

Le dialogue interculturel à l'école : rôles de la médiation

Novine Berthoud-Aghili
Université de Genève

INTRODUCTION

L'école est de plus en plus confrontée à la diversité des origines sociales et culturelles des élèves. La manière dont la sphère éducative et plus particulièrement les enseignants prennent en considération la diversité des cultures est un facteur important dans la voie de la démocratisation des études. Les perceptions des enseignants sur la diversité des publics scolaires véhiculent des valeurs, des normes et induisent des comportements. L'ensemble de ces éléments permettent de définir les différentes conceptions de la relation sociale qui interviennent dans les processus de socialisation à l'école. La coexistence de la diversité à l'école implique une capacité d'intercompréhension de la part des différents acteurs concernés : les enseignants, les élèves et les parents. Dans cette perspective, la médiation entre les différents acteurs peut avoir une place charnière pour favoriser le dialogue interculturel. Ce chapitre analyse l'ensemble de cette démarche, à partir d'une recherche que j'ai effectuée sur le terrain de l'école dans le domaine de la migration.

Dans un premier temps, je présenterai les concepts théoriques que j'utilise pour mon analyse. Dans une deuxième partie, je mettrai en perspective à travers une étude de cas, le rôle de la médiation dans le dialogue entre les parents et les enseignants. En tant que chercheuse, parlant le langage natif des personnes interrogées, j'ai eu l'occasion de jouer le rôle de médiatrice pour favoriser la relation entre les parents migrants et les enseignants. Par

conséquent, la réflexion sur l'importance du dialogue et de la médiation à l'école est partiellement analysée à partir de ma propre expérience sur le terrain. Le rôle du chercheur engagé doit être clairement évalué. En effet, son influence dans la communication est loin d'être négligeable. Il peut favoriser, entre autres, une négociation entre les acteurs concernés par le processus de socialisation de l'élève migrant. L'accent mis sur l'étude des situations concrètes permet non seulement de mieux comprendre les différentes conditions de l'enfant migrant dans son univers scolaire, mais aussi d'agir en faveur de cette intégration. L'avantage d'une telle approche est de donner la possibilité aux différents acteurs d'effectuer des ajustements réciproques, en exposant leurs conceptions de l'acte éducatif.

LA CULTURE EN QUESTION

La prise en compte de la diversité culturelle à l'école et la possibilité de dialogue entre les acteurs de la socialisation nécessite de présenter le concept de culture. De manière générale, la notion de culture est utilisée soit dans le sens d'un comportement appris et transmis (enculturation) soit sous l'angle de la culture comme ensemble collectif de comportements et de normes propres à n'importe quelle société. Linton (1959) relève le rôle de la transmission culturelle et de l'apprentissage : « Une culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée » (p. 33). Dans le vocabulaire anthropologique, le terme de culture présente un large éventail terminologique se situant entre les deux pôles suivants :

- a) signification globale : la culture en tant que production matérielle et idéale comme la définition de Linton le laisse entendre ;
- b) signification réduite : la culture en tant que production idéale, l'équivalent de l'idéologie dans un autre langage, l'accent étant mis sur la « conception du monde ».

Si l'ensemble des définitions attribuées au terme de culture a un sens explicite et clair dans le champ des sciences humaines, il faut être attentif à la dialectique entre le général et le particulier, ou encore entre le spécifique et l'universel. La tendance écologique présente une réinsertion effective de l'environnement dans l'analyse de toute entité socioculturelle. La psychologie interculturelle et les cadres théoriques de type éco-culturel développés par Berry, Poortinga, Segall et Dasen (1992) se situent dans cette perspective. Pour sa part, Bruner (1991) considère la culture dans une perspective de l'action : « Je prétends au contraire que la culture, et la recherche de significations au sein d'une culture sont en fait les vraies causes de l'action de l'homme (p. 35) ».

Par ailleurs, les approches théoriques qui envisagent la culture dans une perspective d'action définissent celle-ci comme un processus et non pas comme une entité figée. À l'intérieur des différents courants en sciences humaines, on trouve des tendances en faveur d'une définition de la culture prenant en compte la dimension du social (structure sociale, organisation sociale, etc.). Ainsi, pour Goody (1987) le social et l'interaction font partie intrinsèque de la dimension culturelle. La perspective présentée par cet auteur permet de donner au concept de culture une dimension dynamique et interactionniste dans laquelle intervient la notion de changement et de conflit. Cette définition permet de saisir la problématique interculturelle en tant que processus dynamique. Telle est encore la position de Cuhe (1996), pour lequel toute relation interculturelle entraîne nécessairement une conception dynamique de la culture.

