

Primo-arrivants dans nos écoles : les derniers des derniers ?

Patricia Alen et Altay Manço, IRFAM

Selon la stratégie de Lisbonne pour la construction d'une société du savoir, l'insertion scolaire joue un rôle significatif tout particulier pour les jeunes d'origine étrangère en Europe. Celle-ci ne vise pas uniquement l'intégration sociale globale, mais aussi l'acquisition et la valorisation des connaissances précises, nécessaires dans le cadre de la recherche d'emploi et à la mobilité sociale. C'est dans ce contexte que l'on s'est penché sur la place accordée aux « jeunes primo-arrivants », au sein du système éducatif avec pour objectif d'étudier les stratégies d'accueil et d'insertion mises en place pour ce public.

En Belgique, cette question est très préoccupante tant l'équité entre les élèves autochtones et ceux d'origine étrangère ou immigrés semble faire défaut. En effet, les résultats de l'étude PISA, par exemple, montrent que les performances des élèves immigrés sont médiocres dans tout le pays. Plus encore, aucun autre pays industrialisé ne présente un fossé aussi grand entre les élèves immigrés et les autres, et les résultats obtenus par ces élèves sont parmi les plus faibles, comparés à d'autres pays d'Europe. Enfin, la situation en Belgique francophone est encore plus difficile que dans la partie néerlandophone du pays.

L'analyse réalisée porte sur des dimensions comme l'accessibilité à l'enseignement et l'égalité de réussite ; l'adéquation à la problématique, la cohérence et l'efficacité, ainsi que l'efficacité du système d'enseignement ; la pertinence du personnel enseignant ; la durabilité des résultats, l'insertion et l'intégration futures des jeunes ; et, enfin, diverses dimensions linguistiques, psychopédagogiques et de citoyenneté. L'observation concerne plus particulièrement les élèves du secondaire. Soit les 12-18 ans. Néanmoins, afin de pouvoir prendre en considération les transitions primaire-secondaire et secondaire-supérieur, cette limite a été appréhendée de manière plus large, d'autant plus que le public concerné connaît un grand retard scolaire.

Hormis l'étude Pisa, il existe fort peu d'évaluations concernant la problématique de l'insertion et l'intégration (professionnelle et sociale) des primo-arrivants en CFWB. Or, sans cela, il est difficile, de dégager des indicateurs correspondants aux dimensions envisagées. En outre, les propositions didactiques et pédagogiques citées sont rarement évaluées, à court et à long terme.

Quelle reconnaissance des savoirs et des besoins des jeunes d'origine étrangère ?

L'enfant primo-arrivant et sa famille sont concernés directement par plusieurs politiques, par les législations cadrant celles-ci et par les réglementations découlant de ces politiques. On peut citer notamment les politiques des étrangers et du droit d'asile, les politiques de l'enfance, de l'éducation et de la famille, les politiques de la santé et de l'aide sociale. Chacune de ces politiques est élaborée dans un cadre qui lui est propre.

En Belgique, la situation se complexifie, car nous sommes dans un Etat fédéral comprenant différents niveaux de pouvoir, chacun ayant des compétences particulières. A titre d'exemple, l'immigration (traitement des demandes d'asile et du droit de séjour) est une compétence fédérale alors que l'enseignement est une compétence communautaire. L'accueil et l'intégration sont des compétences régionales. Les communes jouent également leur rôle d'intermédiaire et de prestataires de services. Ceci n'est pas sans conséquence sur la cohérence et la fluidité du parcours scolaire des jeunes primo-arrivants.

Aussi, de façon globale, on constate que la scolarité des enfants n'est pas une priorité dans le traitement des dossiers des primo-arrivants. On peut relever en effet toute une série de ruptures dans la scolarité des enfants même après leur arrivée en Belgique. Par exemple, le choix d'un centre d'accueil par l'Office des étrangers ne tient pas compte du parcours antérieur des enfants et notamment des langues dans lesquelles ils ont déjà été scolarisés. Ensuite, une famille peut être amenée à quitter le centre d'accueil en pleine année scolaire. Le plus souvent, elle change de ville et les enfants sont changés d'école et parfois de régime linguistique au milieu

d'une année scolaire. Ainsi, des enfants ayant déjà été scolarisés en partie en français dans un pays étranger sont parfois envoyés dans un centre d'accueil en Flandre et sont donc inscrits dans l'enseignement néerlandophone, ce qui ne facilite évidemment pas leur adaptation à l'école et leur parcours scolaire. De même, les expulsions du territoire se font également en cours d'année scolaire. Dans tous ces cas, la scolarité des enfants est compromise par des ruptures qui pourraient être évitées si l'on tenait davantage compte du calendrier scolaire et du parcours scolaire antérieur des enfants.

