

Les dynamiques multiculturelles dans les écoles néerlandaises

Robert Maier
Mariëtte de Haan

Cet article traite les points suivants : 1. la réalité de la ségrégation ethnique des enfants scolarisés aux Pays-Bas ; 2. il existe une inégalité significative, mais pas stable, concernant les résultats scolaires des enfants des populations migrantes ; 3. les mesures politiques et les interventions qui ont été formulées par rapport à ces populations d'élèves ; 4. les recherches effectuées dans les écoles néerlandaises concernant les interactions entre enseignants et élèves et entre élèves ne permettent pas d'identifier des discriminations évidentes, mais beaucoup de formes de discrimination plus subtiles ; 5. les explications théoriques pertinentes concernant les parcours et les résultats scolaires des enfants des populations migrantes aux Pays-Bas pointent vers des interactions complexes entre le travail des écoles et les efforts spécifiques des populations migrantes.

Mots-clés : ségrégation ethnique, politique scolaire, résultats scolaires comparatifs, discrimination.

INTRODUCTION

Aux Pays-Bas, presque 10 % de la population est d'origine migrante, venant de pays dits « non-ouest », comme le Maroc ou la Turquie. Les enfants de ces populations migrantes constituent plus de 10 % des enfants scolarisés. De plus, les populations migrantes sont surtout concentrées dans les grandes villes, et de ce fait le pourcentage des enfants d'origine migrante peut y dépasser 50 % parmi les enfants scolarisés.

Au cours des dernières années, le débat public autour de la politique d'intégration s'est durci aux

Pays-Bas, et la politique d'intégration dite « multiculturelle » du siècle passé est de plus en plus remise en question. Cette nouvelle réalité politique entraîne aussi une attention plus critique vis-à-vis de la scolarisation des enfants de ces populations migrantes.

Dans cet article, nous allons examiner : 1) le contexte politique concernant les écoles, l'intégration et la politique scolaire par rapport aux enfants des populations migrantes ; 2) la composition des populations migrantes aux Pays-Bas, la ségrégation des populations migrantes, en particulier de leurs enfants dans les écoles, et les résultats scolaires des différents groupes d'enfants ; 3) les explications utilisées

pour comprendre les résultats scolaires de ces catégories d'enfants, les effets des mesures politiques prises, et les explications permettant de comprendre que certaines écoles soient plus performantes que d'autres.

LE CONTEXTE NÉERLANDAIS ET LES POLITIQUES D'INTÉGRATION

Il faut commencer par décrire le système scolaire néerlandais assez particulier, qui fournit le contexte politique scolaire inscrit dans la constitution, avant de présenter les politiques d'intégration et les mesures spécifiques concernant la scolarisation des enfants d'origine migrante. Aux Pays-Bas, les parents ont la liberté de choisir une école pour leur enfant. Cette liberté signifie d'abord que les parents peuvent sans problème inscrire leur enfant dans une nouvelle école si l'ancienne ne leur convient pas. Deuxièmement, cette liberté signifie aussi que toute association de parents a le droit de fonder une école et d'y inscrire ses enfants. Et comme toutes les autres écoles, cette nouvelle école sera financée par l'État, en d'autres mots par les contribuables.

Cette liberté a été obtenue en 1920 (Röling, 1982), après des années de luttes entre les piliers principaux de la société néerlandaise, c'est-à-dire la communauté protestante, la communauté catholique et la communauté socialiste. Ces piliers ont perdu beaucoup de leur influence pendant les dernières décennies, mais malgré ce fait, aucun parti politique important n'a osé jusqu'à maintenant formuler des propositions pour changer la constitution du pays qui garantit cette liberté. Certes, il y a eu beaucoup de critiques de ce système, concernant les coûts qu'il entraîne et aussi les conséquences jugées indésirables par beaucoup, par exemple le fait que ce système offre la possibilité pour toute communauté de fonder ses propres écoles, possibilité qui a été utilisée récemment par la communauté islamique.

Cette liberté n'est pas absolue. Ainsi, toute nouvelle école doit prendre en compte des règles fixées par l'inspection scolaire quant aux matières à présenter dans l'année scolaire. De plus, cette école sera visitée par l'inspection.

