispensable dans le travail avec les familles. On généralise le recours à ces auteurs:

- Pour accueillir les parents et leur enfant lors de la séance d'inscriptions dans le nouvel établissement scolaire, au mois de juin. Les médiateurs présents tentent de repérer les parents concernés. L'information suivra aux maîtres de classe de 7<sup>e</sup>, pour qu'ils connaissent dès la rentrée les besoins des parents en matière de traduction. L'information devra encore parvenir (et si possible sans déperdition) aux maîtres de classe de 8<sup>e</sup>, puis de 9<sup>e</sup>. Si le premier

---

<sup>4</sup> Des idées ont vu le jour dans les séances de sensibilisation et dans la pratique quotidienne des maîtres intéressés par ces démarches. Un catalogue pourrait être constitué et mis à la disposition de tous. Les applications pratiques ont rencontré un écho très positif auprès des élèves.

<sup>5</sup> Cf. Art. 31 de la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme).

## *L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2*

accueil est réussi, il permettra une meilleure collaboration en cas de difficultés.

- Pour accompagner les parents lors des réunions de parents, en prenant en compte la langue qu'ils possèdent, puisqu'ils *parlent* français mais ils ne maîtrisent pas cette langue, car non-encore seconde.
- Pour faciliter les entretiens individuels entre l'École et la famille, tant au niveau de la langue<sup>6</sup> qu'au niveau de la compréhension du contenu<sup>7</sup>.
- Pour traduire (idéalement: expliciter oralement) les divers documents produits par l'École (carnets de comportement et de notes, circulaires, lettres individuelles)<sup>8</sup>.

L'établissement a tenté pour la première fois de remédier à l'absence des parents, lors de la première réunion, en prenant contact avec eux par l'intermédiaire des médiateurs et en offrant le choix du lieu pour ce premier contact: soit chez les parents, soit à l'École. Le domicile a jusque là toujours été choisi. Cette solution n'avait jusque là été adoptée que selon l'initiative individuelle de certains maîtres.

### **Résistances**

Les résistances au regard transculturel et aux possibles conséquences sur l'activité professionnelle quotidienne se manifestent de toutes sortes de manières. En règle générale, l'École craint l'introspection. Les formations proposées sont plutôt d'ordre informatif, plus rarement réflexif ou analytique.

Lors des séances de sensibilisation à une autre culture, l'absence des personnes directement concernées par les cas présentés est frappante. Souvent le manque de temps est évoqué. Les personnes concernées disent être déjà trop souvent absentes, ce dont les élèves ou le collègue

---

<sup>6</sup> Les partenaires de l'École semblent sous-estimer l'importance de la langue. Celle qui est utilisée par l'École devrait, par exemple, varier selon l'origine socio-culturelle des interlocuteurs. Un médiateur sera indispensable, pour que les partenaires (familles, mais aussi École) puissent s'assurer au mieux de pouvoir comprendre ce que l'Autre dit et que le sens d'un mot est bien le même dans les deux langues (cf. "Il a une bonne note": une bonne note est 20 en France, 10 en Turquie, 6 en Suisse, 5 au Kosovo, 1 en Allemagne et ailleurs encore elle s'exprime en %). Cependant, il ne suffit pas de travailler avec un médiateur pour réussir un entretien (cf. *Trame d'un entretien École-famille*)

<sup>7</sup> Une trame systématique a été développée. Du point de vue de sa pertinence, l'on constate que, dans d'autres lieux, des réflexions similaires ont conduit à des démarches et des contenus similaires (cf. *Trame d'un entretien École-famille*).

<sup>8</sup> La traduction n'est pas une solution à généraliser (cf. tradition orale, analphabétisme).

## *L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2*

souffriraient une fois de plus, ou elles doivent participer à une réunion plus importante en même temps.

Les résultats des séances de sensibilisation sont rarement expérimentés. La crainte de s'engager dans quelque chose de nouveau, dont on ne sait pas très bien vers quoi cela pourrait mener, joue probablement un rôle, ainsi que celle, peut-être, de ne pas être à la hauteur. Faire appel à un médiateur culturel semble trop compliqué et certaines procédures conseillées apparaissent comme étranges.

Tout ce qui n'est pas strictement pédagogique fait peur: il a souvent été reproché à la démarche de mélanger le psychologique et le pédagogique. En revanche, une fois cette peur surmontée, le plaisir de la découverte du monde de l'Autre est immense. Nous recevons, alors, les témoignages de ceux qui ont osé faire le pas. Cela n'a pas manqué de créer une passerelle et de provoquer un sentiment de satisfaction, comme si chaque passerelle construite permettait à la fois un pas vers l'Autre et une victoire sur soi. Bien évidemment, toutes les difficultés ne sont pas dues à l'appartenance à une autre culture.