LE DIALOGUE INTERCULTUREL

La mondialisation conduit à des situations d'interactions accrues et accélérées entre les individus, les groupes et les nations (Demorgon, 1996). Ce constat amène Casnir (1999) à prendre en considération l'environnement chaotique dans lequel se développent les systèmes culturels et la communication interculturelle. À partir du postulat qu'une interaction dialogique s'impose dans un tel environnement, il propose un modèle d'analyse de la communication interculturelle intitulée : « Un modèle de communication dialogique permettant la construction d'une troisième culture » (p.109). Pour lui, une troisième culture résulte d'une nouvelle relation interactive, qui représente l'expression commune d'une communication entre des individus appartenant à deux cultures différentes. Ce modèle permet de comprendre la manière dont un dialogue peut s'établir, à travers un processus de construction d'une troisième culture. Ce processus devient nécessaire quand des individus de cultures différentes doivent s'adapter pour vivre ensemble. Dans un effort de clarification, Casnir décompose son modèle en quatre phases, à la fois dynamiques, interactives et interdépendantes.

La première phase implique un contact initial entre des individus dans un environnement socioculturel et historique donné. Dans ce premier contact, plusieurs facteurs peuvent intervenir. Mentionnons à titre d'exemples, la peur de l'autre, la barrière culturelle, ou encore le manque de temps. Ces facteurs peuvent constituer de sérieux obstacles, au point d'empêcher toute rencontre ultérieure.

La deuxième phase se réfère à la poursuite d'un premier contact, motivé, par exemple, par l'amitié et même par le calcul économique. La nécessité d'une adaptation réciproque des deux parties en jeu entraîne souvent des contacts répétés.

La troisième phase correspond très clairement à une interdépendance des participants, à la recherche d'un bénéfice mutuel.

La quatrième phase se rapporte à l'interaction dialogique. Cette dernière implique l'élaboration d'une troisième culture, dont l'existence effective dépend de l'effort mutuel des participants, pour parvenir à organiser la communication sans confrontation.

Ce modèle est exemplaire pour illustrer la dynamique que suppose la coopération dans les situations interculturelles. À partir d'une telle perspective, l'approche méthodologique et les fondements conceptuels sont étroitement liés. Casimir en vient ainsi à défendre la position selon laquelle le chercheur ne doit pas observer ou décrire un dialogue comme un résultat, mais doit s'impliquer lui-même dans l'effort dialogique, pour saisir pleinement la signification de ce qu'il observe.

LA RELATION ENTRE LES ACTEURS DE SOCIALIZATION : LES PARENTS ET LES ENSEIGNANTS

Dans le contexte scolaire, le dialogue interculturel permet de mieux saisir les divers aspects de la relation entre les acteurs de la socialisation. Le traitement des différences et de la diversité peut être examiné dans l'ensemble de l'organisation scolaire. L'ouverture de l'école, la collaboration avec les parents des minorités et les parents récemment arrivés dans le pays d'accueil sont une des dimensions qui contribuent à favoriser l'éducation interculturelle (Ouellet, 1991).

En considérant la relation entre parents et enseignants dans une perspective interactionniste, la socialisation peut être conçue comme une intégration mutuelle et permet ainsi d'envisager ce processus comme une voie à double sens. L'émergence de la notion d'acteur et d'interactions réciproques entre acteurs permet d'envisager l'action sous formes de stratégies, mises en œuvre dans le processus de socialisation. Pour Touraine (1992) la notion d'acteur est liée à celle de Sujet humain capable de créativité et de changement. Pour cet auteur, l'acteur social est : « avant tout un citoyen, son développement personnel est inséparable du progrès social. La liberté de l'individu et sa participation à la vie collective apparaissent indissociables » (p. 33). Dans ce sens, la participation des parents à l'école est liée à la notion de citoyenneté et de démocratie.

Les acteurs disposent d'une certaine marge de manœuvre dans l'action ainsi que la possibilité de négociation selon leurs propres stratégies. Rey-Von Allmen (1993) conçoit l'interculturel à l'école en termes de stratégies déployées à différents niveaux d'interrogations. En effet, cette dimension de stratégie paraît d'autant plus importante dans les processus de socialisation

des élèves migrants et appartenant aux groupes minoritaires que les enseignants sont souvent confrontés à des situations nouvelles et doivent utiliser des stratégies créatives et adéquates.

