

*D*iversités et *C*itoyennetés

La Lettre de l'IRFAM

Institut de Recherche, Formation et Actions sur les Migrations

N° 13
I/2008

DOSSIER :

ACCUEILLIR DES ÉLÈVES NON FRANCOPHONES À L'ÉCOLE

IRFAM-Secrétariat : Juan Pardo Garcia
17 Rue Agimont 4000 Liège - Belgique
T. +32 (0)4 221 49 89 F. +32 (0)4 221 49 87
info@irfam.org - www.irfam.org

Sommaire

- *Editorial :*
Comment enseigne-t-on à des élèves non francophones ?
- *DOSSIER :*
 - *Jaspreet, 16 ans, à l'école à Liège ...*
 - *Elèves non francophones dans le cycle secondaire en Communauté française de Belgique : enseignements d'une recherche-formation*
 - *Réactions des étudiants-chercheurs*
 - *Altay Manço interviewé par Pierre Waaub*
- *Informations*

Editorial :

Comment enseigne-t-on à des élèves non francophones ?

Chères amies, chers amis,

La treizième livraison de *Diversités et Citoyennetés* présente le cheminement et les résultats de quatre années d'une « recherche-formation » réalisée par l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations en collaboration avec des étudiants de l'Université de Liège. Cette initiative à propos de *l'accueil des enfants non francophones au sein des écoles secondaires de la Communauté française de Belgique* s'est insérée dans le cadre du cours « Problématique des immigrés confrontés à l'apprentissage du français » donné dans cette université et dont le responsable a été, jusqu'à cette année, Altay Manço, directeur scientifique de l'IRFAM.

Les différents travaux pratiques menés par les étudiants de cet enseignement, de 2003 à 2007, ont permis d'identifier le contexte d'accueil socioscolaire des jeunes migrants ne parlant pas le français, dans les écoles de la partie francophone de la Belgique. Il s'agissait également de lister par une démarche qualitative et quantitative les pratiques qui ont conduit enseignants et élèves sur le chemin de la réussite et de l'insertion.

La démarche permet d'énoncer ainsi des recommandations pédagogiques et politiques. Celles-ci ont été validées lors de diverses rencontres menées avec des enseignants.

Le processus de « recherche-formation », quant à lui, a eu pour objet d'initier les étudiants, futurs professeurs de français « langue étrangère et seconde » (FLES), au contexte concret, complexe et problématique de l'accueil d'enfants ne maîtrisant pas la langue d'enseignement.

Ce numéro de *Diversités et Citoyennetés* propose une synthèse et une capitalisation de ces divers travaux et les illustre par différentes interviews d'élèves d'origine étrangère, d'étudiants ayant participé au processus de recherche-formation et une rencontre avec A. Manço, en tant que responsable de l'initiative.

Le numéro est réalisé avec la contribution d'une évaluatrice externe (Aude Harou de l'Université de Georgetown à Washington) et permet de compléter et de généraliser la portée des observations locales. L'article principal comprend ainsi une introduction présentant la performance des élèves issus de l'immigration en Belgique, selon diverses études internationales et le contexte organisationnel et législatif de l'insertion scolaire des primo-arrivants en Belgique francophone.

Ensuite, sont présentées et analysées les observations sur le vécu des jeunes migrants dans l'enseignement secondaire, en particulier le cas des mineurs étrangers non accompagnés (MENA). L'intégration scolaire des primo-arrivants, selon le point de vue des enseignants FLES, mène, en conclusion à des propositions pratiques de type pédagogique.

Le n° 5 de notre Lettre *Diversités et Citoyennetés* avait déjà traité début 2005 d'un sujet similaire : le lecteur aura ainsi le loisir d'apprécier les changements depuis cette époque.

DOSSIER :

**ACCUEILLIR DES ELEVES
NON FRANCOPHONES A L'ECOLE ...**

Jaspreet, 16 ans, à l'école à Liège ...

Rencontrée fin 2006 par Sandrine Darnel, du groupe de « recherche-formation », Jaspreet est une adolescente de 16 ans originaire de Benjal au sud de New Delhi. Son père, après avoir voyagé et travaillé dans différents pays, s'est finalement installé en Belgique, il y a 12 ans. Il ne parle pas français. Il travaille dans une conserverie de la région liégeoise. Jaspreet est venue rejoindre son père, il y a un an et demi, comme le reste de sa famille. En Inde, l'enseignement est donné en hindi. Jaspreet est à l'école depuis ses 6 ans, elle y a appris l'anglais à raison de deux heures par semaine. Aujourd'hui, elle apprend le français, dans une école secondaire du centre de Liège ...



Jaspreet parle d'un accueil satisfaisant à propos de son école liégeoise. Elle raconte pourtant que durant deux mois, elle est allée dans une autre école, mais elle estime que « *les professeurs n'y expliquaient rien et lui donnaient des feuilles, elle devait se débrouiller seule ...* ». L'ambiance était telle qu'elle était gênée de ne pas comprendre et n'osait pas poser de questions. Fortement mal à l'aise, Jaspreet a souhaité changer d'établissement. Ainsi, avec son frère, elle arrive dans sa nouvelle école. La famille de Jaspreet se présente au complet devant le directeur : frères, père et oncle. Celui-ci parle l'anglais ... Elle est finalement admise en troisième année.

Dans sa nouvelle classe, Jaspreet est nettement plus à l'aise, car cette fois, elle n'hésite pas à dire quand elle ne comprend pas et les professeurs font attention : ils lui parlent doucement, font des dessins, s'expriment avec des gestes, ... Cela l'aide beaucoup et la met en confiance. L'adolescente parle en particulier d'une enseignante, tout de suite considérée comme une amie, elle lui confie ses difficultés, d'ordre scolaire ou non. Jaspreet s'en réjouit : « *en Inde, il est interdit de regarder les professeurs et de leur parler comme à des amis ... il y a des punitions corporelles.* »

La professeure de français, quant à elle, aide Jaspreet en lui expliquant le vocabulaire des textes vus, elle est très présente. La religion est un des cours les plus compliqués pour Jaspreet : car il s'agit de la religion catholique et qu'elle est hindoue. Cependant, le professeur lui permet de parler de la sienne durant les heures de cours. Il y a un contrat : Jaspreet est aidée, mais doit présenter tous ses examens de fin d'année ...

Si c'était à refaire ? Sans hésiter, elle choisirait la même école ! Jaspreet est contente d'aller à l'école et d'y apprendre la couture. Elle souhaite devenir couturière en Belgique. Par ailleurs, l'établissement est proche de chez elle. La jeune fille apprécie d'apprendre la langue française, même si c'est difficile. Elle est fière de ses progrès. Elle a développé ses « techniques » : bien qu'elle regarde la télévision en hindi, Jaspreet apprécie de suivre les dessins animés en français. Elle écrit ce que les professeurs disent en hindi dans ses cahiers. Cela l'aide à retenir.

Avec les condisciples ? Au début, l'étudiante a des difficultés d'adaptation à son nouveau groupe : les condisciples ne comprennent pas toujours ses attitudes, notamment vis-à-vis des garçons : « *en Inde les filles et garçons ne peuvent pas se regarder dans les yeux et encore moins se toucher. En Belgique, les filles et les garçons sans même se connaître se font la bise.* » Le groupe est solidaire dans l'ensemble : les élèves de sa classe lui expliquent les choses lorsqu'elle ne comprend pas. En particulier, deux copines de classe ont marqué son année par leur présence efficace. Pourtant, Jaspreet a aussi rencontré des jeunes irrespectueux qui se moquaient d'elle. Les enfants qui ne respectent pas leurs professeurs et leurs parents, Jaspreet dit que cela l'a frappée en Belgique ... Les amis de l'école ne font pas encore partie de sa vie hors école ... par contre, Jaspreet organise de temps à autre des sorties avec des amies sikhes.

Elèves immigrés non francophones dans le cycle secondaire en Communauté française de Belgique : enseignements d'une recherche-formation¹

Aude Vaes Harou,
Georgetown University, Washington DC

Altay A. Manço,
IRFAM, Liège

Cet article présente le cheminement et les résultats de quatre années d'une recherche-formation menée avec des étudiants de l'Université de Liège (Belgique) dans le cadre du cours *Problématique des immigrés confrontés à l'apprentissage du français* (Master « Français Langue Etrangère et Seconde »). Les différents travaux réalisés par les étudiants ont permis d'identifier le contexte d'accueil socioscolaire des jeunes migrants ne parlant pas le français, dans les écoles de la partie francophone de la Belgique. Il s'agit également de lister par une démarche tant qualitative que quantitative les pratiques qui ont conduit enseignants et élèves sur le chemin de la réussite et de l'insertion scolaires. L'exercice permet ainsi d'énoncer des recommandations pédagogiques et politiques. Le processus de recherche-formation, quant à lui, a pour objet d'initier les étudiants, futurs professeurs de français, langue étrangère et seconde (FLES), au contexte problématique de l'accueil d'enfants migrants ne maîtrisant pas la langue d'enseignement.

La présente contribution est une synthèse et une capitalisation de ces divers travaux. Elle est réalisée sous la forme d'une évaluation et permet de compléter et de généraliser la portée des observations locales. L'article comprend ainsi une introduction présentant la performance des élèves issus de l'immigration en Belgique, selon diverses études internationales, et le contexte organisationnel et législatif de l'insertion scolaire des primo-arrivants. Ensuite, sont présentées et analysées les observations sur le vécu des jeunes migrants dans l'enseignement secondaire, en particulier à travers le cas spécifique des mineurs étrangers non accompagnés. L'intégration scolaire des primo-arrivants est abordée à travers une enquête confrontant le témoignage des élèves et des enseignants. Enfin, le point de vue des enseignants FLES, recueilli lors d'une table ronde, permet, à partir des résultats des étapes précédentes, de mener à des propositions pratiques liant le niveau micro au niveau macro de l'enseignement.

Ces approches diverses sont complémentaires : il s'agit à la fois de mettre en évidence et de lutter contre les discriminations et dénis dont souffre la population cible, ainsi que d'améliorer la manière dont l'école gère la diversité culturelle en son sein. La recherche permet ainsi de toucher du doigt la *créativité interculturelle* des élèves et des enseignants, celle-ci ne se réduisant, bien entendu, pas à une matière scolaire².

Les parties de la recherche-formation présentée se sont déroulées de 2003 à 2007 dans différentes régions de la Belgique francophone : en Province de Liège, en Province de Namur, ainsi qu'à Bruxelles. Une soixantaine d'étudiants³ ont réalisé les observations et enquêtes résumées dans l'article et, par ce biais, ont développé de nouvelles compétences et connaissances. Ils ont rencontré et interviewé une quarantaine d'enseignants et de travailleurs sociaux. Une cinquantaine d'enfants ont également témoigné de leur vécu scolaire. Le processus de recherche-formation a culminé avec l'organisation d'une séance d'échanges de pratiques et de réflexion pédagogique autour de notre thématique, le 28 juin 2007 à Bruxelles, avec, à la clé, des promesses de poursuite et des recommandations validées par des enseignants. Nous tenons à remercier tous les étudiants, enseignants, travailleurs sociaux et enfants migrants pour leurs contributions, sans lesquelles ce travail n'aurait simplement pas été possible.

1. SITUATION SCOLAIRE DES POPULATIONS ISSUES DE L'IMMIGRATION EN BELGIQUE FRANCOPHONE

La Belgique compte 10 millions d'habitants et est divisée en trois régions linguistiques. Notre approche se concentrera sur la situation des jeunes migrants ou issus de l'immigration au sein des écoles francophones en Wallonie (au sud du pays) et dans la Région bruxelloise, où est scolarisée un peu moins de la moitié des

¹ Dans ce texte, le masculin est utilisé comme épique, les personnes désignées sont des deux sexes, sauf mention précise.

² Crutzen, D., et Lucchini, S., 2006, p. 13.