Dans le cas d'un élève dit *difficile*, lorsque une approche transculturelle est suggérée, par exemple sur la base de l'indice des noms que l'élève porte, l'École prétend souvent que ce n'est pas la peine, que cet élève a de toute manière de grandes difficultés psychologiques et qu'on ne peut, donc, pas faire grand chose. S'en suit presque toujours l'arsenal punitif habituel et renforcé.

Avec les visites chez Camarada est apparue la difficulté de l'École à sortir du cadre d'action habituel. L'hypothèse était qu'il existait des endroits où les migrants se retrouvaient, et que, dans la mesure où ces migrants ont de fortes chances d'être des parents ou de futurs parents d'élèves, il serait intéressant d'aller leur expliquer comment fonctionne l'École genevoise et de les inviter à venir nous rendre visite, afin de créer d'utiles passerelles susceptibles de faciliter la création de liens réciproques.

A Genève existe l'École de parents, qui a été créée en son temps pour venir en aide aux parents des élèves du Cycle d'Orientation. Elle semblait être la partie institutionnelle idéale pour créer une petite cellule expérimentale d'enseignants aptes à aller vers les parents, pour leur expliquer l'École (on peut trouver de nombreux autres endroits que Camarada, par exemple l'Université Populaire Albanaise et les quelques 300 associations repérées à Genève par le Bureau de l'Intégration). Or, cette idée n'a pas passé la rampe, car il était difficile d'imaginer que des cours pouvaient avoir lieu *extra-muros*.

On constate, ainsi, que l'École attend des parents leur venue, alors qu'elle-même renâcle à sortir. Heureusement, l'action a tout de même pu être menée à bien, avec un objectif un peu différent, mais tout aussi valable: sensibiliser le corps enseignant (et non les parents migrants). Il est, en effet, admis que les enseignants sortent pour se former.

Pour tenir compte des parents albanophones (la majorité des parents désireux d'une aide) et leur permettre de bien comprendre le message que l'École désirait délivrer à l'occasion de la réunion de parents, un espace nouveau a été envisagé pour eux, avec l'animatrice du séminaire de réflexion sur l'interculturel comme déléguée de l'École et la présence de la médiatrice albanophone. En effet, à quoi servait-il d'assister au discours officiel sans pouvoir le comprendre? Le directeur donnerait copie de son discours d'introduction à l'animatrice chargée de le transmettre avec la médiatrice, puis le directeur viendrait serrer les mains des parents, après la clôture de la séance. Tous les ingrédients étaient, ainsi, réunis pour les parents albanophones: possibilité d'entendre la même chose et d'être salués par le directeur. Les maîtres de classe étaient informés et ils pouvaient venir trouver les parents, pour fixer directement un entretien individuel avec la médiatrice.

Un circuit différent de celui qui est habituellement organisé pour l'ensemble des parents a engendré une protestation. Elle soulevait une fois de plus la question de l'*appartenance* de l'élève à un maître. Cette question surgit également lorsqu'un maître de branche, favorable au regard transculturel, propose de mener lui-même avec des parents un entretien en présence d'un référent culturel. Bien que ces contacts aient pourtant toujours eu lieu entre les maîtres de branche et les parents, la question génère encore des conflits.

Rien n'était prévu au départ pour travailler dans le transculturel: ni les tarifs pour payer les intervenants, ni la liste des personnes que l'on peut engager comme médiateurs culturels, ni le questionnaire d'état civil pour faire agréer les intervenants (tenant à être informés, entre autres, de l'appartenance éventuelle du postulant au corps des pompiers). Les actions transculturelles sont payées par la Formation Continue et elles sont menacées chaque année de ne pas être reconduites, faute de crédits. Peu de personnes étant formées à une réflexion interculturelle, toute demande se heurte actuellement à de nombreux obstacles.

### **Trame d'un entretien École-famille**

A l'origine d'une trame: la réflexion interne à l'établissement dans les séances avec le Dr James, ainsi que les observations sur le terrain. Cette trame a été enrichie de l'expérience et des suggestions de Mme Sibilla Schuh (1999 et 2002), psychologue et psychothérapeute, qui a mis sur pied en 1971 à Zurich une consultation pour familles migrantes et qui a beaucoup travaillé autour de la problématique scolaire.

Il est pertinent de rappeler quelques évidences:

- L'intégration a toujours un prix;
- Tout changement représente un risque de perte: d'orientation, de sécurité, d'un système de valeurs, de la protection du groupe, de proximité de personnes et, d'appartenance;
- Les perturbations diverses sont souvent autant de signaux d'un conflit de loyauté: problèmes de discipline, négation de problèmes, difficultés scolaires.

Un premier entretien permettra de thématiser la problématique et d'amener la famille à passer de "ni *ici* ni *là-bas*" à "et *ici* et *là-bas*".