Chauveau et Rogovas-Chauveau (1987), en se penchant sur la nature des relations entre les enseignants et les parents, les catégorisent en trois sortes : informatives, injonctives et contractuelles. Pour ces auteurs, la communication déficiente entre les trois pôles (enfant, enseignant, parent) apparaît comme une des raisons de l'insuccès scolaire des groupes socio-culturellement désavantagés.

- a) Les relations informatives : l'enseignant fournit des informations générales sur l'enseignement donné à l'école. La relation informative correspond aux réunions annuelles organisées par les enseignants afin de rencontrer les parents et de fournir des informations d'ordre général. La pratique de l'organisation des réunions de parents est souvent décevante, dans la mesure où le taux de participation et la qualité de dialogue n'est pas satisfaisante.
- b) Les relations injonctives : l'enseignant donne des conseils et des consignes aux parents. Cette forme de relation est unilatérale et les parents ne sont pas des acteurs dans la scolarisation de leur enfant.
- c) Les relations contractuelles : les deux parties discutent, se mettent d'accord sur un (ou plusieurs) points, prennent des engagements. Les multiples contrats didactiques qui peuvent être établis entre les différents acteurs concernés, font partie des mécanismes intervenant dans les modes de régulations pédagogiques.

LA VALORISATION DE L'ÉLÈVE

Tentons d'examiner la pratique pédagogique des intervenants confrontés à des situations de changement culturel, et plus particulièrement considérons la place occupée par l'enseignant dans la valorisation de l'élève.

La maîtrise de la culture scolaire par les élèves appartenant aux groupes minoritaires ou en provenance d'autres cultures implique pour eux non seulement de pouvoir atteindre le niveau linguistique requis mais aussi des habitudes de pensée, des codes et des attitudes qui ne sont pas toujours en continuité avec leur vécu antérieur. Aussi, l'attention portée à l'ensemble des facteurs en relation avec le changement d'environnement, d'acquisition d'une nouvelle culture et langue peut réduire les marges d'erreurs dans l'évaluation de ces élèves et diminuer l'ethnocentrisme culturel.

Cummins (1987) attribue un rôle important à la valorisation (*empowerment*) de ces élèves. L'auteur examine les fonctions de l'enseignant pour permettre cette valorisation selon les axes suivants :

- 1) L'incorporation linguistique – L'incorporation des aspects culturels et linguistiques des élèves appartenant aux groupes minoritaires suppose des ajustements au niveau de la gestion pédagogique de la classe. Cette incorporation peut prendre une forme soustractive lorsque l'enseignant a tendance à assimiler l'élève à la langue et à la culture dominante, ou prendre une forme plutôt cumulative si ce dernier a une volonté de valoriser la langue et la culture des élèves appartenant aux groupes minoritaires.
- 2) La participation de la collectivité – La participation des parents aux activités de l'établissement scolaire permet de faire progresser l'élève et exerce un effet bénéfique sur ses résultats scolaires. L'attitude de l'enseignant à l'égard des familles appartenant aux groupes minoritaires se définit suivant un axe qui va de la collaboration à l'exclusion. L'enseignant qui s'oriente vers une attitude de collaboration parvient à une meilleure communication avec les parents.
- 3) La pédagogie – Elle peut être analysée selon deux grandes orientations. La première, la plus courante, est le modèle pédagogique de transmission traditionnel. Cette forme de pédagogie repose sur l'idée que seul l'enseignant est capable de transmettre des connaissances et de maîtriser des interactions qui traversent l'ensemble des activités de la classe. La seconde se fonde sur un modèle d'interaction réciproque. Elle permet une pédagogie active en instaurant d'une part un vrai dialogue entre l'enseignant et l'enseigné et, d'autre part, en facilitant l'apprentissage au lieu de le contrôler.
- 4) Les attitudes dans l'évaluation – Certaines formes d'évaluation des élèves appartenant aux groupes minoritaires ne sont pas en adéquation avec leurs connaissances antérieures. L'enseignant devrait adopter une attitude non seulement de défense des droits de l'enfant appartenant à un groupe minoritaire, mais aussi de valorisation de ses activités. L'évaluation ne peut aboutir qu'à l'échec scolaire de l'élève lorsque son vécu scolaire n'est pas pris en considération.