³ *Ont participé à la recherche-formation* : Sylvie Petit (collaboratrice), Lorraine Baldi, Emilia Bogdanowicz, Sebahat Bolat, Julie Bourguignon, Julie Collon, Adeline Diels, Chantal Genin, Françoise Grégoire, Samia Hammami, Stéphanie Pantot, Aurore Pottié, Donatella Principalli, Valérie Vandersmissen, Joanna Andrykawasaka, Paraskevi Bamparoutsi, Joëlle Closset, Sophie Dardenne, Sandrine Darnel, Charlotte Derclaye, Alexis Filipucci, Catherine Flagothier, Pierre Geron, Claude Krier, Aleksandra Kucharska, Salim Küçükyildiz, Raphaël Lambois, Emilie Minguet, Vincent Neuray, Clarisse Rémont, Anne-Catherine Rénier, Natalia Stasheva, Dana Vasilache, Céline Veitman, Roelf Welkenhuizen, Mélanie Zenner, Stéphanie Arnould, Aurélie Cintori, Madeleine Ercicum, Marie Gérain, Quentin Hupkens, Gilles Javaux, Alice Minette, Thomas Van Doosselaere, Adina Amarandei, Boris Coune, Céline Léonard, Benoît Lobet, Bruno Lorenzi, Rémi Mossiat, Isabelle Pirnay, Isabelle Roufosse, Irina Dabaca, Adina Amarandei, Caroline Martin, Claire-Marie Thiry, Véronique Gueury, Laurence Arki, Coralie Doyen (étudiants).

étudiants de Belgique. Parmi les pays de l'Union européenne, la Belgique francophone est la région qui proportionnellement accueille le plus grand nombre d'élèves immigrants de 15 ans⁴.

Accroître la mixité socioculturelle et l'équité au sein du système d'éducation sont deux objectifs nécessaires et urgents en Belgique, tant les résultats de l'étude PISA⁵ démontrent une grande disparité entre les élèves autochtones (francophones, ainsi que flamands) et immigrants de la première et de la seconde génération. Par exemple, le résultat moyen des élèves belges en lecture (mais aussi en mathématiques) est plus avancé d'environ deux années scolaires, par rapport au résultat moyen des élèves immigrants non européens⁶ scolarisés dans le pays. Les écarts observés en Belgique entre élèves autochtones et issus de l'immigration sont les plus élevés de tous les pays participant à l'enquête PISA⁷.

Ce qui est particulièrement alarmant dans les données de l'OCDE est le fait qu'en Belgique francophone, les différences entre les résultats des élèves non européens immigrants (donc, personnes dites de « première génération ») et ceux des élèves nés de parents immigrants (personnes dites de « seconde génération ») ne sont pas statistiquement significatifs. L'effet de l'adaptation sociale, fonction du temps passé dans le pays d'immigration, semble donc avoir été annulé⁸.

Le gouvernement de la Communauté française de Belgique a développé quelques dispositifs pour répondre aux difficultés de scolarisation des jeunes migrants ou issus de l'immigration. Parmi ces dispositifs, on compte les « écoles à discrimination positive » qui reçoivent des moyens complémentaires pour faire face à ces difficultés. Il existe également les « classes d'accueil B » qui seront présentées plus loin. Toutefois, on peut d'ores et déjà dire que peu d'évaluations existent pour jauger l'efficacité de ces mesures.

Une autre initiative proposée, visant spécifiquement les enfants « primo-arrivants », est les « classes-passerelles » lancées dès 2001. Ce dispositif cible une population nettement définie, installée en Belgique depuis moins d'un an, non francophone et originaire d'un nombre limité de pays considérés comme « en développement ». Peu de classes-passerelles sont du reste disponibles, leur existence étant conditionnée par la présence dans la localité d'un centre d'accueil de réfugiés.

Dans tous les autres cas, les méthodes d'accueil et d'intégration des élèves migrants et issus de l'immigration, parlant ou non le français, sont laissées à la discrétion des équipes scolaires concernées. Hormis les classes-passerelles, l'enseignement du français à des enfants immigrants n'est pas envisagé comme « une langue étrangère ou seconde ». Les enfants migrants n'entrant pas dans la définition du « primo-arrivant » sont traités comme les enfants autochtones. Cette « non politique » scolaire entraîne de graves difficultés.

Maravelaki et Collès (2004, p. 35-36) listent ces difficultés ainsi : manque de programme ou de ligne directrice en ce qui concerne la matière à enseigner ; manque de matériel adapté aux besoins des primo-arrivants adolescents ; manque de coordination non seulement entre professeurs des différentes matières des classes-passerelles, mais aussi entre les professeurs de classes-passerelles et ceux des classes ordinaires ; manque de coordination entre écoles, ainsi qu'entre écoles et autres structures éducatives ; nombre élevé d'élèves par classe ; difficultés de gestion des arrivées d'élèves pendant toute l'année scolaire dans des classes déjà fortement hétérogènes ; difficulté de l'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture ou/et de la langue scolaire ; manque d'évaluation adéquate des apprentissages ; manque de formation et de soutien adapté aux besoins des enseignants.

Soumis à cette scolarisation peu adaptée à leur situation, les enfants migrants ou nés de migrants connaissent souvent l'échec et la relégation dans des classes d'enseignement professionnel. Ces dernières sont peu valorisées en Belgique, car n'ouvrant pas vers l'enseignement supérieur. Dans la suite de cette partie, nous envisageons plus en détail les solutions « classe-passerelle » et « classe B ».

Selon le décret du 14 juin 2001 de la Communauté française de Belgique, les classes-passerelles sont une « *structure d'enseignement visant à assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale de l'élève primo-arrivant dans l'enseignement fondamental ou secondaire.* »⁹ Un des intérêts du décret est qu'un élève primo-arrivant ne doit plus nécessairement suivre la filière professionnelle : son orientation définitive peut avoir lieu

⁴ PISA, 2000 et 2004.

⁵ *Where Immigrant Students Succeed. A comparative Review of Performance and Engagement*, OECD, 2003.

⁶ Jacobs, D., Fontaine B. et Bruwier, A., 2007, p. 27. Voir aussi : Schleichner, A., 2006, p. 5.

⁷ OECD, 2006, p. 39.

⁸ Jacobs, D., Fontaine B. et Bruwier, A., 2007, p. 27.

⁹ Décret de la Communauté française de Belgique, 14 juin 2001. Accès: <http://www.cdadoc.cfwb.be>.

après une période d'adaptation et d'observation¹⁰. Selon ce décret, le primo-arrivant doit « ... avoir de 2,5 à 18 ans, avoir introduit une demande de reconnaissance du statut de réfugié ou d'apatride ou être reconnu comme tel, être mineur accompagnant une personne réfugiée ou apatride, être ressortissant d'un pays considéré comme pays en voie de développement par la loi belge et être arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an. »¹¹ Le passage de l'élève primo-arrivant en classe-passerelle se situe entre une semaine et une année scolaire, durée maximale. Le programme comprend un minimum de 15 périodes de français par semaine ; la formation scientifique et mathématique ne peut-être inférieure à 8 périodes et on prévoit également 3 périodes d'éducation physique. A Bruxelles, les élèves ont également droit à des périodes de néerlandais. Une école ne peut ouvrir une classe-passerelle que si elle justifie la présence de 12 élèves répondant des critères cités, de sorte que le nombre de classes-passerelles est limité à Bruxelles à 12 établissements seulement. En Wallonie, on organise le programme dans 9 établissements uniquement. Par exemple à Liège, aucun établissement n'organise des classes-passerelles.

Or, tout mineur, en Belgique, a droit à une scolarité, quels que soient le statut et/ou la situation de ses parents. Cependant, on constate que les moyens alloués pour la réalisation de cet objectif sont très limités. En principe, une classe-passerelle ne peut accueillir que 15 à 18 individus au maximum. Mais généralement, les professeurs acceptent beaucoup plus d'élèves de niveaux différents, car les besoins sont importants.

Dans l'enseignement secondaire, si l'élève démontre qu'il a le niveau suffisant pour poursuivre sa scolarité dans une section générale, il peut quitter la classe-passerelle. Après une année de classe-passerelle, tous les élèves doivent quitter le programme de soutien, qu'ils aient atteint le niveau suffisant pour poursuivre leur scolarité en français ou pas. Si les jeunes peuvent apporter la preuve du niveau de scolarisation atteint dans le pays d'origine, ils peuvent poursuivre dans une classe correspondante, autrement, c'est le Conseil d'intégration pour demandeurs d'asile qui décide de leur sort, après un examen de leur niveau de maturité scolaire et de langue. En général, les compétences des élèves sont sous-évaluées. Dans le cas des jeunes « sans papiers », selon l'estimation de leur âge, ils sont automatiquement orientés soit vers la « première B », sorte d'année préparatoire ouvrant vers le secondaire professionnel, soit la troisième professionnelle. Cette relégation de niveau scolaire pose divers des problèmes, notamment de grandes différences d'âge entre les apprenants au sein d'une même classe.

Selon le guide de l'enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique, la première année B est prévue pour « les élèves qui en, raison de certaines lacunes, ne peuvent pas suivre au même rythme que les autres les cours de la première année du premier degré de l'enseignement secondaire. Dans cette classe spécifique, l'enseignement est plus individualisé, il vise à rendre confiance à l'enfant, si besoin en est, à le réconcilier avec l'école et à renforcer ses connaissances de base. » A l'issue de cette année, l'élève pourra soit entrer en première A (filiale générale de l'enseignement secondaire), soit entrer en deuxième année professionnelle. Dans la pratique, l'organisation du programme de ces classes concernant les élèves analphabètes, non francophones et primo-arrivants, est laissée à l'initiative du corps enseignant et donne des adaptations fort variées. Les cours organisés en français « langue étrangère » ne font l'objet d'aucun programme spécifique et sont donc difficiles à évaluer autant en termes de résultats pour les élèves que de méthodologies pour les enseignants. Leur forte hétérogénéité en fait des classes difficiles à gérer pour l'enseignant et laisse souvent une grande part au volontariat (Manço et Petit, 2005).

Les écoles (et en particulier les établissements publics) sont tenues d'accepter tout enfant qui en fait la demande, qu'il soit en règle de séjour ou non, mais s'il n'est pas reconnu comme primo-arrivant, l'école ne peut pas bénéficier des avantages liés à ce statut, comme, par exemple, un meilleur encadrement ou des heures de français supplémentaires. La reconnaissance du statut de primo-arrivant étant très difficile à obtenir, certains directeurs renoncent à déclarer les primo-arrivants parce que cela leur demande beaucoup d'énergie et que le vérificateur élimine souvent la moitié des demandes lorsqu'il applique la circulaire à la lettre. Les écoles préfèrent conserver cette énergie pour scolariser les enfants. On obtient alors une situation où les bonnes volontés des enseignants sont diluées par la faiblesse de l'organisation générale de l'accueil scolaire des migrants. Une autre conséquence est la grande hétérogénéité de l'offre scolaire d'un établissement à l'autre.

Pour envisager une meilleure adaptation du système scolaire belge aux défis de l'intégration d'enfants primo-arrivants, une série de consultations ont eu lieu dès la fin des années 90¹². Parmi les pistes, questions et

¹⁰ Maravelaki, A., 2005, p. 1.

¹¹ Décret de la Communauté française de Belgique, 14 juin 2001. Accès : <http://www.cdadoc.cfwb.be>.

¹² Par exemple, un atelier organisé le 7 juin 2000 par des associations liégeoises (Hamoum, 2000, p. 20) et un autre organisé le 28 janvier 2004, à l'Athénée royal de Florennes, par le Ministre de l'Enfance chargé de l'enseignement fondamental (Communauté française de Belgique). Voir également Born et al., 2006.

propositions dégagées au terme de ces initiatives, on note une nécessité de réorganiser le dispositif de formation continue des enseignants qui doit davantage s'axer vers des thématiques actuelles et des outils pratiques. Ces travaux concluent également qu'il faut collaborer plus avec des partenaires extrascolaires et avec les parents. On propose aussi de créer une banque de données accessible qui reprendrait tous les outils concernant l'apprentissage du français. On propose enfin que soient réalisées des études sur le fonctionnement des classes-passerelles, le vécu scolaire des enfants migrants et les efforts d'adaptation des enseignants à ces nouveaux publics.

2. STRUCTURES SCOLAIRES, ASSOCIATIONS PARASCOLAIRES ET PRIMO-ARRIVANTS

Dans le cadre des observations menées en Belgique francophone, de 2003 à 2007, par les étudiants de l'Université de Liège et leur professeur, on remarque que certains directeurs d'école confrontés au problème de l'accueil des enfants primo-arrivants souhaitent créer des liens avec diverses structures telles que des associations de soutien et d'autres établissements scolaires en lien avec ce public, afin de trouver des solutions face aux difficultés de ces enfants. En règle générale, ils sont seuls à décider de la politique interne de l'école en ce qui concerne l'accueil de ces élèves. Par conséquent, ils pourraient jouer un rôle de coordinateurs dans la création de contacts entre les différents professionnels. Ils ont également le pouvoir d'aménager les horaires afin de permettre aux différents acteurs de se réunir pour mettre en place une action structurée autour des primo-arrivants (Manço et Petit, 2005).