L'objectif de l'entretien sera de relever les signaux de détresse et d'engager le dialogue avec la famille (le père, la mère et l'enfant). En partant de l'histoire de la famille (qui est là, venu d'où et depuis quand, avec quel projet), il s'agira de faire prendre conscience aux parents de leur fonction et d'établir leur compétence.

La présence des *deux* parents s'avère essentielle. Souvent l'École se contente de faire appel à celui qu'elle atteint le plus facilement, par exemple pour des raisons de langue (un parent ne parlant pas un mot de français) ou de disponibilité (séparation, horaires). Il y a, ainsi, un fort risque de disqualification du parent absent et de flou, dont joue l'enfant. Les risques encourus par un enfant traducteur (toute puissance ou position très inconfortable en cas de difficultés) doivent être pris en considération.

La position de chef de famille doit être respectée et l'on s'adressera à lui. Il s'agit d'instaurer la confiance, ce qui peut prendre du temps. Il faut éviter de faire perdre la face aux parents et leur donner vraiment la parole, même si l'on pense connaître les faits, qui les ont conduits dans ce pays.

Il s'agit dans un tout premier entretien, avec les familles *d'ici* et *d'ailleurs*:

- De faire connaissance plus largement qu'en disant "*Vous êtes les parents de...? Je suis..., maître-esse de classe de votre enfant. Voici ce qui ne va pas*";
- D'engager l'entretien autrement que ce qui se fait encore souvent, c'est-à-dire en focalisant exclusivement sur les mauvais résultats de l'enfant (accusation et stigmatisation de l'élève) et en enjoignant un changement (affirmation des exigences non satisfaites de l'École);
- De poser le problème et d'expliquer brièvement la raison de l'entretien: "*L'École se fait du souci pour votre enfant qui semble...*"<sup>9</sup>;
- De poser des questions sur la situation problématique: "*Nous*<sup>10</sup> *ne comprenons pas bien pourquoi...*" ou "*Quelque chose empêche-t-il*<sup>11</sup> *votre enfant de...?*";
- De passer à des questions plus larges, centrées sur le parcours de la famille, ses projets et ses valeurs;
- De développer un intérêt pour la réalité de l'Autre;
- De permettre à la famille de prendre conscience d'un *ici* souvent fort différent du *là-bas*;
- D'évoquer, d'abord, *là-bas* pour pouvoir construire les passerelles avec *ici*.

Ce n'est qu'après avoir bien posé ce cadre que d'autres entretiens centrés sur *ici* pourront avoir lieu<sup>12</sup>. Le premier entretien aura, donc, une suite (au moins un, voire deux autres entretiens à fixer d'avance), se centrant davantage sur les aspects purement pédagogiques (lien entre les deux systèmes scolaires - l'ancien et le nouveau -, les manières de s'y prendre *là-bas* et *ici*, les valeurs importantes *là-bas* et *ici*).

Les questions à poser pourraient être: comment la scolarité de votre enfant se passerait-elle *là-bas*? Votre enfant réussirait-il mieux qu'*ici*? Qu'est-ce qui ferait qu'il réussirait mieux? Qui l'aiderait? Ferait-il des devoirs? Avec qui? Comment? Quand? Que ferait-il en dehors des cours?

---

<sup>9</sup> Formulation qui permet de mettre les partenaires à l'aise, en gommant la culpabilisation de la *faute de l'enfant* (mais pas le problème lui-même) et en répartissant les charges du côté de l'enseignant, qui devient ainsi représentant d'un système scolaire bienveillant.

<sup>10</sup> Cf. note 9.

<sup>11</sup> Cf. note 9.

<sup>12</sup> En général, les enseignants se contentent d'un seul entretien, à la fois par manque de formation et par manque de temps. Celui qui y est investi n'en vaut alors souvent pas la peine, car les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes par faute d'une méthodologie correcte. Le manque de temps renvoie au problème des maîtrises de classe et de leur nécessaire redéfinition.

## *L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2*

Que feriez-vous avec votre enfant les jours sans école? Qui vous aiderait à éduquer votre enfant? Comment feriez-vous pour lui poser / imposer des limites?

Ces questions feront toujours la navette entre *là-bas* et *ici*, *avant* et *maintenant*.

L'identification du statut de l'élève est importante pour l'aider dans son parcours: certains permis<sup>13</sup> n'autorisent aucun apprentissage ou n'offrent aucun débouché dans la vie professionnelle. Par exemple, l'aspect des sorties scolaires est important: il est éthiquement indéfendable de ne pouvoir prendre tous les élèves en sortie, parce que certains n'ont pas de permis adéquat pour traverser les frontières. Que faire?