Actuellement, environ un tiers des écoles aux Pays-Bas est public, un autre tiers est catholique et un peu moins d'un tiers est protestant. 6 à 7 % des parents optent pour une école d'approche didactique ou

pédagogique particulière, comme une école Montessori, Jenaplan, Dalton, Freinet ou une « école libre ». Il y a aux Pays-Bas quelques écoles juives et hindoues, et aussi 37 écoles islamiques. Mais ces chiffres ne disent pas tout car il y a surtout dans les régions rurales beaucoup de 'petites' écoles protestantes et catholiques, et beaucoup de « grandes » écoles publiques dans les villes. Cette situation limite sérieusement les possibilités d'intervention des autorités publiques dans les écoles.

Jusqu'aux années quatre-vingt du siècle passé, les immigrés ne suscitaient aucune préoccupation politique, si ce n'est que des classes de transition avaient été conçues pour les enfants de quatre à seize ans qui arrivaient pour rejoindre leur famille. Dans un rapport du conseil scientifique pour le gouvernement de 1979, on reconnaissait pour la première fois que la majorité de ces groupes migrants s'était définitivement installée aux Pays-Bas. À la suite de ce rapport, une politique d'intégration, dite « multiculturelle », qui préconisait une intégration de ces populations tout en sauvegardant leur identité ethnique et leur culture, y compris la langue, a été mise en œuvre. Au cours des dix années qui ont suivi la publication de ce rapport, la politique scolaire a mis l'accent sur un bon apprentissage du néerlandais et élaboré une politique dite « interculturelle », avec, en particulier, un enseignement limité de la langue maternelle, par exemple l'arabe.

Après la publication en 1989 d'un nouveau rapport du même conseil scientifique pour le gouvernement, rapport assez critique, une nouvelle phase commence. La politique d'intégration dite « multiculturelle » est en partie abandonnée, et une nouvelle politique est formulée au cours des années qui suivent. Cette politique sera nommée simplement « politique d'intégration ». D'un côté, des actions positives voient le jour (des financements plus élevés pour les écoles accueillants des enfants de parents « défavorisés », formulation qui n'exclut pas les enfants hollandais, mais en fait vise en majeure partie les enfants des populations migrantes). Par ailleurs, on tentera de stimuler le degré de participation – autant vis-à-vis de l'école que sur d'autres terrains – de ces populations. En bref, le rapport plus individualisé entre l'individu en tant que citoyen et l'État, avec les droits et devoirs qui accompagnent ce lien, sera activé par des initiatives multiples, comme le droit de vote au niveau local pour les étrangers qui résident depuis cinq années dans une commune. Ce dernier aspect a été l'objet de nouvelles initiatives au cours des deux ou trois dernières années (Entzinger, 1998 ; Fermin, 2000).

En résumé, les politiques d'intégration, élaborées tardivement, ont été très discutées et disputées, et elles ont été presque complètement réorientées au cours des dix dernières années. Nous allons maintenant examiner les effets de ces politiques d'intégration et des mesures spécifiques prises pour les écoles, après avoir dit un mot sur la ségrégation ethnique, en général et dans les écoles, qui est sans doute un fait aux Pays-Bas.

LA SÉGRÉGATION ETHNIQUE

Il y a deux grands groupes d'immigrants aux Pays-Bas : d'abord les migrants venant des anciennes colonies comme le Surinam et les Antilles Néerlandaises. Ensuite, les migrants arrivés dans les années soixante et soixante-dix du siècle passé, qui sont en majeure partie des travailleurs peu qualifiés. En majorité, ces immigrants sont venus du Maroc et de la Turquie. Beaucoup parmi eux se sont établis de façon permanente aux Pays-Bas ; leurs familles les ont rejoints, et, à présent on est au début de la troisième génération. Par ailleurs, il y a de nombreux réfugiés politiques, et enfin des résidents dits illégaux.

Depuis peu, la communauté turque, avec plus de 300 000 membres, forme le plus grand groupe des populations migrantes, suivie de près par la communauté du Surinam. En troisième place vient la communauté marocaine avec plus de 250 000 membres. Ensemble avec les Antillais, ces quatre groupes constituent les deux tiers des minorités ethniques résidant légalement aux Pays-Bas.

