

Scolarisation des primo-arrivants en FWB : l'urgence d'un cadre adéquat

Patricia Alen et Altay Manço, IRFAM

Selon la stratégie de Lisbonne pour la construction d'une société du savoir, l'insertion scolaire joue en Europe un rôle significatif pour les jeunes d'origine étrangère. Celle-ci ne vise pas uniquement l'intégration sociale globale, mais aussi l'acquisition et la valorisation des connaissances précises, nécessaires dans le cadre d'une recherche d'emploi et de la mobilité sociale. C'est dans ce contexte que le projet « ARCKA » se penche sur la place accordée aux « jeunes primo-arrivants » au sein de différents systèmes éducatifs européens. Son objectif est 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 toute la Belgique. Plus encore, rares sont les autres pays industrialisés présentant un fossé aussi grand entre les élèves immigrés et les autres. La situation en Belgique francophone est encore plus difficile que dans la partie néerlandophone du pays.

L'analyse porte sur des dimensions telles que l'accessibilité à l'enseignement et l'égalité de réussite, l'adéquation du système éducatif à la problématique, sa cohérence et son efficacité, ainsi que son efficacité, la pertinence du personnel enseignant, la durabilité des résultats en termes d'insertion et d'intégration futures des jeunes et, enfin, diverses dimensions linguistiques, psychopédagogiques et citoyennes.

ARCKA (2010-2012) est un projet soutenu par la Commission européenne (D.G. Affaires Intérieures - Immigration et Asile) et le FEI (Fonds Européen pour l'Intégration). L'IRFAM y a contribué en tant que partenaire du Nouveau Saint-Servais en rédigeant un état des lieux de l'accueil socioscolaire des primo-arrivants en Fédération Wallonie Bruxelles (FWB).

En FWB, l'observation concerne 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 est appréhendée de manière plus large, d'autant plus que ce public connaît un grand retard scolaire.

Il existe peu d'évaluations concernant la problématique de l'insertion et l'intégration (professionnelle et sociale) des primo-arrivants en FWB. Il est ainsi difficile de dégager des indicateurs correspondant aux dimensions d'efficacité, d'efficience, de réussite, voire de citoyenneté. En outre, les effets des actions existantes sont rarement évalués à long terme.

Reconnaissance des savoirs des jeunes d'origine étrangère

L'enfant primo arrivant et sa famille sont concernés par plusieurs politiques, législations et réglementations. 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 santé et d'aide sociale. Chacune d'elles est élaborée dans un cadre propre.

En Belgique, Etat fédéral, la situation se complexifie par l'existence 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'intermédiaires et de prestataires de services. Ceci n'est pas sans conséquence sur la cohérence et la fluidité du parcours scolaire des jeunes primo-arrivants.

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 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. Une famille peut être amenée à quitter son 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 en milieu d'année. 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. 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 un manque de vision globale et cohérente des politiques en la matière. Nos pouvoirs publics ne sont 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 Fédération WB et de la Cocof ont adopté en mai 2011 une note qui pose les 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

La mise en place des dispositifs particuliers dans les écoles 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.

Ceci a pour conséquence le fait que certaines écoles refusent d'inscrire des enfants en situation illégale. Les directeurs doivent déclarer les enfants primo-arrivants après avoir rassemblé les éléments permettant de prouver qu'ils sont sur le territoire depuis moins d'un an. Les vérificateurs semblent parfois très pointilleux, 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 18 ans, 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 cela est 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 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.

Adequation aux élèves primo-arrivants et cohérence des dispositifs

Le dispositif « discriminations positives » est instauré dans l'enseignement obligatoire par le décret du 30 juin 1998 et vise à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. Cependant, l'analyse du décret indique un manque de volonté pour renforcer l'accessibilité de l'école aux élèves d'origine étrangère. En effet, les termes immigrés, immigration, ethnique, nationalité, origine, étranger, multiculturalité et interculturalité n'apparaissent à aucun moment dans le texte. Le terme primo-arrivant est quant à lui évoqué. Ainsi, hormis les classes passerelles destinées à ce groupe, il existe peu de dispositifs spécifiques aux migrants en FWB. Toutefois, le système des classes passerelles tel qu'il existe aujourd'hui comprend de nombreux manquements et beaucoup de professionnels s'accordent pour dire qu'il est urgent de le modifier. La synthèse de leurs points de vue permet 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.

Tout d'abord, si l'on veut réduire les discriminations, les critères d'admissions doivent être revus afin de permettre à plus d'enfants de bénéficier d'un encadrement adapté et d'optimiser leurs chances d'intégration. Actuellement, il s'agit de conditions de nationalité (pays considérés en voie de développement) et de durée (moins d'un an sur le territoire belge).

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.

L'offre des classes passerelles en termes de publics et de localisation doit être élargie et le nombre d'élèves par classe limité. Le petit nombre 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).

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 d'un tutorat et des cours de rattrapage en français pourraient être des pistes à retenir.

Ces exemples montrent 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 les jeunes vivent à la fois un déchirement et un choc culturel, impliquant la mise en place d'accompagnements spécifiques tant sur le plan psychologique que sur celui de la communication interculturelle.

La question de l'amélioration de l'expertise et la formation des enseignants reste également de taille. Celle-ci passe d'abord par la régularisation de leur statut qui n'est pas sans conséquence sur leur motivation. Les enseignants ne peuvent pas être titularisés pour des classes passerelles et bon nombre d'entre eux quittent ces structures, au moindre espoir d'être nommés ailleurs.

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 formations en français langue étrangère et en pédagogie interculturelle.

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.



Ural Manço, *Affaires d'identité ? Identités à faire ! Travail social et « vivre ensemble ».* Expériences bruxelloises, Paris, L'Harmattan, 2012.

Qui es-tu ? La réponse à cette question est difficile à formuler dans les quartiers dont parle ce livre. En milieu populaire, la double appartenance des jeunes issus de l'immigration est souvent vécue comme une « non-appartenance » double, handicapante et destabilisante. Ce livre relate une recherche-action qui fut menée durant trois années par des professionnels de la cohésion sociale et du travail social interculturel.