LE RÔLE DU MÉDIATEUR CULTUREL À L'ÉCOLE

Champs d'application de la médiation

Le champ d'application de la médiation est très vaste. La médiation peut être appliquée au niveau des corporations, des agences gouvernementales, ou encore des écoles. Toutes, d'une manière ou d'une autre, se soumettent aux exigences de la médiation, quand il devient indispensable d'établir un lien entre des perspectives divergentes (Beer & Stief, 1997). Parler de

médiation en général n'est certes pas satisfaisant. Mentionnons, à titre d'exemple, la constitution d'une typologie des divers champs d'application de la médiation. Sont ainsi distinguées les médiations familiale, communautaire, sociale, contractuelle ; mais aussi les médiations dans les domaines administratif, juridique, ou politique (Barreyre, Bouque, Chantreau & Lassus, 1995)

La majorité des recherches menées dans le domaine de la médiation mettent l'accent sur la dimension conflictuelle de la relation et sur les rapports de force qui en découlent. Sur ce débat, Touzard (1977) regroupe les théories qui tentent d'expliquer l'occurrence des conflits en trois grandes catégories : une orientation psychologique qui situe le conflit au niveau des motivations et des réactions individuelles, une orientation sociologique qui le place au niveau des structures et entités sociales, et enfin une orientation psychosociologique qui situe le conflit au niveau de l'interaction de l'individu et du système social.

Mais dans tous les cas, la médiation peut se définir comme :

L'action de mettre en relation, par un tiers appelé médiateur, deux personnes physiques ou morales, appelées médiées, sur la base de règles et de moyens librement acceptés par elles, en vue soit de la prévention d'un différend ou de sa résolution, soit de l'établissement ou de rétablissement d'une relation sociale. (Briant & Palau, 1999, p. 11).

À partir de cette définition générale, une distinction tend à s'imposer entre secteur privé et public. Ainsi la médiation privée devrait permettre de régler des conflits et de rétablir le contact, mais le médiateur n'est pas vraiment en mesure d'imposer une solution. La médiation publique s'appuie sur la loi ou la réglementation administrative.

La régulation politico-administrative peut être effectuée par des médiateurs dans le but de répondre aux dysfonctionnements institutionnels. Ainsi, sur le plan institutionnel en France, le ministère des affaires étrangères est engagé dans un certain nombre de réformes qui ont pour but de rendre le système éducatif plus performant et plus juste. Parmi ces réformes, relevons la création en 1998 d'un médiateur de l'éducation nationale et de médiateurs académiques. L'objectif est de promouvoir une attitude empreinte de respect, d'écoute auprès d'usagers « qui ont le sentiment que devant la complexité du système, ils sont parfois démunis voire ignorés et subissent des décisions qu'ils ne comprennent pas toujours... » (Simon, 1999, p.8). Il faut relever que les médiateurs académiques interviennent surtout en cas de conflits. Les médiateurs scolaires ou éducatifs ont pour mission de multiplier les contacts avec les élèves et les enseignants afin d'améliorer les relations sociales et de prévenir les conflits.

Une des critiques de Guillaume-Hofnung (1995) à l'égard des médiateurs institutionnels est qu'ils ne sont ni tiers, ni indépendant, et surtout pas sans pouvoir (p.112). Pour cet auteur, les pouvoirs publics ne disposent ni d'une définition de la médiation ni d'une formation des médiateurs. L'exercice de la médiation requiert des qualités solides et la formation des médiateurs est une question préoccupante. Un certain nombre de critères doivent être respectés pour que l'on puisse parler de la médiation :

- la médiation requiert un tiers, sans pouvoir, neutre, indépendant ;
- la médiation a une mission spécifique ;
- elle utilise un processus plutôt qu'une procédure.

Notons que pour Weiss et Stucker (1998) la fonction de l'interprète est très proche de celle du médiateur culturel. Selon ces auteurs, en Suisse, la quasi-totalité des institutions destinées spécifiquement aux migrants et comprenant des services d'interprètes dépendent des œuvres caritatives. La maîtrise du code linguistique et du code culturel ne garantit pas forcément une bonne communication. Il est nécessaire de prendre aussi en considération la relation entre les interlocuteurs (Abdallah-Pretceille, 1999). Tout particulièrement dans la communication interculturelle, le médiateur peut pleinement représenter les migrants et les groupes minoritaires, pour autant qu'il prenne en considération les inévitables rapports de force. Par exemple, le rôle de *personne ressource*, développé par Banks et Lynch (1986), ne consiste pas seulement à favoriser la communication ; il implique également de faciliter l'intégration des groupes minoritaires. Dans cette perspective, plusieurs auteurs (voir, entre autres Jäggi, 1993 et Robert, 1993) n'hésitent pas à voir le médiateur culturel comme un acteur politiquement engagé. Ainsi envisagé, le médiateur peut favoriser dans une large mesure la reconnaissance culturelle et sociale des minorités.