Les populations migrantes sont surtout concentrées dans les quatre grandes villes : Amsterdam, Rotterdam, La Haye et Utrecht. Étant donné le nombre d'enfants par famille – nettement plus élevé que la moyenne néerlandaise, mais avec une tendance à la baisse – il n'est pas surprenant que le pourcentage d'enfants en âge scolaire de ces populations migrantes soit très important. Ainsi, à Amsterdam et Rotterdam, plus de 50 % des enfants en âge scolaire sont originaires de ces populations, tandis qu'à La Haye et Utrecht leur pourcentage se situe autour de 40 %. Dans ces quatre villes, beaucoup d'écoles ont par conséquent un pourcentage important d'élèves d'origine migrante, et leur nombre va augmenter au cours des années à venir. Seulement une minorité des écoles dans ces villes accueille une population d'élèves hollandais. Par contre, dans les petites villes du pays et dans les régions rurales, les

pourcentages de migrants sont nettement plus bas. Ce qui veut dire que la grande majorité des 400 écoles primaires dont le pourcentage d'élèves d'origine migrante dépasse 70 % se trouve dans les quatre grandes villes. D'ailleurs, plus de 200 de ces écoles présentent des pourcentages proches de 100 % (SCP, 1999, WRR, 2001) (1).

Deux questions se posent immédiatement. La première question concerne les raisons de cette concentration. Est-ce le résultat d'un choix délibéré des familles hollandaises d'inscrire leurs enfants dans des écoles « blanches » ? Y a-t-il des motivations racistes ?

Les résultats des recherches de Teunissen (1996) confirment que la ségrégation est un fait, mais excluent en grande partie des motivations racistes. Il semble que les facteurs suivants expliquent dans une large mesure la ségrégation : d'abord, le choix d'habitation des populations migrantes, qui est motivé par le prix des loyers ; ensuite, la tendance démographique des familles d'immigrés à avoir plus d'enfants que les familles hollandaises ; et finalement la tendance des classes moyennes à déménager vers des lieux d'habitation en dehors des villes. Le libre choix des parents d'inscrire leurs enfants dans une école de leur choix joue pourtant un rôle assez significatif (445 écoles parmi les 325 unités postales aux Pays-Bas sont soit trop « noires » soit trop « blanches » par rapport à la composition réelle de la population (Karsten, Roeleveld, Ledoux, Felix et Elshof, 2003).

Finalement on peut se demander ce que les parents des populations migrantes désirent pour leurs enfants. Hoogsteder *et al.* (2001) ont exploré cette question. Les résultats sont nets : seulement une infime minorité des parents turcs et marocains préfère une école « noire » pour leurs enfants et peu parmi eux (2 et 6 %) préféreraient une école islamique. La toute grande majorité donne la préférence à une école mixte. Enfin, les enfants des populations migrantes jugent qu'ils rencontrent plus de discrimination verbale (1 sur 3) que les enfants hollandais (1 sur 5) (Verkuyten et Thijs, 2000).

RÉSULTATS SCOLAIRES ET PERFORMANCE DES ÉCOLES

Une première question concerne la qualité des écoles. Les résultats scolaires sont-ils nettement moins bons dans les écoles « noires » que dans les

écoles « blanches » (voir note 1) ? Plusieurs recherches ont montré qu'il n'y a qu'une relation statistique minime entre la composition ethnique des écoles et les résultats scolaires des enfants dans les écoles primaires, si l'on tient compte de la variation au niveau des élèves. La relation positive établie dans certaines recherches disparaît en grande partie si on prend en compte l'environnement social des enfants et le niveau d'éducation des parents. En tout cas, il n'y a aucune relation entre les résultats scolaires et le pourcentage d'enfants de populations migrantes dans les écoles, ou, en d'autres mots, l'hypothèse que les écoles ayant un pourcentage plus élevé d'enfants de populations migrantes présentent des résultats moins bons peut être rejetée. Par ailleurs il est établi que, pris globalement, les enfants des populations migrantes ont des résultats moins bons que la moyenne. Mais toutes les recherches montrent qu'il y a une variation significative entre écoles, autant entre écoles « noires » et écoles « blanches », ce qui veut dire que certaines écoles sont tout simplement plus performantes (Forum, 1999 ; Inspectie van het Onderwijs, 2001 ; Verkuyten et Thijs, 2000 ; Vermeulen, 2001).

Les recherches montrent qu'au début de l'école primaire, les enfants des populations migrantes ont un retard considérable, autant concernant la langue, le calcul que la compétence à manier des concepts. Les enfants marocains et turcs ont les résultats les moins bons. En ce qui concerne ce retard initial, il n'y a eu aucun changement entre 1994 et 1998.