Ces constats traduisent sans conteste un manque de vision globale et cohérente des politiques en la matière. En effet, nos pouvoirs publics ne sont certainement pas en avance en matière de politique coordonnée d'accueil des primo-arrivants surtout dans la partie francophone du pays. Alors que le secteur réclame depuis longtemps un parcours d'intégration pour les primo-arrivants. Les gouvernements de la Région wallonne, de la Communauté française et de la Cocof viennent seulement d'adopter en mai 2011 une note qui pose les premières bases d'une telle politique. Actuellement la question de l'accueil scolaire et l'éducation des primo-arrivants n'est pas encore impliquée dans cette réflexion politique à l'exception des classes passerelles.

Accessibilité des structures et égalité des chances : quelle mise en œuvre des principes ?

La mise en place des dispositifs particuliers dans les écoles en Communauté française en faveur de tous les enfants, quelle que soit leur situation légale, a de nombreux impacts positifs ; d'après les observations des professionnels de terrain, une grande majorité des enfants primo-arrivants sont scolarisés, même s'ils sont en situation irrégulière. Allant au-delà de l'instruction obligatoire de six à dix-huit ans, les dispositifs reconnaissent l'intérêt d'une éducation préscolaire. Les enfants sont donc souvent scolarisés dès deux ans et demi. Il semble bien acquis que l'éducation et l'école répondent à un droit dès le plus jeune âge.

Toutefois, la mise en œuvre rencontre de nombreuses difficultés. Les dispositifs légaux et réglementaires sont effectivement prévus, mais leur application nécessite un investissement important de la part des équipes pédagogiques pour que les enfants en bénéficient au mieux. Ceci a pour conséquence le fait que certaines écoles refusent d'inscrire des enfants en situation illégale. En effet, les directeurs doivent déclarer les enfants primo-arrivants après avoir rassemblé les éléments permettant de prouver que l'enfant est sur le territoire depuis moins d'un an par un document officiel ou une preuve écrite justifiant de la date d'entrée en Belgique. Les vérificateurs semblent parfois très pointilleux en cette matière, ce qui peut amener à une différence sensible entre le nombre d'enfants concernés réellement et ceux dont le dossier est accepté.

Par ailleurs, il est difficile d'inscrire de grands adolescents (17-18 ans). Une fois qu'ils ont majeurs, ils ne bénéficient plus de l'obligation scolaire et ne sont plus protégés par la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. De plus, les élèves de plus de 18 ans ne peuvent être inscrits en classe passerelle, même s'ils n'ont pu terminer leur cursus scolaire dans leur pays d'origine. Il leur est difficile de trouver une école et quasiment impossible s'ils sont en situation illégale.

En outre, les enfants en séjour illégal ne sont pas repris dans le calcul de subvention durant les trois premiers mois de fréquentation de l'établissement scolaire. Ce qui, dans les faits, pénalise le plus souvent les écoles plus de trois mois, puisqu'il faut attendre le prochain décompte (les comptages sont effectués à date fixe) pour que la situation soit régularisée.

Adéquation au contexte des élèves primo-arrivants et cohérence des dispositifs

Hormis les classes passerelles, il existe peu de dispositifs spécifiques aux primo-arrivants en CFWB. S'il a le mérite d'exister, le système des classes passerelles tel qu'il existe aujourd'hui comprend de nombreux manquements et tous les professionnels s'accordent pour dire qu'il est urgent de le modifier. La synthèse de leurs points de vue a permis de dégager des indicateurs et recommandations relatifs aux dimensions d'égalité des chances et d'accessibilité, de cohérence et d'adéquations des pratiques par rapport aux besoins des jeunes,

des enseignants et des parents et enfin, dans une moindre mesure, de la pertinence du corps enseignant face à ces problématiques.