Toutefois, les enseignants rencontrés lors du processus de recherche-formation déclarent ne pas bénéficier de formations ou d'aides spécifiques par rapport à la problématique des élèves primo-arrivants. Selon les enseignants, étant donné le manque d'initiatives de certains directeurs vis-à-vis de ce public, ils sont souvent à l'origine des actions en faveur de ces élèves. Ces actions sont de nature variée (cours de soutien en langue française, interrogations plus régulières, attention particulière, aménagement du programme, ...), mais il n'y a pas de concertation ou de collaboration entre les différents professeurs.

Les centres de soutien parascolaire nommés « Centres psycho-médico-sociaux » (PMS) interviennent seulement lorsqu'un problème leur est référé. L'enquête réalisée avec les étudiants de l'Université de Liège n'a pas permis de mettre en évidence des actions de prévention : il n'y a pas de prise en charge spécifique lors de l'arrivée dans l'école d'un élève primo-arrivant. Le centre PMS pourrait pourtant servir de lien entre les professeurs et les élèves primo-arrivants, mais il semble que ce ne soit généralement pas le cas. Les professeurs déplorent cette situation, car bien souvent, n'ayant pas en main toutes les informations relatives à la situation migratoire, à la culture d'origine de l'élève, ils se retrouvent parfois dans des situations qui les dépassent (enfant traumatisé par la guerre, conflits culturels, ...) et qui compromettent une bonne prise en charge de l'élève. L'enquête nous a révélé que certains centres PMS prétendaient ne pas pouvoir jouer ce rôle en raison de la barrière linguistique. Pourtant, lorsqu'un primo-arrivant est inscrit dans une école, le PMS pourrait s'entretenir avec lui, par l'intermédiaire d'un traducteur (des services sont disponibles), pour s'informer de sa situation familiale, scolaire, migratoire, linguistique et lui proposer des aides concrètes par rapport à ses attentes et besoins réels (par exemple, envoi dans une association de soutien ou une école de devoirs pour l'aider dans son travail scolaire, le diriger vers des cours de français hors école, etc.). Tout en respectant le secret professionnel, le centre PMS pourrait ainsi communiquer des informations utiles au travail des enseignants.

Les associations locales d'entraide et en particulier les écoles de devoirs peuvent venir renforcer le travail des enseignants en permettant un accompagnement plus individualisé des élèves primo-arrivants. Elles pallient souvent le manque de structures d'aide au sein des écoles. Cependant, elles s'adressent généralement aux élèves des écoles primaires et sont très peu nombreuses au niveau du secondaire. Quant aux cours de français proposés hors écoles, ils s'adressent plus aux adultes et ont lieu pendant les heures de cours. Il semble donc que peu de structures extérieures soient adaptées aux adolescents primo-arrivants (Manço et Petit, 2005). Par ailleurs, l'école de devoirs permet d'entretenir des liens avec des parents qui restent en incompréhension face à l'école. La structure plus souple de l'école de devoirs facilite ces échanges. L'école de devoirs apparaît comme un lieu neutre et de proximité où les parents peuvent se sentir plus à l'aise. Des contacts plus importants entre l'école de devoirs et l'école permettraient à celle-ci d'entrer en relation avec ces parents, souvent oubliés par le système scolaire.

Selon Manço et Petit (2005), les parents peuvent se désinvestir de la scolarité de leurs enfants pour diverses raisons : certains n'ont pas été scolarisés, d'autres ne comprennent pas du tout le français et ne bénéficient pas de l'aide d'une tierce personne pour traduire, d'autres encore sont perdus face au système scolaire belge ... L'école de devoirs peut ainsi être une solution, mais on pourrait aussi envisager une initiative de l'école elle-même : organiser des rencontres spécifiques avec les familles, etc. L'enquête effectuée dans le cadre de la

recherche-formation a montré que la rencontre école-famille ne s'opère que lors des réunions de parents ou lors de convocations en cas de problèmes. L'école pourrait aussi prévoir un traducteur lors de ces rencontres ou demander la présence d'un proche adulte comprenant le français.

Les élèves primo-arrivants, quant à eux, apparaissent motivés pour l'apprentissage du français, lors des entrevues effectuées par les étudiants de l'Université de Liège. On remarque cependant que les adolescents se retrouvent souvent en section professionnelle ou en classe d'accueil, car le niveau y est moins exigeant et cela leur laisse plus de temps pour l'apprentissage du français. Toutefois, la perspective de la passerelle vers l'enseignement général, pourtant annoncée, semble ne pas exister. Selon les enseignants, une réorientation vers le « général » est rarement envisagée, car le niveau de français des élèves reste trop faible ou leur retard scolaire trop important. Ainsi, à moins d'une très forte motivation et d'un travail acharné, ces élèves se retrouvent bien souvent « coincés » dans des filières qui ne correspondent pas toujours à leurs capacités ou volonté et à leur parcours scolaire antérieur.

3. QUEL EST LE VECU SCOLAIRE DES JEUNES PRIMO-ARRIVANTS ?

Pour répondre à cette question, des élèves « primo-arrivants » fréquentant l'enseignement secondaire de la région liégeoise ont été interviewés à l'aide d'un questionnaire. Il s'agissait de retracer leur parcours migratoire et de faire le point avec eux sur les problèmes rencontrés, leurs difficultés tant scolaires que personnelles, ainsi que sur les éléments qui leur permettent de s'intégrer et de vivre au mieux leur installation au pays d'accueil. L'outil d'interview comprenait 104 items. Au total, lors de cette phase, 36 élèves (17 filles et 19 garçons) ont été interrogés. Ils proviennent du Bangladesh, de Bulgarie, de Chine, du Congo, du Ghana, de l'Inde, du Kosovo, du Maroc, des Philippines, de Pologne, du Rwanda, de Tchétchénie et de Turquie. Ils sont âgés de 14 à 19 ans et sont installés en Belgique depuis 6 mois à 5 ans.

Dans l'échantillon empirique considéré, près de 6 jeunes sur dix sont en Belgique à la suite d'un processus de regroupement familial, leur famille étant présente en Belgique préalablement à leur arrivée. Plus de 7 jeunes sur 10 bénéficient également de la présence à proximité de personnes de leur communauté d'origine. Huit jeunes sur dix bénéficient d'une situation administrative autorisant leur séjour en Belgique. Si cela semble tracer le tableau d'une jeunesse stabilisée en Belgique, on remarquera cependant que six jeunes sur 36 ne vivent pas avec leurs parents. Cette dimension semble avoir une influence particulière sur l'intégration scolaire des jeunes. Aussi, le cas des mineurs non accompagnés a été traité dans le cadre d'une autre phase de la recherche-formation et présenté dans la partie suivante.

Les parents des jeunes rencontrés jouissent d'une certaine formation scolaire (enseignement secondaire et supérieur), en revanche ils ne maîtrisaient guère le français à leur arrivée en Belgique. La langue parlée à la maison est majoritairement la langue du pays d'origine (29/36). Six mères sur dix n'ont jamais travaillé, en revanche, près de sept pères sur dix ont déjà pu exercer un travail en Belgique, même si celui-ci est rarement un emploi stable.

La majorité des jeunes rencontrés ont été inscrits dans un établissement scolaire quasi immédiatement après leur installation en Belgique et semblent rester fidèles à cet établissement, puisque près de 9 jeunes sur dix n'ont changé qu'une seule fois d'école depuis leur arrivée dans le pays. Près de huit jeunes sur dix sont scolarisés dans une section professionnelle. Si la fréquentation scolaire semble régulière, neuf jeunes sur dix présentent un retard scolaire allant jusqu'à quatre années ! Pour six jeunes sur dix, l'école est surtout importante pour apprendre le français. Peu de jeunes font le lien entre leur scolarité et une issue possible en termes d'études supérieures ou d'accès à l'emploi (10/36).

Il a été possible de mener l'interview en français dans 7 cas sur 10. Les élèves ont une perception plutôt positive de leur scolarisation en Belgique, même si celle-ci ne semble apparemment pas valoriser les compétences et la scolarité antérieure de ces jeunes et ne les prépare pas à une activité professionnelle qualifiée.

Dans leur vie en dehors de l'école et de la famille, la moitié des jeunes fréquentent des personnes de leur origine. Toutefois, six jeunes sur dix avouent ne pas avoir une activité de loisir. On note donc un certain isolement. Si trois quarts des jeunes expriment un sentiment d'insatisfaction et de manque quant à leur vie actuelle, neuf sur dix se montrent en revanche optimistes pour leur futur.

Quatre élèves sur dix ont bénéficié de visite médicale dans le cadre de leur scolarisation et autant ont dû s'absenter de l'école pour cause médicale. Les jeunes qui ont bénéficié d'un suivi psychologique représentent seulement cinq sujets sur 36. Dans l'ensemble, sept jeunes sur dix ne signalent aucun problème de santé, deux

sur trois font de même en ce qui concerne leur famille. Toutefois, 17 jeunes sur 36 affirment rencontrer diverses plaintes psychologiques (nostalgie du pays d'origine, difficultés d'adaptation à la Belgique, anxiété, etc.). On note que 7 jeunes sur dix déclarent avoir un médecin de famille ; dans un cas sur cinq, celui-ci est de la même origine que le jeune.

Plus de huit jeunes sur dix déclarent avoir divers contacts avec leur pays d'origine. Neuf sur dix ne veulent rentrer au pays d'origine que pour les vacances. La perception de leur vie en Belgique est plutôt positive, même si près de neuf jeunes sur dix souhaitent conserver leur culture d'origine. Huit élèves sur dix déclarent pratiquer une religion, deux tiers des personnes rencontrées sont de religion musulmane.

Les analyses menées sur ces données montrent que l'insertion scolaire (c'est-à-dire : être régulier, ressentir du plaisir par rapport à l'école, avoir le sentiment de vivre dans une ambiance scolaire positive, être en bonne entente avec les professeurs) et le fait d'avoir construit un projet de vie (évoquer un projet de vie future dans ses diverses dimensions) sont intimement liés. On constate également que plus la situation professionnelle du père sera gratifiante, plus le réseau social de la famille sera élaboré, plus le jeune recevra un soutien de la part de son entourage pour sa scolarité. De même, ce sont les élèves qui bénéficient le plus du soutien familial qui ont le plus tendance à élaborer un projet de vie construit, malgré l'instabilité qui peut être générée par le fait migratoire.

La scolarité du père de famille a également une influence sur la qualité de vie des élèves. En effet, plus la scolarité du père sera longue, plus l'enfant aura de chances de vivre dans un environnement où les amis et relations ne manqueront pas. De même, la possibilité d'une activité professionnelle pour le père offre à l'élève la chance de vivre dans un logement de bonne qualité.

Les interviews réalisées lors du processus de recherche-formation montrent que, dans l'ensemble, la progression de la scolarité des enfants primo-arrivants dépend de plusieurs facteurs qui sont la motivation personnelle, l'implication des parents dans la scolarité des enfants, le degré d'immersion linguistique pratiqué à l'extérieur de l'école et la stabilité de la famille. En effet, les enfants primo-arrivants font partie de familles dont le droit de séjour n'est pas stabilisé et qui sont souvent amenées à changer de domicile, parfois même de région linguistique, ce qui ne facilite pas la scolarisation. On constate que la réussite scolaire des enfants ne correspond pas à leur niveau de scolarisation antérieure : bien entendu, certains ont des facilités ou ont eu une scolarité de qualité dans leur pays d'origine, mais comme, en général, ils maîtrisent mal le français, on les confond parfois avec des élèves en difficulté scolaire. Il existe un décalage entre les exigences de l'école et ce que les élèves primo-arrivants sont capables de réaliser avec le peu de français qu'ils sont parvenus à assimiler. Il faut encore noter que les élèves primo-arrivants sont souvent isolés au sein de l'école. Dans d'autres cas, ils ont tendance à se regrouper entre personnes de la même origine ou du même « statut ». C'est une tendance qui ne facilite pas une intégration rapide.