La grande question est alors de savoir si ce retard initial peut être compensé au cours de l'école primaire. Autrement dit, est-ce que l'école va stimuler le développement de sorte que les différences vont être plus ou moins éliminées vers la fin de l'école primaire (à l'âge de 12 ans aux Pays-Bas) ? Le rapport de recherche de Tesser et Iedema (2001) fournit quelques réponses assez subtiles.

Voici un résumé des résultats : si on prend la moyenne nationale comme norme, on peut calculer le

retard en termes d'années scolaires par groupes d'enfants des différentes communautés de migrants.

Ces résultats montrent que le retard initial a quasiment disparu si on considère les capacités en calcul. C'est le résultat le plus encourageant de ces études, car seulement deux années plus tôt (SCP, 1999), calculé pour l'année scolaire 1996/97, le retard en années scolaires concernant le calcul était de presque deux années pour tous ces groupes. Concernant les compétences linguistiques (Hollandais) il n'y a qu'une légère réduction du retard pour les groupes Maroc et Turquie comparé aux résultats de l'année 1996/97, mais tout de même une réduction de moitié du retard chez les enfants de la communauté du Surinam.

La comparaison de ces groupes sociaux avec la moyenne nationale est problématique, car cette comparaison ne tient pas compte de la situation sociale et économique de ces groupes. Pour cette raison, les résultats ont été recalculés, tenant compte du niveau d'éducation des parents, seule donnée disponible. Les différences en termes d'années scolaires de retard sont ainsi réduites de moitié pour la compétence linguistique et elles disparaissent complètement pour le calcul.

On peut conclure qu'il y a toujours certaines inégalités marquées, surtout en ce qui concerne la compétence linguistique. Mais en général, on ne peut pas conclure que les enfants des populations migrantes sont systématiquement laissés en arrière. Ces enfants profitent de l'école primaire, en particulier dans leur compétence en calcul pour laquelle les inégalités initiales sont presque éliminées. L'effet concernant la compétence linguistique est plus limité. Puisque les différences initiales n'ont pas changé au cours des dernières années, les auteurs attribuent à l'école le rattrapage des compétences. En d'autres mots, les écoles hollandaises paraissent mieux adaptées aux tentatives des populations migrantes et de leurs enfants de profiter de l'enseignement, et elles

Tableau I. – Retard par groupe, dernière année de l'école primaire, 1998/1999

Communauté	Compétence linguistique	Compétence mathématique
Surinam	– 1	– 0,25
Maroc	– 1,75	– 0,50
Turquie	– 2,20	– 0,40

réussissent à réduire de manière significative le désavantage initial au cours de l'école primaire.

Comment les enfants des populations migrantes vont-ils continuer leurs carrières scolaires après l'école primaire ? En 1993, plus de deux tiers des jeunes Marocains et Turcs se sont dirigés vers une formation pratique et professionnelle, ce qui offrait tout au plus de maigres perspectives sur le marché de travail. En 1999, on constate quelques changements significatifs.

Dans le tableau suivant, nous présentons une version simple des résultats principaux (Tesser et Iedema, 2001, SCP)

Le changement le plus remarquable a eu lieu parmi la communauté des migrants du Surinam et des Antilles. En simplifiant, on peut dire qu'il y a eu un renversement complet de la situation, puisque presque deux tiers ont eu accès en 1999 aux trajets moyens et supérieurs de l'école secondaire contre 38 % en 1993. Mais pour les jeunes Turcs et Marocains, le changement a été aussi très significatif au cours de ces six années.

En revanche, il faut aussi signaler qu'un nombre important d'élèves des communautés turque et marocaine ne termine pas l'école secondaire. À peu près 20 % ne terminent pas le trajet pratique et professionnel et 30 % sont éliminés des trajets supérieurs. Mais une fois que ces élèves ont atteint les deux dernières classes du trajet supérieur de l'école secondaire, ils s'accrochent vraiment ; le pourcentage d'élimination parmi eux est plus bas (6 %) que pour tous les autres groupes.

Est-ce que la politique scolaire appliquée au cours des dernières années permet de comprendre ces résultats ? Aux Pays-Bas, c'est seulement pendant les vingt dernières années qu'un certain nombre de mesures ont été prises et mises en pratique pour sou-

tenir l'intégration des minorités ethniques. Au début, toutes les mesures étaient basées sur ce principe : intégration combinée avec le maintien de l'identité et de la culture propre, mais progressivement l'intégration a été conçue selon un autre modèle, plus individualiste, axé sur la relation individu-État, avec une attention particulière concernant l'apprentissage de la langue hollandaise et une connaissance approfondie de la société hollandaise. En bref, le modèle d'intégration qui a inspiré la politique scolaire et les interventions est de plus en plus basé sur le principe de citoyenneté active.