Sibilla Schuh suggère d'utiliser la métaphore de l'arbre qui grandit. Sur quel terreau grandit-il? Celui d'*ici*? Celui de *là-bas*? Va-t-il devenir un arbre d'*ici*? De *là-bas*? De quels engrais a-t-il besoin?

Si l'on a deux tables à disposition et l'on visualise l'arbre, l'image est parlante: arbre planté d'un côté ou de l'autre, grand écart entre les deux tables ou même disparition entre les deux tables, mais aussi possibilité de créer des passerelles ou un pont solide et de plonger les racines dans les deux terreaux.

Dans un deuxième temps, il s'agira aussi de vérifier:

- Les connaissances que la famille a du système scolaire et d'orientation, ainsi que des aides financières possibles<sup>14</sup>, en ne perdant pas de vue qu'il s'agit d'un sujet ardu et spécifique;
- Les valeurs de la famille: qu'est-ce qui est important pour les parents dans l'éducation de leur enfant? Que souhaiteraient-ils qu'il fasse plus tard?
- Ce que l'École attend d'un élève;
- L'attitude qu'un élève devrait avoir pour réussir son intégration dans l'École: les règles de politesse et les salutations, la ponctualité, les affaires à apporter, les devoirs, la présentation des travaux, l'utilité et le fonctionnement du carnet de l'élève<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Il en existe plus de 50 types en Suisse.

<sup>14</sup> Si nécessaire, la famille sera mise en contact avec les assistantes sociales présentes dans l'établissement.

<sup>15</sup> Constatation a été faite que les documents écrits n'apportent souvent pas les résultats escomptés, y compris ceux traduits en diverses langues, et qu'un contact direct simplifie les

Il est utile d'explicitier qu'il serait souhaitable d'ici la fin de la scolarité obligatoire de réussir à mettre sur pied un projet de formation, à partir des trois points de vue en présence: l'École ("*l'élève a les résultats pour accéder à...*"), les parents ("*nous souhaiterions que notre enfant...*"), et l'enfant ("*j'aime, je m'intéresse à...*") et que cela implique la nécessité de discussion(s), puisque l'École ne peut, seule, décider de l'orientation de ses élèves.

Le travail avec des médiateurs culturels nous semble, donc, indispensable. Il est souvent difficile pour l'École de comprendre des parents qui disent pourtant parler la même langue. Bien entendu, il est tout aussi difficile pour les parents d'entendre le jargon scolaire (sans mentionner les difficultés de préciser sa pensée dans une langue autre que la langue maternelle). Et sans parler de la signification de tous les autres mots qui prêtent souvent à confusion même avec des parents francophones<sup>16</sup>. C'est le recours aux médiateurs qui permettra la qualification des deux parents, en évitant de fabriquer des enfants traducteurs. Bien sûr, il s'agira d'évaluer ce type de travail et de tenir compte de dérives possibles.

## **Conclusion**

Pour la poursuite d'un tel projet, l'écoute est essentielle. Elle permet de repérer les difficultés et les dysfonctionnements. L'accompagnement, par l'information et l'explicitation, est également très important. Il permet de rassurer en clarifiant les intentions, ainsi que les raisons d'un succès ou d'un échec. Sortir de l'École est incontournable, car c'est en activant la périphérie que le centre devient actif à son tour, petit à petit. Cela présuppose un véritable travail d'activisme et de lobbying, faute de quoi rien n'avance. Finalement, il est indispensable de pouvoir obtenir une reconnaissance de l'Institution, qui semble devoir passer d'abord par les voies périphériques. Cela sous-entend que les personnes engagées dans cette réflexion sont condamnées à prouver, d'abord, le bien-fondé de leur réflexion, en portant de manière bénévole les actions qui en découlent.

---

choses. C'est pourquoi l'École devrait réfléchir aux moyens à utiliser pour encourager ce type de contact: mise à disposition facilitée des numéros de téléphone des familles (par exemple sur les listes des élèves par branches), FAX installés chez les médiateurs, etc.

<sup>16</sup> Des parents, plus ou moins à l'aise en français, disaient en parlant de l'École portugaise: "*Là-bas, c'est plus difficile*". L'enseignant pensait que c'était en rapport avec les contenus. Ce que les parents voulaient, en fait, dire était qu'il était plus difficile *d'obtenir des renseignements* sur des éventuelles absences des cours. Lors de cet entretien sans médiateur, les parents, de langue maternelle portugaise, prenaient des *raccourcis* en français pour exprimer leur pensée, ce qui rendait la communication peu claire.



**Références bibliographiques**

Schuh, S. (1999). *Migrantenfamilien in der Schweiz im Spannungsfeld zwischen Isolation und Integration*. Zürich.

Schuh, S. (2002). *Von Brücken, Stegen und Wegen in der Zusammenarbeit mit Migrantenerlern*. Zürich.