Tout d'abord si l'on veut réduire les discriminations, les critères d'admissions¹ doivent être revus afin de permettre à plus d'enfants de bénéficier d'un encadrement adapté et d'optimiser leurs chances d'intégration. Par ailleurs, l'apprentissage du français devrait pouvoir se poursuivre au-delà de la classe-passerelle. En effet, tous les élèves ont des parcours et niveaux scolaires différents : certains n'ont jamais été alphabétisés alors que d'autres viennent de pays où l'alphabet est totalement différent du nôtre. Dès lors, il faudrait prévoir des possibilités de prolongation de l'accès à la classe passerelle. Enfin l'offre des classes passerelles en termes de publics et de localisation doit être élargie et le nombre d'élèves par classe limité².

Ensuite, il s'agit de revoir les contenus et méthodes, mais surtout les systématiser afin d'offrir des pratiques cohérentes au regard des besoins des jeunes. La priorité doit être donnée à l'apprentissage du français, condition majeure pour l'intégration d'une nouvelle culture et de nouveaux apprentissages. L'organisation dans le cadre du Tutorat des cours de rattrapage en français pourrait être une des pistes à retenir. Nombre d'exemples cités ont montré l'importance d'instaurer avec l'enfant une relation de confiance qui passe par l'oubli de la « performance scolaire » dans un premier temps. A ce titre, des techniques comme le théâtre ont fait leurs preuves parce que l'apprentissage qu'il génère est transdisciplinaire : « *Regarder, écouter, raisonner, se comporter dans un groupe et, avant tout, en classe, apprendre avec méthode, débattre ...* ». On constate également un manque de cohérence par rapport au profil psychologique de ce public. En effet, le traumatisme vécu dans le pays d'origine qui se poursuit bien souvent dans le pays d'accueil dans la mesure où ceux-ci vivent à la fois un déchirement et un choc culturel, implique la mise en place d'accompagnements spécifiques tant sur le plan psychologique que de la communication interculturelle.

La question de l'amélioration de l'expertise et la formation des enseignants reste également de taille. Celle-ci passe aussi par la régularisation de leur statut³ qui n'est pas sans conséquence sur leur motivation. Ensuite, il s'agit de mettre en place des programmes de formation continue. Les enseignants sont face à un grand défi : celui d'accompagner au mieux des publics hétérogènes et fragilisés et de construire un dialogue interculturel. Autant de difficultés qui justifient la mise en place de formation FLES, d'une part, et de formation de pédagogie en contexte interculturel, d'autre part.

Enfin, il ne faut pas négliger l'encadrement extrascolaire qui joue un rôle de taille tant dans l'accompagnement des jeunes que des parents. On a constaté qu'à ce stade la prise en compte des missions d'éducation socioculturelle et citoyenne de l'école est souvent reléguée aux écoles de devoirs. Il faut dès lors redéfinir le rôle et la place de l'école sur ces dimensions. Toutefois les besoins sont larges et l'école ne peut tout assumer seule. C'est pourquoi, la coopération entre les différentes structures et institutions (PMS, écoles de devoirs, centres MENA, etc.) doit être privilégiée afin d'assurer une approche transversale qui débouchera sur un enrichissement réciproque et une meilleure prise en considération des besoins (juridiques, médicaux, psychologiques et sociaux) des jeunes primo-arrivants et de leurs familles.

¹ Il s'agit principalement des conditions de nationalité (Actuellement, les jeunes qui viennent de pays qui ne sont pas considérés comme des pays en voie de développement par l'OCDE n'ont pas accès aux classes passerelles) et de durée (la définition de primo-arrivant exclut des classes passerelles ceux qui ont passé plus d'un an sur le territoire belge).

² Le nombre limité et la localisation des classes passerelles posent de nombreuses questions. Pour l'enseignement primaire, 14 écoles de Bruxelles et 18 de Wallonie, pour l'enseignement secondaire 16 écoles de Bruxelles et 13 de Wallonie proposent une ou plusieurs classes de ce type (année scolaire 2010-2011).

³ Les enseignants ne peuvent pas être titularisés pour de telles classes et bon nombre d'entre eux quittent donc ces structures, au moindre espoir d'être nommés ailleurs. Leur expertise disparaît.