Pour les écoles, peu d'initiatives visent exclusivement les enfants des minorités ethniques, sauf certaines concernant la compétence linguistique. En général, les mesures envisagées et les fonds attribués sont destinés aux populations désavantagées, mais il est évident que c'est en majorité aux enfants des populations migrantes que ces mesures s'adressent.

En particulier, les écoles accueillant des enfants de parents pauvres et peu formés (il peut donc aussi s'agir de parents hollandais) reçoivent plus de fonds, presque le double. Ces fonds sont majoritairement destinés à réduire le nombre d'élèves par classe. Le raisonnement est le suivant : moins d'élèves veut dire qu'il y a plus d'interactions entre les enseignants et les élèves considérés individuellement, et l'idée est que le nombre et la qualité des interactions peuvent favoriser la qualité de l'enseignement. Et en effet, une recherche publiée par l'Inspection (Inspectie, 2003) montre que ces investissements ont permis entre 1994 et 2002 une réduction du nombre d'élèves dans les quatre premières années de l'école primaire, passant en moyenne de 23,7 à 20,9 d'élèves par classe. Dans les dernières classes de l'école primaire, le nombre moyen est passé pendant la même période de 25,0 à 23,7. Cette recherche démontre aussi que ce sont les élèves les plus « faibles » (qui sont en

Communauté	École secondaire (pratique, professionnelle)	École secondaire (trajets moyens et supérieurs)
Hollandais 1999	37 %	63 %
Hollandais 1993	50 %	50 %
Surinam/Antilles 1999	38 %	62 %
Surinam/Antilles 1993	62 %	38 %
Turquie/Maroc 1999	62 %	38 %
Turquie/Maroc 1993	78 %	22 %

majorité les enfants des populations migrantes) et les plus « forts » qui profitent le plus des possibilités supplémentaires d'interactions avec les enseignants. Les enseignants ont « plus » de temps pour les élèves et la satisfaction des enseignants et le bien-être des élèves se trouvent légèrement en hausse.

C'est l'une des rares mesures de politique scolaire qui a été soigneusement évaluée, et ceci avec des résultats encourageants, mais pas spectaculaires. Les autres mesures, concernant la compétence linguistique et l'enseignement dit 'interculturel', ne sont pas appliquées par toutes les écoles, et on ne connaît pas pour l'instant les effets de ces mesures, sauf que l'enseignement de la langue hollandaise ne paraît avoir aucun résultat (Emmelot, van Schooten et Timman, 2000). Dans leur dernier rapport de recherche, Tesser et Iedema (2001) suggèrent que la politique scolaire devrait mettre beaucoup plus l'accent sur une stimulation de la compétence linguistique pendant les deux années dites 'pré-scolaires' et les deux premières années de l'école primaire, autrement dit pendant les âges de 4 à 8 ans.

Pour conclure cette partie, le gouvernement a adopté une nouvelle perspective concernant l'intégration des minorités ethniques, basée davantage que dans le passé sur la relation individu-État, et cette perspective s'est traduite dans le domaine scolaire par des mesures mettant plus l'accent sur les compétences linguistiques, la diminution du nombre d'élèves par classe et des tentatives pour contrer la ségrégation ethnique, mais pour l'instant avec des résultats assez modestes. De plus, par une décentralisation donnant un rôle important aux municipalités et une certaine autonomie aux écoles, cette politique tente d'impliquer plus activement toutes les parties concernées, y compris les communautés ethniques, mais l'effet de cette politique est pour l'instant soit non connu, soit décourageant en ce qui concerne la ségrégation. Toutes ces données concernant la politique scolaire et les résultats scolaires offrent des armes aux différents acteurs dans l'arène politique. Les uns soulignent surtout le rattrapage effectué par ces catégories d'enfants au cours des dernières années, tandis que d'autres acteurs utilisent avant tout la persistance des différences initiales, en particulier de la faible compétence linguistique, et le nombre important de « drop-out » pour exiger des mesures plus ciblées, engageant la responsabilité des parents des populations immigrées.