Pour Six (1990) la médiation peut prendre différentes formes : créatrice, rénovatrice, préventive et curative :

- la médiation est créatrice lorsqu'elle cherche à établir entre les personnes des liens qui n'existaient pas ;
- la médiation est rénovatrice quand elle permet d'améliorer des relations qui se sont dégradées ;
- la médiation est préventive lorsqu'elle permet d'éviter un conflit ou un problème ;
- la médiation est curative quand elle vise à la résolution d'un conflit.

Pratique de la médiation en pédagogie

Comme le relève Clanet (1990), la crise de la culture occidentale conduit l'école à s'éveiller à l'existence d'autres cultures et par là même à prendre en considération les questions concernant la relativité culturelle et l'universalité à l'école. Selon l'auteur, un ensemble de conditions ont facilité l'émergence de cette crise :

Crise de la civilisation européenne, « mort des absolus », croissance des groupes régionaux, pluralité de communautés étrangères, prégnance des jeunes générations issues de l'immigration, etc. Ainsi sont convoqués dialogues multiples, pédagogies de diversification, expériences nouvelles, pour générer l'espace d'une unité plurielle concrète (selon des modalités multiples).(p.28)

L'enfant dont l'origine culturelle des parents est différente de celle du pays d'accueil, se trouve à la confluence de plusieurs projets culturels et éducatifs. D'une part, la culture d'origine médiatisée par l'identification aux parents et, d'autre part, la culture d'accueil médiatisée par l'expérience scolaire. Pour Abou (1986), les individus ou les groupes peuvent éprouver des tensions inégales dans une même situation de rencontre entre deux cultures. Dans le cas des migrants, cet auteur propose d'envisager ces tensions selon les axes suivants : le changement de l'espace et du temps, l'écart vécu entre les milieux de sociabilité familiale et ceux de la société d'accueil et finalement la distance entre le moi et l'idéal du moi. Aussi les médiations peuvent influencer le processus de construction identitaire, au niveau interculturel et social.

La communication et la capacité de dialogue, entre des acteurs de socialisation (parents et enseignants) appartenant à deux cultures, peuvent avoir un poids considérable dans la progression scolaire de l'enfant. Le dialogue permet de s'entendre mutuellement sur des thèmes et des plans d'action. L'authentique dialogue naît d'un commun accord des interlocuteurs sur la finalité de leur entretien, afin de permettre une coopération et d'atteindre un but fixé. Des sujets agissants par la communication sont devant l'obligation de trouver une définition commune pour leur situation d'action et, dans ce cadre d'interprétation, de s'entendre sur des thèmes et des plans d'action (Habermas 1987). À suivre encore Habermas (1997), les négociations, les consultations et surtout le dialogue assurent une fonction intégratrice majeure.

Dans le domaine éducatif, l'idée de la médiation peut concerner le pédagogique, en tant que relation entre un savoir et celui qui apprend, ou porter sur les relations humaines qu'il instaure (Cardinet, 1995). Le rôle du médiateur culturel à l'école peut être envisagé au niveau de l'instauration de divers processus de régulations pédagogiques entre les acteurs de socialisation appartenant à des cultures différentes. La situation de l'enfant dans

ce cas est caractérisée par une séparation entre les deux sphères de socialisation : d'une part, l'école en tant que sphère publique qui apparaît de plus en plus impénétrable surtout pour les familles migrantes ; d'autre part, la sphère personnelle et privée qui est la famille. La sphère des médiations peut permettre de réduire la distance entre ces deux sphères personnelle et privée. Les relations entre les acteurs sont ainsi médiatisées par un médiateur. Ce qui intéresse le médiateur dans cette forme de relation est de parvenir à l'articulation des interfaces entre acteurs porteurs de cultures différentes. La médiation se développe aujourd'hui par rapport aux mutations des sociétés modernes, notamment au niveau des modes d'insertion des individus. L'importance accordée au mode d'intégration de l'élève dans la classe explique le rôle de plus en plus grand que peuvent jouer les processus de médiation.

Étude de cas

Une brève présentation d'une étude de cas, sur le dialogue interculturel à l'école entre parent et enseignant, devrait permettre de saisir la portée des réflexions générales précédentes (Berthoud-Aghili, 1988).

Le cas de N.