4. LE CAS DES MINEURS ETRANGERS NON ACCOMPAGNES (MENA)



Les observations précédentes encouragent à analyser de manière approfondie le cas des MENA qui sont plusieurs centaines en Belgique : au total, quatre cent vingt et une places d'hébergement sont disponibles en Belgique pour eux ; on sait également que nombre d'entre eux vivent dans le pays de manière clandestine. Un groupe d'étudiants de l'Université de Liège sont ainsi intervenus en 2006 au centre d'accueil de Florennes accueillant 41 de ces mineurs (jeunes hommes de 16 à 18 ans). Deux questions principales orientent l'investigation :

- *quel est le cadre légal et la politique d'accueil des MENA en Belgique ?*
- *comment est organisée la scolarité des MENA ?*

Selon la loi, un MENA est « toute personne de moins de dix-huit ans, non accompagnée par un adulte exerçant l'autorité parentale ou la tutelle en vertu de la loi nationale du mineur, ressortissante d'un pays non membre de l'Espace Economique Européen et étant dans une des situations suivantes : avoir demandé la reconnaissance de la qualité de réfugié ; ne pas satisfaire aux conditions d'accès au territoire et de séjour déterminées par la loi »¹³. Bien que les MENA soient officiellement subdivisés en trois groupes, les demandeurs d'asile (DAMENA), les non demandeurs d'asile et les victimes de la traite des êtres humains, cette recherche ne fait référence qu'au suivi accordé aux premiers. Les centres d'accueil qui leur sont destinés dépendent du Ministère de l'Intégration sociale et de son agence Fedasil¹⁴. Fedasil a ouvert 16 centres d'accueil fédéraux et 2 centres d'orientation et d'observation pour les MENA dont celui de Florennes en Province de Namur¹⁵.

La loi-programme du 24 décembre 2002 institue un service de « tutelle » au bénéfice des MENA, sous l'égide du Ministère de la Justice¹⁶. Le tuteur est réputé prendre en charge la protection, l'assistance, et la représentation des mineurs. Cela comprend notamment : s'assurer que le MENA puisse suivre un enseignement et bénéficie d'une aide psychologique et médicale adaptée et veiller à ce que le pupille « bénéficie de conditions d'hébergement correctes et que ses convictions politiques, philosophiques et religieuses soient respectées ».

En théorie, le tuteur exerce un rôle important pour le mineur. Ainsi, les responsables des centres d'accueil remplissent souvent la fonction de tuteur pour les jeunes hébergés. Mais, certains tuteurs institutionnels (Directeur de centre d'accueil, juge de la jeunesse, ...) ont près de 40 mineurs à leur charge, là où d'autres tuteurs individuels s'occupent d'un seul ! Les rapports qu'ont les jeunes avec leur tuteur varient donc beaucoup en fonction du nombre de MENA à charge du tuteur. Certains jeunes quasiment majeurs, estiment que ce dispositif est lourd et évitent les contacts avec leur tuteur. Par conséquent, les étudiants de l'Université de Liège participant à la recherche-formation ont confronté les dispositions légales avec les commentaires et observations effectuées par différents acteurs et jeunes afin d'esquisser les traits de leurs applications pratiques¹⁷.

En général, les intervenants responsables des MENA au centre de Florennes sont positifs quant à la scolarisation des jeunes : non seulement le taux d'absentéisme est faible, mais les progrès sont importants. Les adolescents sont conscients de l'importance qu'une bonne scolarisation peut avoir sur leur avenir. Les frais scolaires et le matériel (souvent de seconde main) sont pris en charge par Fedasil. Toutefois, la plupart des mineurs non accompagnés déplorent le regard que portent sur eux les autres élèves à leur arrivée à l'école : celui-ci est pesant, notamment à cause de leur matériel et habits (souvent vieux, délavés, parfois même tachés ou troués). Ces stigmates les trahissent quant à leur provenance d'un centre d'accueil.

A la bibliothèque du centre de Florennes, trois éducateurs sont présents en soirée afin d'offrir un suivi scolaire aux MENA. Apparemment, cette offre rencontre peu de succès, mais les responsables songent à établir les plages horaires afin de mettre en place un système personnalisé de rendez-vous. Les acteurs qui travaillent avec les MENA du Centre d'accueil de Florennes ressentent un grand désespoir face à leur impuissance dans la prise de décision de l'Office des Etrangers, décision dont dépend le droit de séjour en Belgique des jeunes. Les intervenants sociaux sont notamment tenus par un devoir de réserve, quels que soient la situation concrète des jeunes et les liens qu'ils peuvent avoir tissés lors de leur séjour à Florennes.

Du point de vue scolaire, le centre de Florennes permet à deux écoles d'ouvrir des classes-passerelles : l'Athénée de Florennes (primaire et secondaire), situé dans le village même, ainsi qu'à l'Institut Technique de Namur (secondaire professionnel), situé à plus d'une heure de bus de Florennes ...

¹³ Titre XIII, chapitre 6 « Tutelle des mineurs étrangers non accompagnés » de la loi-programme du 24 décembre 2002, M.B. du 31 décembre 2002 et Arrêté Royal du 22 décembre 2003 portant exécution du Titre XIII, chapitre 6 « Tutelle des mineurs étrangers non accompagnés » de la loi-programme du 24 décembre 2002.

¹⁴ Créée en juillet 2001 par le Gouvernement fédéral, Fedasil, selon ses propres termes, « octroie une aide matérielle aux demandeurs d'asile et organise, directement ou avec ses partenaires, un accueil et un accompagnement de qualité. Fedasil contribue à la conception, la préparation et l'exécution de la politique d'accueil. » Accès : http://www.fedasil.be/fr/home/over_fedasil

¹⁵ Fedasil, *Rapport d'activité*, 2006, p. 11. Si Fedasil coordonne et gère une partie du réseau des structures mises en place en Belgique afin d'assurer l'accueil des demandeurs d'asile, la Croix-Rouge et les Centres Publics d'Aide Sociale des communes offrent également des services d'accueil et d'hébergement, notamment pour les MENA.

¹⁶ Précisons néanmoins que la loi sur la tutelle des MENA n'est d'application que depuis le 1^{er} mai 2004.

¹⁷ Selon une enquête de Fedasil conduite entre le 1^{er} janvier 2003 et le 1^{er} septembre 2004 et publiée en juillet 2005, la majorité des mineurs « non disparus » sont inscrits dans les classes d'accueil pour primo-arrivants (classes-passerelles). En suivant les mineurs pendant cinq mois (ce qui n'a été possible que pour la moitié des mineurs, révélant ainsi leur situation précaire et instable), l'enquête a montré que, dans l'ensemble de la Belgique, la majorité des mineurs se sentent « moyennement bien » à « bien » à l'école, et s'entendent « moyennement bien » à « bien » avec les autres élèves. La grande majorité de ces jeunes n'a jamais présenté de comportement perturbant à l'école et montre une bonne motivation (faible absentéisme, conscience de l'importance de la scolarisation et de l'apprentissage du français/néerlandais, ...).

Sollicité il y a dix ans par Fedasil et la Croix-Rouge de Belgique, l'Institut Technique de Namur (ITN) a relevé le défi de l'accueil des élèves MENA avec enthousiasme¹⁸. Depuis 2001, elle organise aussi une « classe-passerelle », dont le programme est modulé en fonction du nombre, de l'origine et du niveau en français des primo-arrivants. La classe-passerelle est subdivisée en cinq sous-groupes : quatre niveaux différents de maîtrise du français et un groupe d'alphabétisation. Enfin, l'école expérimente également un groupe de transition pour permettre à d'ex-primo-arrivants d'intégrer d'autres types d'enseignements. Chaque nouvel élève est testé et orienté vers les groupes selon ses résultats. Toujours selon ses résultats, il peut évoluer dans ce système à tout moment.

Chaque groupe est encadré par un professeur titulaire. Les professeurs de français de l'ITN ont mis au point leur propre méthode (*Voyage*, créée en 2000-2001). Elle comprend un répertoire d'objectifs linguistiques et culturels, un vocabulaire thématique, des points de grammaire, etc.

Ces professeurs ont suivi des formations complémentaires, spécifiques à l'enseignement du Français Langue Etrangère et Seconde au sein d'organisations spécialisées et des universités. Les cours de mathématiques, de technologie et de sciences sont donnés par des enseignants spécialistes, adaptés aux élèves non francophones en deux niveaux de complexité. Il existe également un cours réunissant les divers groupes de primo-arrivants, ainsi que tous les professeurs de la classe-passerelle. Il a lieu toutes les semaines pendant deux heures. Le but est d'arriver à une dynamique commune, d'instituer des rapports amicaux entre les élèves, d'ouvrir les différents groupes les uns aux autres.

L'horaire est établi comme suit : 20 périodes de français, 8 périodes de formation scientifique, 2 périodes de religion et éveil à l'interculturalité, 2 périodes d'éducation physique et 5 périodes pour la coordination. En moyenne, 120 primo-arrivants par an passent par l'ITN, mais environ 60 d'entre elles participent à l'enseignement durant une année¹⁹.

Les enseignants, la direction et le personnel parascolaire se concertent deux fois par mois afin d'organiser au mieux les divers groupes d'apprenants et échanger sur leurs pratiques et vécus. Ces moments complètent utilement les échanges informels que les enseignants ont entre eux au quotidien. C'est aussi lors de ces réunions que sont décidés les changements de groupe. Le passage d'un groupe à l'autre se fait sur base d'évaluations. Il peut avoir lieu après chaque congé scolaire (Toussaint, Noël, Carnaval, Pâques).

L'école publique qui se situe à Florennes n'organise que deux classes-passerelles s'adressant à quelques élèves demandeurs d'asile. Les apprenants y sont séparés en groupes de niveau. Les enseignants rencontrés s'accordent pour trouver assez court le temps laissé aux élèves pour apprendre le français. D'où une grande importance accordée dans cette école à la grammaire, au vocabulaire, au détriment d'un certain aspect « communicatif ». Il s'agit de familiariser l'apprenant avec le vocabulaire qu'il aura à affronter dans le futur. D'ailleurs, les deux fois six mois prévus par la législation sont officieusement rallongés pour garder les primo-arrivants dans leur classe spécifique. Selon les responsables scolaires de Florennes, les enfants demandeurs d'asile intégrés dans des classes ordinaires ont des difficultés : on note un absentéisme important (dû, selon les enseignants, à l'absence de contrôle parental et de contrôle des autorités du centre). On note également des cas de renvois suite à des comportements agressifs. Quant au suivi scolaire de ces enfants, les enseignants de Florennes le trouvent « un peu lâche », aussi bien de la part des tuteurs que de celle des éducateurs du centre. Ces derniers sont parfois présents lors de conseils d'études, mais les personnes interviewées à l'école de Florennes disent n'avoir jamais rencontré les tuteurs des MENA.

En effet, l'observation des étudiants de l'Université de Liège à Florennes montre un manque de communication entre le centre et les institutions scolaires, mais aussi entre les établissements scolaires ouverts aux MENA et les autres. L'organisation d'un suivi scolaire approprié au sein du centre semble être une difficulté importante des travailleurs sociaux de Florennes. Une ouverture vers des associations locales d'entraide peut-être utile à ce niveau. Par ailleurs, l'offre scolaire pour les MENA est timoré et précaire dans la région, si bien que les élèves doivent être transportés quotidiennement plusieurs dizaines de kilomètres vers Namur. Les enseignants et les éducateurs manquent de ressources notamment en matière de suivi et d'assistance psychopédagogique. La définition légale de l'accueil classe-passerelle est trop restrictive.

¹⁸ Ce qui n'a pas du tout été le cas pour d'autres établissements. Ainsi, une école catholique locale justifie son refus de recevoir des enfants MENA par plusieurs tentatives d'insertion qui furent insatisfaisantes. Le principal obstacle qui se pose au niveau de l'accueil des demandeurs d'asile serait le « manque de motivation du personnel, ainsi que la réticence de la part des parents et des autres élèves ».

¹⁹ Pour exemple, en 2004-2005, l'ITN a accueilli 137 élèves, y compris les élèves pris en charge en 1B, venant de 32 pays différents et âgés de 12 à 18 ans. La majorité d'entre eux dépendait d'un des centres d'accueil d'Yvoir, de Florennes, de Maillen, de Gembloux et de Rixensart. Les autres résidaient dans une commune proche de Namur et dépendaient du Centre Public d'Action Sociale (CPAS).

Cette investigation permet également de constater que, dans le cadre scolaire, la situation des mineurs non accompagnés ne diffère pas beaucoup de celle des mineurs accompagnés vivant également à Florennes. Les deux principales différences existant entre ces deux catégories de jeunes sont, d'une part, la possibilité pour le mineur accompagné de bénéficier du soutien moral de ses parents, et d'autre part, celle de ne pas devoir endosser la responsabilité des lourdes démarches administratives qui jalonnent, souvent pendant plusieurs années, le parcours d'un demandeur d'asile en Belgique, puisque les tuteurs légaux s'en chargent. On sait, en effet, que les jeunes migrants sont souvent meilleurs locuteurs du français que leurs parents et sont régulièrement mis à contribution dans le suivi des dossiers de la famille.