LES INTERACTIONS DANS LES ÉCOLES MULTICULTURELLES

Il y a aussi un grand nombre de recherches plus spécifiques concernant la qualité des interactions entre enseignants et élèves et entre élèves d'origines différentes. Les buts de ces recherches étaient doubles : le premier était de faire un inventaire des discriminations plus ou moins directes des élèves d'origine migrante. Le deuxième but, beaucoup plus difficile à explorer, était de mettre en évidence des situations d'interactions dans lesquelles des discriminations implicites et plus subtiles pouvaient être identifiées.

Sur le premier point, les conclusions de toutes les recherches sont claires. Des discriminations clairement racistes sont extrêmement rares ; ce résultat n'exclut certainement pas la possibilité que ces discriminations existent, mais on les rencontre seulement exceptionnellement dans les recherches réalisées.

Concernant le deuxième but, les recherches montrent que la situation est plus complexe. Dans ce cadre, nous ne pouvons ici que citer quelques exemples. Des investigations très détaillées (Pels, 2002) des interactions dans deux classes – dites d'orientation, la première année de l'école secondaire – ont pu montrer que les garçons marocains se manifestent – comparativement aux filles et aux enfants hollandais – davantage comme gêneurs de l'ordre scolaire, et que ces garçons sont perçus ainsi par les enseignants. Mais ces mêmes garçons marocains dissimulent moins leurs actions que leurs pairs hollandais ; ils sont plutôt fiers de cette identité, qu'ils affirment explicitement.

Dans une recherche dans une école primaire « noire », accueillant beaucoup d'enfants marocains (Elbers et de Haan, sous presse), les interactions entre groupes d'élèves montrent une différence notable entre le rôle que jouent les enfants hollandais et les enfants marocains. Ces groupes ont pour tâche, formulée par l'enseignant, de résoudre un problème de mathématiques et de discuter la solution. Dans les groupes mixtes – enfants hollandais et marocains – ce sont toujours les enfants hollandais qui jouent le rôle de l'enseignant, en d'autres termes qui expliquent aux autres comment faire. En revanche, dans les groupes composés uniquement d'enfants marocains, personne ne joue ce rôle, il y a plutôt une exploration entre égaux des problèmes à résoudre.

Ces quelques exemples, parmi beaucoup d'autres, montrent que dans les écoles on présuppose que les

enfants des populations immigrées sont quasiment assimilés, et qu'ils disposent des mêmes habitudes et performances que les enfants hollandais. Sans ces compétences, ces enfants risquent d'être considérés comme posant problème ou comme présentant un retard significatif. En bref, concernant le deuxième point, on peut affirmer qu'on peut trouver bien des exemples de discrimination subtile entre élèves et entre enseignants et élèves.

Y A-T-IL DES EXPLICATIONS THÉORIQUES PERTINENTES PLUS SPÉCIFIQUES ?

Il y a une différence significative entre les écoles performantes et les écoles qui ne le sont pas. Cette différence est de l'ordre de 20 % ou d'une année scolaire. Pour mener une politique scolaire active, surtout concernant les écoles « noires », il est donc important de comprendre les raisons qui peuvent expliquer qu'une école soit performante. Les hypothèses suivantes ont été proposées (Overmaat et Ledoux, 2001) :

1. Les écoles performantes (en particulier pour les enfants d'origine migrante) mettent en pratique des formes d'éducation et d'apprentissage extrêmement structurées, concentrées sur les matières les plus importantes comme la compétence linguistique et les mathématiques, et ces écoles réalisent cette pratique en utilisant les fonds supplémentaires fournis pour les écoles accueillant beaucoup d'enfants d'immigrés. Cette hypothèse se base sur l'idée qu'une pédagogie « centrée sur l'enfant » ne donne pas de bons résultats avec cette catégorie d'enfants, et qu'il faut se baser sur une pédagogie 'centrée sur l'enseignant'.
2. Une deuxième hypothèse se concentre surtout sur la qualité de l'école (direction, management, qualité des enseignants). Le directeur devrait être bien informé de la population scolaire et bien au courant des débats et recherches concernant les écoles « noires », il devrait stimuler le corps enseignant en encourageant un travail de qualité, et le temps devrait être utilisé de façon effective par une bonne organisation de la classe.

La première hypothèse est basée sur des présuppositions concernant la socialisation des enfants des populations migrantes. Les parents de ces populations sont supposés avoir l'habitude d'utiliser un style de socialisation, en particulier d'éducation et de com-

munication, qui serait différent du style des parents hollandais. Une pédagogie « centrée sur l'enseignant », avec une forme d'éducation et d'apprentissage très structurée, serait plus en résonance avec le style de socialisation de ces enfants de populations migrantes. Plusieurs recherches (Pels, 1991, Hermans, 1995) ont en effet montré que ces différences de style de socialisation existent. L'autre hypothèse est basée sur des théories spécifiant un environnement stimulant pour l'éducation, mais elles sont trop générales pour être réfutées.