N. est une élève d'origine iranienne. Elle est arrivée récemment à Genève et a commencé l'école au milieu de la 3^e année primaire. L'année suivante sa nouvelle enseignante s'inquiète du manque total de concentration de cette élève pour le travail scolaire et décide de signaler ce cas au Service Médico-Pédagogique (SMP). Ce service prend l'initiative de contacter directement la mère de N. pour lui fixer rendez-vous avec son enfant. La mère de N. est désespérée car elle ne comprend pas clairement le rôle de ce service ainsi que les raisons qui motivent cette convocation. Après cet événement, la mère me demande d'intervenir comme médiatrice au niveau du S.M.P. et au niveau de l'école pour clarifier la situation de son enfant.

Concernant ce cas, je peux résumer ma participation en tant que chercheuse/médiatrice à plusieurs niveaux :

- accompagner la mère et son enfant pour une visite au SMP ;
- effectuer la traduction de l'anamnèse de l'enfant avec la mère et le médecin ;
- organiser une réunion à l'école avec les différents acteurs concernés : l'enseignante, la mère et l'enfant ;
- proposer un suivi dans la relation des acteurs.

Je propose de présenter ici une partie de l'entretien effectué lors de la réunion à l'école :

Enseignant : « Il faut que vous soyez bien consciente que N. ne peut effectuer qu'une partie du programme scolaire. Elle est dans la classe, apparemment elle participe à la vie de la classe, pendant que je travaille avec les autres élèves, elle a du travail personnel. Elle apprend les brochures du degré inférieur. Alors le problème est qu'elle rêve et qu'elle reste volontiers en retrait. Parfois elle nous dit avec un sourire : je ne sais pas où vous en êtes, je n'ai rien compris. »

Parent : « À mon avis N. a commencé réellement l'école seulement cette année. L'année dernière, son cahier de dictée était rempli de fautes. Cette année, le pourcentage de mots qui sont écrits juste a beaucoup augmenté. J'ai l'impression que les choses ont changé. L'année dernière elle ne connaissait pas les sons. J'ai suivi moi-même les cours de français pendant un mois et j'arrive à distinguer un peu les sons. Bien sûr ma fille est étrangère et il faut plus l'aider que les autres élèves, pourtant, je me demande pourquoi elle a tellement progressé cette année ? Je pense que la façon d'être et d'agir de l'enseignant est aussi très importante. »

Enseignant : « J'ai essayé de faire participer N. au niveau de la classe en lui demandant de parler de son pays. »

Parent : « Vous êtes la première enseignante à l'école qui parle de son pays. À mon avis c'est une forme d'encouragement pour l'enfant de s'intéresser à sa culture. Je me rappelle qu'une fois un élève s'était moqué d'elle en disant qu'elle ne sait même pas lire. »

Enseignant : « Je pense que sa culture est importante et qu'il faut qu'elle parvienne bientôt à suivre le programme du niveau de la classe. »

Analyse de l'étude de cas

C'est à la demande des intéressés que se met en place une médiation. Pour réaliser une relation de confiance entre les acteurs, il est indispensable d'établir une communication interculturelle. Le médiateur a un rôle d'écoute et doit reformuler les propos des parties intéressées. Dans l'analyse de ce cas, le rôle du médiateur, dans le dialogue entre enseignants et parents, peut être analysé à la fois comme interprète au niveau d'une institution de santé (SMP) et comme chercheur-médiateur à l'école.

A) RÔLE D'INTERPRÈTE

Afin d'éviter tout malentendu, il apparaît nécessaire, dans un premier temps, de clarifier pour la mère le rôle d'une institution de santé comme celui du SMP.

Au niveau de la traduction de l'anamnèse, les diverses fonctions de l'interprète supposent la confiance des partenaires impliqués dans l'interaction. En effet, les normes éthiques et déontologiques, tout particulièrement le secret professionnel, sont des dimensions importantes dans la fonction d'interprète. Par ailleurs, l'usage de la langue maternelle, dans une situation thérapeutique, est essentiel. L'exposé en langue maternelle dans le cas de N. et la traduction a permis de trouver un langage commun entre le thérapeute, la mère et l'enfant. En bref, la possibilité de parler dans sa propre langue conditionne le processus de résolution des problèmes.

B) ANALYSE DE L'ENTRETIEN ENTRE PARENT-ENSEIGNANT

L'analyse de l'entretien entre la mère et l'enseignante met en évidence un certain décalage dans leurs perceptions des difficultés scolaires de l'élève.