5. INTERACTIONS ENTRE PRIMO-ARRIVANTS NON FRANCOPHONES ET ENSEIGNANTS DANS LE CYCLE SECONDAIRE INFÉRIEUR

Cette partie est consacrée à l'approche des dimensions relationnelles et pédagogiques de l'accueil des élèves primo-arrivants dans les écoles secondaires inférieures en Communauté française de Belgique. Nous nous intéressons principalement aux problèmes rencontrés par ces adolescents confrontés à l'apprentissage du français qui constitue un moyen d'intégration scolaire et sociale indispensable. Dans un contexte général qui prévoit peu de dispositifs *ad hoc* pour la scolarisation de ces jeunes, l'objectif est de déterminer les moyens et les outils concrets que les écoles et les professeurs se donnent : *quels sont les « trucs et astuces » mis en œuvre par les enseignants, dans la prise en charge des élèves primo-arrivants ? Quelle est la contribution des interactions au sein de l'école et entre l'école et son environnement pour l'apprentissage du français par les jeunes ?*

Comme on l'a constaté dans les parties précédentes, en dehors du cadre quantitativement limité des classes-passerelles, les enseignants belges se retrouvent désarmés face aux élèves non francophones, une situation pour laquelle ils n'ont pas été formés et ne sont pas encadrés. Leur défi est de réussir à gérer parallèlement l'enseignement de leur classe francophone ordinaire tout en apprenant le français aux primo-arrivants. Ils doivent également veiller à l'intégration de ces derniers dans l'école, voire dans la société en général.

La recherche-formation à laquelle ont participé des étudiants du programme FLES de l'Université de Liège a concerné, d'une part, des adolescents primo-arrivants, c'est-à-dire résidant en Belgique francophone depuis moins de trois ans et qui ne maîtrisaient pas le français à leur arrivée dans ce pays, et d'autre part, des enseignants qui les ont accueillis dans leur classe. L'équipe de recherche formée d'une vingtaine d'étudiants a interviewé, entre octobre et décembre 2006, dix professeurs et onze élèves de différentes écoles secondaires de Liège et de sa périphérie. Dans ce petit échantillon, les élèves ont été appareillés avec leur propre enseignant de façon à obtenir deux points de vue différents (élève/enseignant) sur une même période (la première année d'école vécue en Belgique). Les rencontres individuelles ont une durée moyenne de plus d'une heure et ont été réalisées par deux étudiants-observateurs à la fois, à l'aide d'une grille de questions ouvertes, préparée collectivement. Les questions portent, par exemple, sur les profils des élèves et enseignants, sur leurs souvenirs positifs et négatifs portant sur la période étudiée, sur les facteurs divers qui leur semblent avoir facilité ou compliqué les choses, ainsi que sur les conseils qu'ils donneraient à d'autres enseignants/élèves faisant face aux mêmes situations.

Parmi les professeurs rencontrés, il y a autant de femmes que d'hommes. Ils sont âgés de 24 et 56 ans. La plupart ont une longue expérience professionnelle et la majorité d'entre eux ont déjà eu l'occasion de travailler avec de nombreux primo-arrivants. L'impression de l'équipe de recherche est qu'il s'agit d'un échantillon de personnes motivées et engagées, dans la mesure où d'autres enseignants ont refusé de participer à l'étude pour diverses raisons. Aussi, les expériences et actions qu'ils nous ont confiées peuvent relever de ce qu'il est convenu d'appeler de « bonnes pratiques ». Si ces observations ne peuvent pas être généralisées à l'ensemble du système scolaire, elles conviennent parfaitement à l'objectif de l'étude, à savoir, identifier des pratiques utiles et transférables.

Quant au groupe d'élèves primo-arrivants, il compte sept filles et quatre garçons, de 15 à 19 ans, venus en Belgique avec leur famille entre 2000 et 2005. Ils sont originaires de Roumanie, d'Italie, du Daguestan, d'Inde, du Ghana, de Thaïlande, d'Afghanistan ou de Turquie, et tous étaient déjà scolarisés dans leurs pays d'origine. Les résultats des interviews ont été analysés selon une grille commune par l'ensemble des étudiants participant à la formation-recherche.

Une des observations en lien avec la scolarisation concerne le contexte d'émigration et d'installation des jeunes en Belgique. Il semble que l'arrivée dans ce pays ait été motivée par des raisons différentes pour chacun des

jeunes immigrés. Certains rejoignaient un ou plusieurs membres de leur famille, déjà installés en Belgique. Ceux-ci ne sont donc pas arrivés en terre inconnue, perdus et sans aide. Avant d'aller à l'école, ils ont pu s'installer et recevoir l'aide de leurs proches pour découvrir leur nouvel habitat (rue, quartier puis ville). Pour d'autres, sans famille à rejoindre, l'aide est venue d'un voisin dont l'enfant fréquente le même établissement scolaire, qu'il soit de même nationalité ou non. Le jeune pouvait ainsi s'imaginer dans quel type d'école il allait commencer sa nouvelle vie scolaire. Enfin, d'autres primo-arrivants, livrés à eux-mêmes avec leur(s) parent(s), ont reçu l'aide du CPAS, ou du centre PMS pour savoir vers quelle école s'orienter. Les autres primo-arrivants et leur famille ont également reçu l'aide de ces organismes.

Les professeurs interviewés sont généralement autodidactes en matière de FLES. Souvent, ces professeurs ont demandé eux-mêmes à enseigner aux primo-arrivants, trouvant là une source d'enrichissement, tant au niveau professionnel que personnel. Peu de professeurs se sont vus « forcés » d'enseigner aux primo-arrivants. Tous y mettent de la bonne volonté, désireux d'aider au mieux ces adolescents.

Un point sur lequel chacun (professeurs et élèves) s'accorde est le manque de matériel spécifique (livres d'exercices et de théorie, base de données commune entre les écoles, information concernant les formations, ...). Les structures scolaires, professionnelles et académiques sont souvent inadéquates pour soutenir les enseignants face à ce public spécifique, ce qui entraîne un risque de dévalorisation. Ce fait rend également plus difficile la préparation des cours et oblige le corps enseignant à improviser et à composer avec les « moyens du bord ». « *J'ai décidé d'utiliser une méthode datant de 1967 (Méthode inédite de lecture) que j'ai jugée la plus adéquate pour initier les élèves à la lecture. Le principe est l'association progressive de syllabes à des images* » (enseignant).

Les enseignants les plus impliqués font un travail de réflexion sur leur pratique avant de rencontrer les nouveaux élèves pour essayer de savoir quelle est la meilleure méthode pour accueillir ces jeunes, les aider à s'adapter et pouvoir leur enseigner au mieux le français. Certains font des efforts considérables, et commencent à publier les résultats de leurs pratiques de manière collective (Centre d'Autoformation et de Formation continuée des Enseignants, par exemple). Selon les enseignants, une base de données commune pour toutes les écoles confrontées aux primo-arrivants serait donc la bienvenue. Celle-ci reprendrait les expériences et méthodes positives vécues par les enseignants et les primo-arrivants, comme il en existe un exemple dans la région de Verdun, en France.

Lorsque l'élève arrive dans sa nouvelle école, le directeur et le professeur de FLES et/ou son titulaire sont présents pour l'accueillir. Si l'adolescent ne maîtrise en rien le français et ne connaît pas l'anglais, un traducteur est présent pour aider à faire les présentations et la visite des lieux. Ce traducteur peut être extérieur à l'école ou bien un élève de même nationalité que le primo-arrivant ou encore un autre professeur. Toutefois, dans bien des cas, l'élève non francophone est directement plongé dans sa nouvelle classe. L'élève et l'enseignant sont alors démunis, sans aucune information préalable l'un sur l'autre. Il arrive que certains primo-arrivants se présentent à l'école en plein milieu de l'année scolaire, sans que l'établissement n'en soit averti à l'avance.

Après la première prise de contact, encadré ou non, le primo-arrivant est présenté à ses nouveaux camarades de classe, une de ses premières épreuves : « *Quand je suis arrivée, les autres élèves étaient plutôt sympas avec moi, mais je n'osais pas parler, j'avais peur qu'on se moque de moi.* » (garçon de 17 ans). La tâche de l'enseignant, au-delà du cours de français en lui-même, sera de faciliter l'intégration du nouveau vis-à-vis des autres jeunes de l'école. Pour ce faire, il favorise les travaux de groupes, permettant ainsi au primo-arrivant d'établir un contact avec les autres. Malheureusement, ce contact n'est pas toujours aisé. Si, pour la plupart des témoins rencontrés, ce contact s'est passé sans problème grâce à la bonne volonté de tous, il en va différemment pour quelques-uns. Certains ont dû subir les railleries de condisciples xénophobes ou l'indifférence de ceux-ci face à un jeune dont la langue et la culture leur étaient étrangères. S'ensuit alors un sentiment de solitude dont le primo-arrivant a bien du mal à se défaire : « *J'ai ressenti certaines angoisses : exceptée celle de l'exil, d'être loin de chez moi, de mon pays ..., j'avais l'impression d'être un intrus.* » (garçon de 19 ans).

Face à cette situation, deux réactions peuvent apparaître : les uns travaillent plus dur avec leur entourage et leur professeur pour apprendre le français et faciliter leur intégration, les autres se renferment et se tournent uniquement vers les jeunes de mêmes cultures. L'apprentissage du français, tout comme l'intégration sociale, devient alors plus difficile. A la fin, tous les jeunes rencontrés se sont rendus compte qu'au fur et à mesure que leur français s'améliorait, leur cercle d'amis s'agrandissait. Le problème d'exclusion évoqué s'est même volatilisé une fois la barrière de la langue franchie.

On constate que l'accueil ne dépend pas uniquement du directeur et des professeurs, mais aussi des autres étudiants qui doivent apprendre à accepter la différence du primo-arrivant. Sans amis, le primo-arrivant se désintéresse de sa nouvelle école et n'y apprend rien. Il est donc crucial de chercher à ouvrir l'esprit des jeunes à l'Autre et à la richesse qu'il représente. Certains professeurs l'ont bien compris et intègrent à leurs cours la découverte de la culture du nouvel arrivant afin de susciter un goût pour le partage, la découverte de l'Autre et de démontrer l'intérêt de la mise en perspective interculturelle : « *Il est important d'éviter au maximum les considérations réductrices parmi les élèves pour qu'ils se respectent et se comprennent mutuellement* » (enseignante).

En classe, les professeurs ont très rarement recours à l'anglais ou d'autres langues, préférant parler uniquement en français, quitte à se répéter, employer des synonymes et utiliser un maximum la gestuelle. Leur but est également d'installer une relation de confiance, et ce, afin d'établir des bases solides qui permettront aux primo-arrivants de démarrer plus sereinement leur apprentissage. La plupart des primo-arrivants, grâce à cette relation de confiance, témoignent, même après plusieurs années, une grande reconnaissance à l'endroit des enseignants qui ont ainsi facilité leur insertion en Belgique : « *Les enseignants de mon école ont toujours été très gentils et patients avec moi, ils étaient motivés et essayaient de m'aider à m'en sortir.* » (fille de 16 ans).

Pour certains primo-arrivants, l'apprentissage du français et la découverte de la culture d'accueil ne se limitent pas à la salle de classe et à la cour de récréation. Soit un voisin ou un autre élève de l'école (généralement de même langue) aide le jeune à découvrir son nouvel entourage : qui vit dans le quartier ? Quelles sont les activités qui sont proposées ? quels sont les divertissements possibles, etc. ? Soit, le professeur organise lui-même des activités extrascolaires (sortie au cinéma, visite d'un lieu culturel, balade en vélo, randonnée, ...), permettant ainsi aux jeunes de découvrir des lieux qui leur seraient peut-être restés inconnus. Certains professeurs vont même jusqu'à donner des cours particuliers de français pour accélérer l'apprentissage. De leur propre chef ou suite aux conseils des professeurs, les primo-arrivants regardent beaucoup la télévision en français, principalement des dessins animés ou des séries, ils écoutent aussi la radio.

On remarque que la plupart des primo-arrivants et enseignants interrogés proviennent d'écoles catholiques libres. Si ce réseau privé semble limiter l'inscription d'enfants étrangers (cf. *supra*), il apparaît à travers le petit échantillon que, là où ces enfants sont acceptés, leur prise en charge paraît facilitée par une plus grande autonomie de ces établissements (courte chaîne de décision, plus de liberté dans l'organisation concrète, dans les collaborations avec l'extérieur, militantisme des enseignants, etc.).