Malheureusement, ces hypothèses sont soit trop générales, et par conséquent évidentes en soi, soit basées sur des différences culturelles concernant les styles de socialisation et de communication (empiriquement vérifiées), mais formulées de façon statique, comme si les enfants de ces populations n'entraient pas aussi dans des « cultures de jeunesse et d'adolescence » avec d'autres formes et normes de communication et d'interaction. Une tentative récente par Overmaat et Ledoux (2002) n'a pas réussi à vérifier ces hypothèses.

Disons-le clairement : le problème des écoles plus ou moins performantes nous paraît très problématique, mais permet de nous mettre sur une piste intéressante concernant les enfants des populations migrantes. Dans une étude très originale, Crul (2000) a montré pour les enfants des populations migrantes que le contact entre l'école et le milieu parental est un facteur très important, et que c'est surtout la présence de frères et sœurs plus âgés qui supportent la scolarisation qui est un facteur décisif pour expliquer les bons résultats scolaires d'un enfant plus jeune. Une autre suggestion a été formulée par Tesser et ledema (2001). Ils reprennent l'idée que les enseignants devraient se concentrer sur les matières principales, mais que le contact des enseignants avec l'environnement social (par exemple les heures de répétition organisées par la communauté ou la mosquée) est extrêmement important. Les « services sociaux » des écoles devraient jouer davantage un rôle de médiateur entre l'école et les institutions de la communauté.

Pour vraiment comprendre les opportunités et les possibilités de scolarisation des enfants des populations migrantes, il faut considérer les interactions entre l'école (direction, méthodes pédagogiques utilisées, etc.) et les différentes populations migrantes (et leurs organisations). Ces populations désirent de plus en plus une bonne carrière scolaire pour leurs enfants, comme l'a montré Hoogsteder (2001), même

si la façon dont elles devraient soutenir pratiquement leurs enfants n'est pas toujours claire.

En bref, notre hypothèse est que ce sont les adaptations progressives des écoles (autant au niveau du management, de la pédagogie que de la didactique utilisés) aux tentatives plus ou moins appropriées des populations migrantes de s'ajuster au système scolaire hollandais, et réciproquement, qui nous permet de comprendre pourquoi :

1. globalement les résultats scolaires des enfants des populations migrantes sont meilleurs que quelques années plus tôt,
2. certaines écoles sont plus performantes que d'autres. En effet, les écoles plus performantes réussissent mieux à adapter leur fonctionnement aux tentatives des populations migrantes.

Ces adaptations progressives et réciproques nécessitent une grande créativité de tous les acteurs concernés, et ne peuvent se réaliser que progressivement, et pas d'un coup.

EN GUISE DE CONCLUSION...

La grande question pour les années à venir est la suivante : une ségrégation ethnique des populations de migrants et de leurs enfants est un fait, et si l'évolution démographique suit son chemin, cette ségrégation va encore s'accroître dans un proche avenir. Dans cette situation, l'évolution de la qualité de l'enseignement et son succès relatif au cours des dernières années concernant les enfants de ces populations peuvent-ils se poursuivre ou non ? Formulé autrement : cette adaptation réciproque, d'une part des écoles aux tentatives des populations migrantes, et d'autre part des attentes, appuis et soutiens de ces communautés à leurs enfants scolarisés, pourra-t-elle se généraliser et se stabiliser, ou la ségrégation de plus en plus accentuée, combinée avec un climat de débat politique et public beaucoup plus exigeant et dur, va-t-elle introduire des failles et des ruptures dans cette dynamique ?

Robert Maier
Mariëtte de Haan
Université d'Utrecht

NOTE

- (1) Aux Pays-Bas, une terminologie particulière a vu le jour au cours des vingt dernières années. On parle d'école « noire » si plus de 50 % des élèves inscrits sont d'origine migrante, et d'école « blanche » si ce pourcentage est inférieur à 20 %.