Selon l'enseignante, N. est incapable de suivre le programme scolaire comme les autres élèves de la classe. L'incapacité de N. à suivre les procédures culturellement prescrites dans les tâches scolaires la place dans une situation de retrait. Pour l'enseignante, le manque de compétence linguistique de l'élève est considéré comme un grave handicap. N. ne participe pas réellement à la vie de la classe :

Apparemment elle participe à la vie de la classe... Alors le problème est qu'elle rêve et qu'elle reste volontiers en retrait.

Alors que pour la mère, les progrès de N. dans l'exercice des tâches scolaires sont des signes tangibles de son intérêt et de sa participation dans la classe :

L'année dernière elle ne connaissait pas les sons... Je me demande pourquoi elle a tellement progressé cette année ?

La mère pose un regard positif sur N. et elle est consciente que lors de l'acquisition de nouveaux savoirs culturels comme la langue, certaines interférences peuvent intervenir sur le plan linguistique.

L'acquisition du savoir ne constitue pas l'unique objectif pédagogique. Interviennent également les modes relationnels et le respect de la personnalité de l'élève.

Je pense que sa culture est importante et qu'il faut qu'elle parvienne bientôt à suivre le programme du niveau de la classe.

À ce niveau, l'enseignante montre une certaine sensibilité à comprendre une culture autre. Toutefois, pour elle la culture scolaire est beaucoup plus importante. L'ouverture sur la pluralité culturelle de l'enseignante est un aspect qui favorise la mise en transparence de la relation éducative.

C) RÔLE DU MÉDIATEUR À L'ÉCOLE

Au niveau de l'école, pour favoriser le dialogue, le médiateur se doit de créer un espace de médiation entre parents et enseignants. Dans cette situation, le rôle du médiateur correspond à une forme de médiation créatrice, selon Six (1990). Les interactions réciproques, dans cette situation de diversité culturelle, mettent très clairement en évidence les difficultés. La connaissance de l'origine de la migration, le travail sur les cultures et l'ouverture à la diversité linguistique sont indispensables pour parvenir à établir un dialogue entre les acteurs de socialisation de l'élève. La présence du médiateur révèle les différences dans les perceptions entre parent et enseignante.

La régulation pédagogique s'effectue sur la base de négociations et de contrats entre les acteurs. Cette régulation peut intervenir à différents niveaux, comme les démarches d'apprentissages de l'élève, les modes d'évaluations, les interventions de l'enseignant, les interactions entre élèves, ou encore la participation des parents de l'élève.

Pour comprendre la situation scolaire de N., l'apport théorique de Cummins (1987) permet d'insister sur les points suivants :

- les problèmes scolaires de N. peuvent être diagnostiqués comme des problèmes linguistiques transitionnels ;
- l'enseignant en adoptant une attitude de valorisation des activités de l'élève peut favoriser ses apprentissages scolaires ;
- l'évaluation ne doit pas avoir comme but uniquement de mettre en évidence les handicaps de l'élève ;
- l'application d'une pédagogie active peut faciliter l'apprentissage ;
- la relation contractuelle entre l'enseignant et les parents permet une interaction réciproque.

L'image positive que l'on porte sur l'élève peut lui donner l'envie d'essayer d'apprendre. Ce qui semble manquer dans le cas de l'enseignante est la prise en compte des difficultés dans l'acquisition d'une nouvelle langue. Lorsque l'évaluation a comme seul but de relever les handicaps de l'élève, elle empêche la remise en question des programmes et des approches pédagogiques utilisées par l'enseignant. L'installation d'une relation de confiance par l'explicitation des problèmes fait partie des objectifs de la

médiation. La mise en œuvre d'une pédagogie différenciée permet de mieux prendre en considération les caractéristiques de chaque élève, pour permettre d'atteindre le niveau de savoir requis.

CONCLUSION

La familiarisation avec la culture du pays d'accueil est une dimension fondamentale de la socialisation de l'élève en situation socioculturelle différente. Le manque de soutien didactique de la part des parents, et l'absence de maîtrise du langage scolaire par ces derniers, créent un environnement peu propice pour l'apprentissage scolaire des enfants. Pour cette raison, le dialogue dans une situation interculturelle à l'école nous paraît très important pour permettre :

- une régulation des modes d'interactions entre les différents partenaires impliqués dans le processus de socialisation ;
- la recherche en commun de stratégies éducationnelles pour faire progresser l'élève ;
- le dialogue, la négociation et la participation pour diminuer le fossé entre l'espace scolaire et familial.