Les observations confirment toutefois que toutes les écoles sont contraintes de se « débrouiller » face à ce public spécifique. Les mesures positives telles que la création de classes d'alphabétisation, sont souvent prises *in extremis* lorsqu'une école se trouve confrontée à un arrivage massif d'étrangers. L'accueil et l'intégration des jeunes primo-arrivants dépendent donc uniquement de la bonne volonté de leur école et de leurs enseignants. Une réelle prise en compte de la réalité de l'immigration est pourtant indispensable, les primo-arrivants ne font plus figure d'exceptions dans les écoles et, si l'on refuse de repenser ce nouveau contexte scolaire, il sera impossible de trouver une solution aux nombreux problèmes que suscite la non prise en compte de leur présence²⁰. Par exemple, jusqu'il y a peu, le FLES n'était pas reconnu en Communauté française. Il n'apparaissait pas dans les programmes d'écoles normales. C'est la raison pour laquelle l'enseignement du FLES n'en est encore qu'à ses balbutiements. Ce n'est qu'en 1999 que les universités ont commencé à organiser un enseignement sur cette question.

Toutefois, certains témoins mettent en garde contre une institutionnalisation rigide de l'accueil des primo-arrivants. En effet, les dispositions mises en œuvre pour l'accueil, l'alphabétisation et le soutien scolaire des primo-arrivants pourraient s'avérer stigmatisantes et enfermeraient *de facto* l'apprenant dans une situation d'isolement. Or, il semble que certains primo-arrivants préféreraient « *passer inaperçus, rester autonomes et s'adapter seuls* ». Une prise en charge responsable des primo-arrivants se baserait ainsi sur le constat de leur présence et sur un soutien scolaire qui, sans les marginaliser, les intégrerait à leur école et leur permettrait de suivre un cursus normal.

La recherche amène à déceler les carences existant au niveau de l'intégration scolaire des jeunes primo-arrivants mais aussi la grande motivation de certains enseignants. Toutefois, dans la majorité des cas, l'enseignement du français aux primo-arrivants relève d'une situation d'échec scolaire dont les jeunes concernés n'arrivent pas à s'extraire. Par conséquent, beaucoup de ces élèves s'orientent dans des filières d'enseignement souvent qualifiées de « filières de relégation » ce qui est fréquemment dû à une inadéquation

²⁰ Betinelli E. G., 2006, p. 167-175.

des conditions de l'accueil et de l'intégration scolaire, et non à une déficience des élèves. La Belgique, retardataire dans ce domaine, semble faire figure d'exception. En effet, dans d'autres pays, francophones (Québec, Suisse) ou non (Italie), un des objectifs volontiers déclarés des institutions est l'éducation interculturelle dont dépend l'intégration des jeunes migrants. Ils s'attachent à développer des dispositifs, programmes et outils qui contribuent à faciliter l'intégration des jeunes sur les plans linguistique, scolaire et social.

6. PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES ET POLITIQUES EN GUISE DE CONCLUSION

La recherche-formation s'est achevée le 28 juin 2007 à Bruxelles, avec l'organisation d'une séance d'échanges de pratiques et de réflexion pédagogique autour de notre thématique. Une précédente version de la présente synthèse, approuvée au sein de l'équipe de recherche composée d'étudiants de l'Université de Liège, a été proposée en débat à un petit groupe d'enseignantes de « français langue étrangère et seconde » de la région bruxelloise ; l'objectif étant d'enrichir, de nuancer et de préciser les observations et les propositions concrètes en lien avec la scolarisation des élèves non francophones dans le cycle secondaire inférieur. L'initiative a permis de tendre vers des recommandations validées par des praticiennes, et même de lancer, dans une école de Bruxelles, un processus de test de ces proportions pédagogiques.

L'école-témoin est l'Institut Cardinal Mercier situé à Schaerbeek, commune bruxelloise abritant une importante population immigrée extra-européenne. L'équipe « FLES » de cet établissement, comprenant quatre jeunes enseignantes spécialistes de français langue étrangère et d'alphabétisation, a accepté de jouer le rôle d'équipe-test dans la démarche de « reflet » des résultats de la recherche et de définition d'objectifs pratiques.

Dans l'ensemble, les spécialistes rencontrés valident les observations recueillies par les étudiants de l'Université au cours de leur recherche : pour les enseignantes de Schaerbeek, un des défis les plus importants à gérer est, en effet, le premier accueil de nouveaux primo-arrivants tout au long de l'année. Les arrivées inopinées dérangent l'organisation de l'enseignement. Aussi, elles structurent leur offre pédagogique en « niveaux de maîtrise », avec une nouvelle classe qui démarre tous les trimestres, comme dans certaines écoles de langue pour public adulte. Elles incitent les élèves à intégrer le premier groupe qui commence, selon leur niveau de maîtrise du français. Ainsi, l'accrochage de l'enfant à l'enseignement de la langue se fait de manière plus aisée et plus motivante, les apprentissages étant plus rapides. Toutefois, il arrive que certains élèves doivent attendre quelques semaines avant le début d'un programme qui correspond à leur besoin. Mais cet inconvénient peut être diminué par l'accueil progressif de l'élève dans le milieu scolaire, à titre d'invité, par exemple, dans des cours généraux comme l'éducation physique ou l'éducation artistique, avec, au besoin, l'aide d'autres enfants en tant que « traducteurs ». Ainsi, l'enfant primo-arrivant peut faire connaissance avec son école et vivre une première immersion en français durant des moments ludiques, avant le début de l'apprentissage systématique de cette langue. Bien entendu, ce système n'est adapté que pour de grandes écoles en contexte urbain.

La rencontre de l'équipe de Schaerbeek a aussi permis d'engranger de nouvelles informations concernant le statut professionnel des enseignants de FLES. Les enseignantes ont ainsi exprimé leur frustration face à la faible reconnaissance dans le milieu scolaire (faible valorisation des salaires et instabilité professionnelle) des diplômés universitaires complémentaires qu'elles détiennent.

En ce qui concerne la pratique pédagogique, la rencontre de Bruxelles, capitalisant les données de la recherche-formation, a permis de dégager quelques pistes concrètes capables d'inspirer les équipes scolaires du niveau secondaire inférieur, confrontées à l'accueil de jeunes ne parlant pas la langue de l'enseignement. Il s'agit encore de d'identifier des ressources utiles et de les porter à la connaissance des praticiens souvent isolés dans leurs localités respectives.

L'objectif principal est de proposer aux élèves non francophones des activités sélectionnées afin de renforcer rapidement leurs compétences en langue française. Le choix des activités doit être opéré de manière équilibrée afin de proposer aux jeunes des contextes d'immersion variés visant des compétences en communication orale, en audition, en lecture et, enfin, en écriture. L'approche préconisée est « indirecte » comme dans la méthode « Pourquoi Pas ? » de Drèze et coll. Ainsi, l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire est sous-jacent aux activités ludiques proposées dans le curriculum : il s'agit d'apprendre la grammaire et d'en évaluer l'acquisition de manière « camouflée » au sein d'activités multiples.

La ligne directrice du programme proposé et qui sera testé en 2008 à Bruxelles avec la participation des auteurs conçoit une série de tâches communes destinées aux élèves. Ces tâches ciblent des habiletés orales et écrites

distribuées en quatre catégories de genres littéraires, à savoir le théâtre, la poésie ou la chanson, le « journalisme » et, enfin, la prose de fiction. Les tâches ainsi distribuées en genres et en types de compétences orales ou écrites prennent la forme de mini-projets à réaliser en petits groupes d'élèves primo-arrivants, éventuellement accompagnés d'un professeur, d'un animateur extra-scolaire (partenaire) ou encore d'un « parent-relais » (bénévole), voire d'un autre élève plus âgé et francophone (tuteur). Par exemple, pour le genre « journalisme », ou prose non fictive, les élèves qui viennent d'arriver en Belgique peuvent de réaliser une brève « étude ethnographique » sur la vie quotidienne dans leur périmètre d'installation à partir des observations et anecdotes qui les étonnent, qui éveillent leur curiosité, etc. La mise en commun des mini-projets dans le groupe-classe peut d'aboutir à un carnet collectif, éventuellement diffusable sur Internet, par un journal d'école, lors d'une fête interculturelle, etc²¹. Outre les apprentissages qui concernent l'acquisition de la langue française, on conçoit aisément les apports de telles méthodes dynamiques, interactives et participatives pour la motivation des élèves et le développement de compétences en lien avec le nouveau milieu de vie et les nouvelles relations. Par ailleurs, pour les élèves qui n'ont encore qu'un très faible niveau en français, de pareilles méthodes permettent d'intégrer facilement des outils picturaux (photographies électroniques, affiches, images de magazines, dessins, bricolages, pictogrammes, etc.) ou d'autres méthodes (expressions corporelles, musicales, culinaires, etc.) aidant à moduler les niveaux et les modes linguistiques, selon les possibilités et choix de l'équipe éducative.

La collaboration avec des enseignants de diverses disciplines, voire avec des associations locales est évidemment un plus : expression artistique, étude du milieu, etc. Cette collaboration doit être programmée à l'avance de façon à offrir aux enfants des activités intégrées : les apports des diverses disciplines se complétant les unes les autres. Ainsi, il est utile que les enseignants et autres intervenants disponibles partagent leurs projets, ressources, listes de livres de référence, autres produits multimédias, suggestions, etc. L'instauration d'un espace-temps de concertation régulière est de rigueur. Aussi, une progression et une adaptation sont à organiser dans les passages d'un niveau de maîtrise à l'autre et d'une année scolaire à l'autre. Certains choix de livres, de films ... à aborder présentent une dimension stratégique en contexte multiculturel. Ainsi, dans les cours FLES des niveaux moyen et avancé, peuvent être introduites des oeuvres d'auteurs francophones ou traduits en français et originaires du monde entier, afin de croiser les regards notamment sur les parcours migratoires et les trajets d'acculturation²². Là où les possibilités sont présentes (professeurs de langue étrangère, traducteurs, enseignants issus de l'immigration, bénévoles, autres partenaires) créer des ponts entre certaines langues (dont sont locuteurs les enfants migrants) et le français semble être un bon moyen de fixation de compétences linguistiques parmi les élèves et un bon moyen de comprendre les difficultés spécifiques des enfants non francophones (Crutzen et Manço, 2002). En matière de coopération pédagogique, les liens avec d'autres écoles belges ou étrangères (Suisse, Québec, etc.) accueillant le même type de public est à encourager. Ces liens sont aujourd'hui facilités grâce aux nouvelles technologies de communication, ainsi que grâce à des programmes d'échanges internationaux.

Des exemples existent et relèvent des méthodologies proposées, relatant des expériences dans des écoles de la Belgique francophone, des expériences certes encore isolées et de taille relativement modeste, mais qui ont permis à des établissements scolaires de développer de nouvelles stratégies d'accueil et de mobiliser des enseignants pour la réussite des enfants primo-arrivants. Il en est ainsi du projet théâtral mené chaque année par l'Athénée royal Victor Horta à Saint-Gilles (Bruxelles) ou de la méthode de théâtre-action proposée à Visé (Liège), depuis plusieurs années, pour développer l'interconnaissance entre enfants d'origines diverses, ainsi qu'entre enfants et enseignants²³.

A un degré plus global, les recommandations de la recherche-formation, validées lors de la rencontre finale de Bruxelles, vont dans le sens d'assouplir le décret de juin 2001 concernant l'accueil scolaire des « primo-arrivants ». En effet, il semble utile de faire évoluer la « classe-passerelle » vers le concept de « classe d'accueil ou de FLES », ainsi que l'on en voit des exemples en France et de le proposer à tous les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. Cela inclurait donc tous les élèves qui en sentent le besoin, immigrés originaires de pays en développement ou non (jeunes de la deuxième génération, étudiants néerlandophones, expatriés originaires de pays occidentaux, etc.). La Convention du Conseil de l'Europe de 1977 sur le statut des travailleurs migrants confère d'ailleurs à leurs enfants le droit d'accès au système éducatif dans des conditions favorables : « *L'Etat d'accueil doit faciliter l'enseignement de la langue nationale pour les enfants migrants* »²⁴. En plus, le décret devrait prévoir de proposer cette classe spécifique non pas un an, mais au moins trois comme les gouvernements canadien et américain le font (*English as a Second Language*). Les classes d'adaptation

²¹ Lopez, 2007, p. 100.

²² Collès, 1994.

²³ Parthoens, 2007, p. 106-110.