BIBLIOGRAPHIE

- CBS (2002). – **Statline, populatie**. (CBS = Centraal Bureau voor de Statistiek, office central des statistiques de l'État).
- CRUL M. (2000). – **De sleutel tot succes. Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie**. Amsterdam : Het Spinhuis.
- ELBERS E. et HAAN M. de (in press). – Dialogic learning in the multi-ethnic classroom. Cultural resources and modes of collaboration. In J. van der Linden & P. Renshaw (Eds.), **Dialogical Perspectives on Learning, Teaching and Instruction**. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- EMMELOT Y., van SCHOOTEN E. et TIMMAN Y. (2000). – **Wat weten we ? Een literatuurstudie naar empirisch onderzoek gericht op het onderwijs Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs**. Amsterdam : SCO Kohnstamm Instituut/ ITA.
- ENTZINGER H. (1998). – Het voorportaal van Nederland; inburgeringsbeleid in een multiculturele samenleving. In C.H.M. Geuijen (Ed.), **Multiculturalisme. Werken aan ontwikkelingsvraagstukken**. Utrecht : Lemma, 67-76.
- FERMIN A. (2000). – **Burgerschap en integratiebeleid**. Rapport voor het Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties. Utrecht : ERCOMER.
- FORUM (1999). – **Gouden schakels. Initiatieven van allochtonen om schoolsucces te vergroten**. Utrecht : Forum.
- HERMANS P. (1995). – **Opgroeien als Marokkaan in Brussel. Een antropologisch onderzoek over de educatie, de leefwereld en de 'inpassing' van Marokkaanse jongens**. Proefschrift K.U. Leuven, Brussel : Cultuur en Migratie.
- HOOGSTEDER M., SCHALK-SOEKAR S. et van de VIJVER F. (2001). – **Allochtonen over Nederland(ers) in 2001**. Utrecht : NCB.
- INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (2001). – **Basisscholen in beeld. Over het beeld van de inspectie van de kwaliteit van basisscholen en hoe een school die kwaliteit kan verbeteren**. Utrecht : Inspectie van het Onderwijs.
- INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (2003). – **Groepsgrootte, personele inzet en onderwijskwaliteit in de onderbouw van het basisonderwijs. 2002**.

- KARSTEN S., ROELEVELD J., LEDOUX G., FELIX G et ELSHOF D. (2003). – **Schoolkeuze in een multi-etnische samenleving**. Amsterdam : SCO-Kohnstamm Instituut.
- OVERMAAT & LEDOUX G. (2002). – Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen. **Pedagogiek**, 21 (4), 359-371.
- PELS T. (2002). – Non-conformisme van leerlingen : afhaken in de klasseninteractie. **Pedagogiek**, 22 (2), 148-158.
- PELS T. (1991). – **Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal : Opvoeden en leren in het gezin en op school**. Amsterdam/Lisse : Swets et Zeitlinger.
- RÖLING H.Q. (1982). – Onderwijs in Nederland. In B. Kruijthof, J. Noordman et P. de Rooy (eds.), **Geschiedenis van opvoeding en onderwijs**. Nijmegen : SUN, 66-86.
- SCP (1999). – **Rapportage minderheden 1999**. Den Haag : SCP. (SCP = Sociaal en Cultureel Planbureau. Institué par la loi en 1973, le SCP a pour mission de faire un bilan des travaux scientifiques et de formuler des orientations politiques).
- SCP (2001). – **Rapportage minderheden 2001**. Vorderingen op school en Meer werk : Samenvatting. Den Haag : SCP.
- TEUNISSEN J. (1996). – Etnische segregatie in het basisonderwijs : een onderwijskundige benadering. In C.A. Tazelaar, e.a. (eds.), **Kleur van de school. Etnische segregatie in het onderwijs**. Houten : Bohn Stafleu van Loghum, p. 23-43.
- TESSER P.T.M. et IEDEMA J. (2001). – **Rapportage Minderheden 2001. Deel I Vorderingen op school**. Den Haag : SCP.
- VERKUYTEN M. et THIJS J. (2000). – **Discriminatie, zelfbeeld, relaties en leerprestaties in « witte » en « zwarte » basisscholen**. Amsterdam : ThelaThesis.
- VERMEULEN B.P. (2001). – **Witte en Zwarte scholen. Over spreidingsbeleid, onderwijsvrijheid en sociale cohesie**. ?'s-Gravenhage : Elsevier.
- WRR (2001). – **Nederland als immigratiesamenleving**. Den Haag : Sdu. (WRR = Wetenschappelijke raad voor het regeringsbeleid ; le WRR a une mission de conseil scientifique auprès du gouvernement et publie des rapports sur les questions politiques importantes).