Le médiateur culturel intervient pour favoriser une communication dialogique et permettre de mieux définir le parcours de l'élève à l'école. En effet, les processus d'ajustements culturels constituent des facteurs importants dans l'acquisition des nouveaux savoirs. Plus largement, toute situation de migration impose de considérer l'ensemble des facteurs en relation avec divers changements, en particulier ceux de la culture et de la langue. En bref, les processus d'interactions ne se limitent pas aux structures conjoncturelles, mais mettent en jeu les positions présentes et passées dans la structure sociale que les individus transportent avec eux. Dès qu'il s'agit de relations pragmatiques (de sujets à sujets), rien n'est linéairement programmable. La médiation pour réussir dépend de la bonne volonté des interlocuteurs.

Mais dans une situation de communication interculturelle, l'élève non francophone est désavantagé par ses connaissances limitées de la langue. Pour qu'il puisse y avoir apprentissage, il faut que l'élève soit présent non seulement physiquement mais aussi mentalement. Sans quoi il ne sera pas en mesure de progresser dans son apprentissage scolaire.

En conclusion, confronter les divers points de vues s'impose comme une exigence fondamentale pour tenter de parvenir à une relative convergence des opinions. En effet, la participation active du chercheur sur le

terrain devrait favoriser la mise en œuvre de principes démocratiques à l'école. Mais surtout, à travers ma propre expérience, j'ai voulu montrer la position charnière occupée par les médiateurs dans le maintien d'une relation pédagogique et d'une communication interculturelle équilibrées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). Introduction. Le long cheminement vers aujourd'hui. In M. Abdallah-Pretceille & L. Porcher (Éd.), *Diagonales de la communication interculturelle* (pp. 1-22). Paris : Anthropos.
- Abou, S. (1986). *L'identité culturelle*. Paris : Anthropos.
- Banks, J.A. & Lynch, J. (1986). *Multicultural education in Western societies*. London : Holt, Rinehart and Winston.
- Barreyre, J. Y., Bouque, B. Chantreau, A. & Lassus, P. (1995). *Dictionnaire critique d'action sociale*. Paris : Bayard éditions.
- Beer, J. E. & Stief, E. (Eds) (1997). *Mediator's handbook*. New York : New Society.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology : Research and applications*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Berthoud-Aghili, N. (1988). *Des écoliers en exil : socialisation et dynamique socioculturelle à l'école. Le cas des enfants iraniens scolarisés à Genève*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Thèse n° 252.
- Briant, V. & Palau, Y. (1999). *La médiation : définitions, pratiques et perspectives*. Paris : Nathan.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Goerg Eshel.
- Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod.
- Casrnir, F.L. (1999). Foundations for the study of intercultural communication based on a third-culture building model. *Journal of Intercultural Relations*, 23, 1, 91-116.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1987). *Contrat social et apprentissage : l'exemple du savoir-lire*. Paris : INRP, CRESAS.
- Cole, M. & Scribner, S. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182, 553-559.
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Cummins, J. (1987). L'éducation bilingue : théorie et mise en œuvre. In CERI/OCDE (Éd.) *L'éducation multiculturelle* (pp. 323-353). Paris : OCDE.
- Demorgon, J. (1996). *La complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris : Anthropos.

- Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Guillaume-Hofnung, M. (1995). *La médiation*. Paris : PUF.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome 2. Paris : Fayard.
- Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie*. Paris : Gallimard.
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF éditeur.
- Jäggi, C.J. (1993). *Zum Problem der interkulturellen Kommunikation in globalen und mikrosozialen Kontext*. Meggen : Interedition (Institut für Kommunikationsforschung).
- Ladmiral, J. R. & Lipiansky, E.M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Linton, R. (1959). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.
- Rey-Von Allmen, M. (Éd.) (1993). *Psychologie clinique et interrogations culturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Roberts, R.P. (1993). Community interpreting in North America. In P. Catriona (Ed.), *Translation-the vital link* (pp. 139-252). London : Institute for Translation and Interpreting.
- Simon, J. (1999). Fonctionnement du dispositif de la médiation au ministère de l'Éducation nationale (MEN). *Bulletin Organisation Générale*, 2, 57-59.
- Six, J.F. (1990). *Le temps des médiateurs*. Paris : Le Seuil.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.
- Touzard, H. (1977). *La médiation et la résolution des conflits*. Paris : PUF.
- Weiss, R. & Stucker, R. (1998). *Interprétariat et médiation culturelle dans le système de soins*. Neuchâtel : Forum suisse pour l'étude des migrations.