²⁴ Commission Européenne, Eurydice, 2004, p. 14.

doivent être prévues en plusieurs niveaux successifs et s'adresser à un nombre limité d'enfants pour plus d'efficacité. Il faut également préciser les responsabilités au sein des écoles, ainsi qu'au sein des centres d'accueil de réfugiés, des écoles de devoirs, etc. afin de favoriser des partenariats d'action sur base locale. Si la dimension budgétaire de ces mesures n'est pas négligeable, il est sage de prêter attention aux insistances de l'OCDE qui précise qu'il est « *infiniment plus coûteux de ne rien faire* »²⁵ tant l'expérience aujourd'hui généralisée de l'échec scolaire pour les enfants de migrants pose des problèmes de confiance en l'Etat, de participation citoyenne et d'insertion sociale. Pourtant, une politique d'égalité des chances et de valorisation des diversités au sein de l'école bénéficie également aux enfants « autochtones » en développant, entre autres, une plus ample aisance à vivre avec « l'Autre » et à s'enrichir de ses différences. Laissons à Dan Van Raemdonck, président de la Ligue des Droits de l'Homme de Belgique, le soin de conclure : « *Condamné à l'imagination, [l'enseignant de FLE] se complique la vie pour mieux l'enrichir, et cette richesse qu'il fait fructifier de manière extraordinaire doit contaminer les classes-registres sinon elles risquent de ne rester que tristement ordinaires.* »²⁶

Photo : Marketa Seidlova

BIBLIOGRAPHIE

- BETTINELLI, E. G., (2006), « E poi ci sono gli alunni stranieri », *Educazione interculturale. Culture, esperienze, progressi*, Gardolo, Edizioni Erickson, 2, p. 167-175.
- BORN, M. et al., (2006), *Recomposer sa vie ailleurs. Recherche-action avec des familles primo-arrivantes*, Paris, L'Harmattan.
- COLLECTIF, « Classes-passerelles dans l'enseignement fondamental : Journée de réflexion à l'E.F.A. Florennes », *Les Nouvelles de l'Observatoire*, Dossier spécial « Primo-arrivants », n° 49.
- COLLÈS, L. et MARAVELAKI, A., (2004), « Classes-passerelles et élèves primo-arrivants : un défi à relever pour l'enseignement du français en Belgique francophone », Rapport de recherche (U. C. de Louvain-la-Neuve, Fonds Spécial de la Recherche Scientifique).
- COLLÈS, L., (1994), *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle : pistes de lectures pour les classes à plus ou moins forte présence d'adolescents issus de l'immigration*, Bruxelles, DeBoeck Duculot.
- COLLIN, D. et al., (1996), *D'une langue à l'autre. Activités de français langue seconde pour le premier cycle des apprentissages*, Bruxelles, Labor/Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces/UMH.
- COMMISSION EUROPEENNE, (2004), *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Eurydice, Bruxelles.
- CRUTZEN, D., LUCCHINI, S., (2005), *Etat des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique*, Rapport, CIFFUL-Ulg, CEDILL-UCL, HEC-Liège.
- CRUTZEN, D., ORBAN, M., et SENSI, D., (2001), *Intervention systématique dans les écoles en discrimination positive. Prévention de la violence symbolique chez les jeunes et chez les enseignants*, Rapport, Liège, Ulg, Centre Interdisciplinaire de Formation de Formateurs de l'Université de Liège/Ministère de la Communauté française, AGERS.
- CRUTZEN, D. et MANÇO, A., (2002), *Compétences linguistiques et sociocognitifs des enfants de migrants. Turcs et Marocains en Belgique*, Paris, L'Harmattan, coll. « Compétences Interculturelles ».
- DUPRIEZ, V. et VANDENBERGHE, V., (2003), « L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? », *Les Cahiers de recherche*, Louvain-la-Neuve, Girsef.
- DUPRIEZ, V., CORNET, J. et De SMET, N. (2003), *La formation des classes et la gestion de l'hétérogénéité à l'école primaire*, Rapport, Louvain-la-Neuve, UCL/CGE/Cabinet du Ministre de l'Enfance.
- ENFANTS D'EUROPE, (2007), « L'éducation dans un monde multilingue », n° 12.
- FEDASIL [Agence fédérale pour l'accueil des demandeurs d'asile], (2006), *Rapport annuel*, Bruxelles.
- FELD, S. et MANÇO, A. (2000), « L'intégration des jeunes d'origine étrangère dans une société en mutation. L'insertion scolaire, socioculturelle et professionnelle en Belgique francophone, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques sociales ».
- GOÏ, C., (2007), « L'école comme principal levier d'intégration des enfants nouvellement arrivés : dispositions institutionnelles pour l'écueil et la scolarisation des enfants nouvellement arrivés », *Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire - Cahiers de l'action*, n° 12, p. 29-35.
- HAMOU, S. A., (2000), « L'apprentissage du français dans l'enseignement secondaire », dans le cadre du rapport de la journée sur le thème de *l'alphabétisation et l'apprentissage du français langue étrangère et langue seconde : échange de pratiques et réflexion pédagogique*, Cripel et Lire et Ecrire, Liège.
- JACOBS, D. et FONTAINE B. et BRUWIER, A., (2007), *Performance des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA : une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*, Rapport, Fondation Roi Baudouin, Bruxelles.
- JANSSEN, D., (2004), « Les primo-arrivants : des attentes et des besoins nouveaux dans la maîtrise du français langue étrangère et seconde », *Les Nouvelles de l'Observatoire*, no° 49, p. 6-7.
- LAFONTAINE, D., (1996), « Performances en lectures et contexte éducatifs. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9-14 ans », De Boeck Duculot, Bruxelles.
- LAFONTAINE, D., BAYE, A., DEMEUSE, M., et DEMONTY, I., (2001), *Pisa. Rapport final sur la campagne 2000 (1^{er} cycle) en Communauté française de Belgique*, Rapport, Liège, Ulg, Service de Pédagogie expérimentale.
- LOPEZ, A., (2007), « Valoriser le regard des enfants nouvellement arrivés : le projet 'ethnologues en herbe' d'Ethnokids », *Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, Cahiers de l'action*, n° 12, p. 99-103.

²⁵ Jacobs, D., Fontaine B. et Bruwier, A., p. 7.

²⁶ Hendrickx, M., 2004, p. 10.

- MANÇO, A. et PETIT, S., (2005), « L'accueil de jeunes réfugiés non francophones dans les écoles de Liège », *Diversités et Citoyennetés*, n° IV, p. 7-13.
- MANÇO, A., (1999), « Intégration et identités. Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration », DeBoeck Duculot, Bruxelles.
- MANÇO, A., (2002), *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques*, Paris, l'Harmattan, coll. « Compétences interculturelles ».
- MANÇO, A., (2006), « Education scolaire, intégration et discrimination des jeunes issus de l'immigration en Europe : comment faire de l'école un instrument de mobilité sociale et d'acquisition de compétences interculturelles ? », *Quelle cohésion sociale dans une Europe multiculturelle ?*, Forum du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- MARAVELAKI, A., (2005), *L'Accueil des élèves primo-arrivants à l'école secondaire. Quelles implications pédagogiques et politiques pour un soutien efficace ?*, Rapport, Centre de recherche en didactique des langues et littératures, Université Catholique de Louvain.
- PARTHOENS, C., (2007), « Créer des liens entre les parents migrants et l'institution scolaire : le projet parents-relai (Service d'aide en milieu ouvert, Belgique) », *Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, Cahiers de l'action* n° 12, p. 105- 110.
- REA, A., LACROIX, J., et LACROIX, M.-C., (1994), *Recherche-action de développement et d'analyse d'initiatives-pilotes en matière de petite enfance et d'intégration des populations immigrées*, Rapport, Synergie, Fonds Houtmans, Bruxelles.
- SCHLEICHNER, A., (2006), *Where Immigrant Students Succeed- A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003, policy brief for Belgium- Flemish community*. Paris, OECD.
- OECD, (2006), *Where Immigrant Students Succeed- A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Rapport, Paris.
- VERHOEVEN, M., (2002), *Ecole et diversité culturelle : regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, Sybidi Papers, n° 27.
- VERHOEVEN, M., (2003), *Modèles d'intégration nationaux, dynamiques d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels : regards croisés d'Angleterre- Communauté française de Belgique*, *Revue française de pédagogie*, n° 144, p. 52-69.

Abstract

This article highlights the methodology and findings of four years of research-training undertaken by students of the University of Liège (Belgium) within the framework of a class called "Problematic of immigrants confronted to the learning of French" (Master's Degree "French As a Foreign and Second Language") under the supervision of Altay Manço. The work done by the students led to a better understanding of the social-cultural context of young newly arrived immigrants who do not speak French, in schools of the French-speaking regions of Belgium. The practices that led both teachers and students alike to succeed in terms of academic performance and integration are described in both qualitative and quantitative terms. The exercise also establishes specific policy and pedagogical recommendations. The objective of the research-training was to introduce students and future teachers of French as a foreign or second language (FLES) to the challenges of integrating immigrant students who do not speak French, the medium of instruction. This paper represents a synthesis and builds upon the learnings of several studies. It was written with the contribution of an external evaluator (Aude Harou) and allows us to complete and generalize the scope of local observation. The article begins with an introduction presenting an overview of the performance of first and second-generation immigrant students in Belgium based on) international study of the Programme of Student International Assessment (PISA), and the organizational and legislative context in which newly-arrived immigrants integrate into the educational system. Next, observations and analysis are presented, relating to (i) the personal experiences of young immigrants in secondary schools, focusing on the specific case of non-accompanied immigrant minors ("MENA"), (ii) the integration of incoming immigrant students in schools and (iii) the perspective of FLES teachers, which lead to pedagogical and policy recommendations.

Full text" http://www.irfam.org/index.php?option=com_content&task=section&id=6&Itemid=134"

Resumen

El presente artículo detalla la metodología y los resultados de 4 años de investigación-formación llevada a cabo por estudiantes de la Universidad de Lieja (Bélgica) dentro del marco de una asignatura llamada "Problemática de inmigrantes confrontados al aprendizaje del Francés" (Programa Master's "Francés Como Idioma Segundo e Extranjero") bajo la supervisión de Altay Manço. El trabajo realizado por los estudiantes ha permitido llegar a un mejor entendimiento del contexto socio-cultural de inmigrantes jóvenes recién llegados quienes no hablan francés, en escuelas de la región franco-hablante de Bélgica. Las practicas que llevaron al éxito, tanto del punto de vista académico que de la integración, de los profesores y estudiantes están descritas en términos cualitativos y cuantitativos. El ejercicio también lleva a recomendaciones específicas de políticas educativas y pedagógicas. El objetivo de la investigación-formación ha sido de exponer estudiantes y futuros profesores de Francés como idioma segundo e extranjero ("FLES") a los retos de la integración de estudiantes inmigrantes quienes no hablan el Francés, idioma base de enseñanza. El presente artículo representa una síntesis y es basado en lo aprendido en varios otros estudios relacionados. Ha sido realizado con la contribución de un evaluador externo (Aude Harou) y permite completar y generalizar el alcance de las observaciones localizadas. El artículo incluye en su introducción un resumen de la performance de estudiantes inmigrantes de primera y segunda generación en Bélgica basado en el estudio internacional PISA, así como el contexto organizacional y legislativo bajo el cual inmigrantes recién llegados son integrados en el sistema educativo. Posteriormente, son presentadas e analizadas las observaciones relacionadas a (i) las experiencias personales de joven inmigrantes en escuelas secundarias, enfocando en los casos específicos de inmigrantes menores de edad no-acompañados ("MENA"), (ii) la integración escolar de inmigrantes recién llegados y (iii) la perspectiva de profesores de FLES desembocando en recomendaciones practicas políticas educativas y pedagógicas.

Réactions des étudiants-chercheurs

Le dernier groupe d'étudiants ayant participé en 2006-2007 à la recherche-formation sur l'enseignement aux non francophones a été invité à répondre à un mini questionnaire sur cette expérience : organisation, pédagogie, appréciation, déceptions ? Liens à la vie professionnelle dans le domaine de l'enseignement ? Suggestions ? Plusieurs ont répondu : extraits ...

Roelf Welkenhuizen :

« Dès le début, l'objectif du cours a été clair et on s'est rapidement organisés. J'ai l'impression que le changement de lieux (rue Agimont, à l'IRFAM au lieu de l'Université, la Place du 20-Août) a contribué au 'succès' : l'endroit respirait plus l'informel que le formel, on s'y sentait à l'aise. Une de mes plus grandes satisfactions pendant l'année a été les entretiens que nous avons eus avec les élèves et la professeure. La partie pratique du cours est donc importante pour que l'on comprenne de quoi il s'agit vraiment : au début, pour un 'autochtone' comme moi, ceci est resté souvent un peu flou. Un petit point négatif pour moi était l'étalement des expériences sur toute l'année, il me semble que cela a parfois sapé l'organisation interne du cours. Dans le domaine humain, par contre, je crois que j'ai appris pas mal de choses : il faut savoir qu'à Maastricht (où j'habite), le problème d'enfants primo-arrivants se pose moins qu'à Liège. »

Pierre Geron :

« Le cours donné sous forme de séminaire m'a bien plu dans son ensemble. La démarche proposée, à la fois pratique et théorique, m'a paru originale et tout à fait adéquate dans le cadre de notre formation. Elle se démarquait des autres cours du cursus par cette dimension pratique et par l'implication qu'elle supposait en nous conviant à aller à la rencontre d'acteurs sur le terrain. L'organisation du cours 'extra-muros' (rue Agimont) m'a semblé être un atout également : cela a permis de rendre le cours moins strictement 'académique' (compris ici dans le sens péjoratif du terme). Le cadre théorique esquissé durant une quinzaine d'heures de cours était tout à fait intéressant. Toutefois, les liens entre théorie et pratiques ne m'ont pas toujours semblé évidents à effectuer. L'ampleur du champ théorique contrastait, à mon sens, avec la spécificité de la recherche-formation que nous avons entreprise. J'ai apprécié le fait d'être placé comme acteur de recherche. Une autre difficulté à épingle est la dimension organisationnelle du travail en groupe : je crois que faire endosser la responsabilité du travail à autant de personnes est certes ambitieux, mais peut émousser le sens de la responsabilité chez certains participants. L'organisation de la recherche par 'grappes' est ingénieuse, mais complexe. A l'heure actuelle, je ne suis pas amené à travailler avec des primo-arrivants. Si c'était le cas un jour, je crois que je retiendrais deux points qui m'ont marqué lors de cette recherche : d'une part, la détresse émotionnelle que peuvent engendrer le déracinement de son pays d'origine et l'arrivée dans un pays où tout semble si différent, difficile à appréhender, voire carrément hostile ; et d'autre part, les mécanismes de solidarité et d'entraide qu'il est possible d'activer au sein d'un groupe d'apprenants en permettant à chacun de valoriser sa personnalité. »

Sandrine Darnel :

« Cette initiative a été très enrichissante, cela m'a permis de découvrir le parcours d'immigrés, ainsi que de prendre conscience des difficultés de ces personnes arrivant en Belgique. Le plus bénéfique était de pouvoir discuter entre condisciples des interviews des divers groupes et comparer ainsi nos expériences respectives. »

Altay Manço :

« Valoriser l'ingéniosité et la générosité des enseignants »

Interview par Pierre Waaub

Pierre Waaub : - « Les enfants de « sans-papiers », de primo-arrivants, ne sont pas confrontés uniquement à un problème d'adaptation à la langue. L'apprentissage du français ne pose d'ailleurs le plus souvent pas de réel problème, du moins en tant que langage de communication ... »

Altay Manço : - « Même si la langue constitue un aspect majeur, il n'est certainement pas l'unique aspect qui risque de poser problème dans l'accueil à l'école des enfants immigrés ou réfugiés. Il s'agit aussi d'enfants, de jeunes qui ont une histoire particulière, traumatisante parfois, qui sont plongés dans un monde dont l'ensemble des repères ont changé, dont les nouveaux codes sont peu compréhensibles. A cela s'ajoute la personnalité de l'enfant, son contexte familial, son âge : les adolescents, même sans papiers ou primo-arrivants, sont des adolescents, en recherche, critiques ... Il s'agit aussi de familles qui vivent une précarité économique, qui manquent de moyens, manquent d'espace, de matériel, de vêtements ... »

PW – « Et de tout cela, la plupart du temps, l'enseignant n'en sait rien. »

AM – « Il s'agit donc de 'ressentir' l'enfant, en rapport avec son immigration, en rapport avec sa situation socio-économique, en rapport avec son insertion dans l'école, dans la classe, dans la dynamique de la cour de récréation, des couloirs aussi, dans tous les moments d'interaction avec les autres enfants. Les instituteurs peuvent mieux ressentir cela, y être attentifs. Dans le secondaire, l'enseignant ne voit l'élève que quelques heures par semaine, c'est trop peu pour être en mesure de comprendre le jeune. Le titulaire doit alors jouer un rôle central, un rôle humanitaire, d'accueil. Cela n'est pas prévu dans sa tâche, il n'est pas payé pour cela, ni formé nécessairement, mais il doit le faire, s'y adapter, sans ça il passe à côté de son métier. Il doit prendre le temps de rencontrer la famille, au besoin le milieu élargi, qui navigue autour de la famille, parce que c'est peut-être dans ce milieu qu'il trouvera les personnes de référence, celles qui servent d'introducteurs, les figures sociales qui seront des 'tuteurs de résilience'. C'est une tâche difficile, parce que la langue est un obstacle, mais aussi parce que chacun doit découvrir ce qui fait sens pour l'autre et parce qu'il faut créer l'espace de confiance peu à peu avec des personnes qui n'ont pas *a priori* confiance, qui sont même un peu 'tendances paranoïdes', quant à savoir ce qu'elles peuvent dire, sans crainte que cela ne porte préjudice à leurs démarches de demande d'asile ou autres, voire même sans crainte qu'on ne les ramène à la frontière ! »

PW – « Que sait-on de plus sur les familles primo-arrivantes ? »

AM – « Il faut savoir que ces familles vivent dans une constante incertitude par rapport à l'avenir. Ils s'agit de migrants, dont les trois quarts quittent des situations de guerre ou de quasi-guerre, qui sont dans un état d'esprit extrêmement préoccupé par la régularisation de leur situation administrative. Le retour ne peut en aucun cas être envisagé et ils sont obnubilés par l'instabilité, au point qu'ils en sont indisponibles à toute autre justification. A cela l'enseignant ne peut rien faire. On peut, dans le cadre de l'école créer des espaces de parole, d'expression de toutes sortes, picturale, artistique, dans lesquels, si la confiance est possible, les enfants et les parents peuvent se décharger de ce poids. Il faut évidemment pour cela s'entourer de personnes ressources, de psychologues, notamment pour être en mesure de prendre cette parole et d'en faire quelque chose. Quand l'enseignant sort de son rôle, et entreprend un travail social avec les familles, il doit prendre garde d'être porté et couvert par l'Institution, notamment en matière d'assurance et de supervision/intervision. Ou alors savoir qu'il le fait en tant que citoyen, en dehors de toute institution. Il faut de plus veiller à ne pas écraser les familles par le don, il doit

s'agir d'un partenariat, d'une relation qui crée l'échange, les dons circulaires, et cela ne va pas de soi. On tombe vite dans une sorte d'assistanat de la famille, là où il s'agit surtout de montrer où sont les ressources, de servir d'agent de liaison, de créer un sentiment de communauté et de savoir valoriser ce que les familles ne manqueront jamais d'apporter en échange. L'enseignant qui sort de son rôle doit, aussi, et ce n'est pas inutile de le dire, veiller à garder son rôle vis-à-vis de la classe. »



PW – « Les enseignants qui prennent la peine de faire ces démarches dépassent le cadre de leur métier ... »

AM – « Sans doute, mais ils en apprennent aussi sur leur métier ! Il s'agit d'abord de créer le lien avec l'école, mais cela débouche vite sur quelque chose de plus large, de l'ordre du conseil, du « facilitateur » de lien social. Il s'agit de familles qui découvrent leur environnement, qui en connaissent mal les ressources ou qui ne sont pas vraiment en mesure d'évaluer parmi ces ressources lesquelles sont utiles, pertinentes pour eux. Ce qui paraît évident à la classe sociale des professeurs ne l'est pas pour ces familles, par exemple la possibilité de faciliter l'introduction sociale des enfants par la fréquentation des mouvements de jeunesse, des clubs sportifs ... »

PW – « Ces familles accordent-elles beaucoup d'importance à la scolarisation de leurs enfants ? »

AM – « Oui. Les adultes ont accepté pour eux-mêmes une détérioration de leur statut social en immigrant pour autant que leurs enfants fassent des études. Leurs attentes sont fortes, et souvent peu réalistes, d'autant plus que la scolarisation de leurs enfants est un des premiers signes d'affiliation à la société belge. Les enfants de ces familles sont poussés par ces attentes, mais ils les portent aussi, et ce n'est pas toujours simple. L'apprentissage de la langue est facilité par cela, et la langue en elle-même ne pose d'ailleurs le plus souvent que peu de problèmes. Ce qui pose problème, c'est le rapport à la langue, le rapport au savoir, à l'école. Les attentes des uns et des autres ne s'emboîtent pas. Et si rien n'est fait pour 'accorder' ces attentes ou pour canaliser les attentes vers ce qui est réaliste, les familles et les jeunes ne rencontrent que déceptions et échecs, nourrissent des rancœurs contre une institution qui les 'maltraite'. Sur ces questions, l'enseignant est au cœur des possibilités d'action, il peut 'éduquer' l'action des parents, par exemple en leur expliquant comment, concrètement, ils peuvent assurer le suivi scolaire de leurs enfants, même sans connaître la langue, même sans connaître la matière, mais en agissant comme agent mobilisateur de l'enfant par le suivi de son journal de classe, etc. L'enseignant peut aussi valoriser les apports des jeunes et de leur famille, via leur histoire, leur culture, sans pour autant les renvoyer tout le temps à leur malheur, ou à leur folklore. Cela consiste à réintroduire la légitimité des parents dans l'école et ainsi de renforcer la légitimité de l'école dans la famille et pour le jeune. Si les parents sont respectés par l'école, cela valide l'école pour le jeune et l'école n'oblige plus le jeune à choisir entre la loyauté à ses parents et la loyauté à l'école. Créer des cours pour les parents dans l'école, par exemple, peut être une bonne idée, comme introduire des éléments de la culture d'origine dans l'école ... »

PW – « Si communiquer avec les parents, les enseignants peuvent le faire, peu le font cependant ... »

AM – « Le plus souvent, c'est parce qu'ils se sentent dépassés par l'ampleur de la tâche ou plus simplement parce qu'ils ne se sentent pas compétents. Il faut dire que le rôle n'est pas simple à prendre. En Communauté Française, que ce soit pour l'apprentissage du « français langue étrangère » ou pour favoriser la qualité de l'échange, de la relation à l'école, rien n'a été systématisé et compilé. Il existe en France des 'Centres d'Excellence Pédagogique', financés par les pouvoirs publics qui jouent ce rôle de diffuseurs d'outils et de soutien aux enseignants. Mais en Communauté française de Belgique, les enseignants doivent chercher entre eux à favoriser, à valoriser les 'bonnes pratiques'. Les enseignants sont bien obligés de se considérer comme des 'enseignants-chercheurs', c'est-à-dire des professionnels qui, avec ce qu'ils ont et ce qu'on veut bien leur donner, cherchent, s'inspirent des pratiques des autres, inventent, expérimentent dans le réel, dans la réalité de la pratique de leur classe, parce qu'il faut bien trouver des solutions dans le présent pour les enfants, pour les jeunes qui leurs sont confiés. »

PW – « Pas simple évidemment, mais quel défi ! »

AM – « Notre enjeu en tant qu'IRFAM est aussi de servir d'espace de ressources et de soutien à travers nos publications et site internet, mais également nos services de formation et de coaching. Notre souhait est de valoriser l'ingéniosité et la générosité de nombreux enseignants face à l'arrivée dans leur classe de primo-arrivants. C'est le moindre des hommages que l'on peut leur rendre. »

PW – « Merci, Altay Manço ».

**Pierre Waaub est enseignant et journaliste aux *Traces de Changements*,
le périodique du Collectif « CGE », Changements pour l'Égalité
<http://www.changement-egalite.be>**

INFORMATIONS

Conférence 2008 :

PROBLÉMATIQUES CULTURELLES DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES-CULTURES, MONDIALISATION ET INDIVIDUALISATION : APPROCHES INTERDISCIPLINAIRES

Le Département d'Études françaises et le Département des Langues romanes de l'Université de Tallinn, ainsi que le Département des langues et littératures romanes de l'Université de Tartu en Estonie, organisent du 8 au 10 mai 2008 un Colloque international consacré aux problématiques culturelles dans l'enseignement-apprentissage des langues.

Renseignements : <http://www.tlu.ee/?CatID=3008&LangID=2>

Formation

**CITS organise à Mons les 17 et 18 avril 2008
une formation sur le thème « Repenser sa
communication interculturelle en tant que
travailleur social »**

**Renseignements : Jacques Leroy
jacques.leroy@herb.be**