



Enseignement de promotion sociale et insertion professionnelle : quelles possibilités pour les populations issues des migrations ?

Altay Manço et Jamila Karroum Kouazi

© Une analyse de l'[IRFAM](#) – Liège, 2021 – n° 10

Une version étendue de cette analyse est disponible dans Karroum Kouazi J. et Manço A. (2021), « Enseignement de promotion sociale et insertion professionnelle des populations issues des migrations », Manço A. et Scheurette L. (éds), [L'inclusion des personnes d'origine étrangère sur le marché de l'emploi. Bilan des politiques en Wallonie](#), Paris : L'Harmattan, collection « [Compétences interculturelles](#) », p. 87-95.

La participation au marché du travail est un levier essentiel dans le processus d'intégration des personnes d'origine étrangère dans le pays d'accueil (Van Doosselaere et Pinilla, 2015). Cependant, d'après l'OCDE (2018), la Belgique compte parmi les pays où cette catégorie est la moins insérée sur le marché de l'emploi. En participant à l'offre de [formation tout au long de la vie](#), l'enseignement de promotion sociale (EPS) en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) peut favoriser l'insertion socioprofessionnelle des personnes issues des migrations. Cette analyse vise à examiner les apports de l'EPS en envisageant certains de ces dispositifs. En raison d'une littérature rare et de l'absence de données statistiques détaillées sur l'EPS, notamment auprès du public visé, nous avons recouru à des témoignages de personnes impliquées par cet enseignement.

Créé en 1964, l'EPS est organisé par le décret du 16 avril 1991 qui en expose les deux objectifs : *concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale, culturelle et scolaire, et répondre aux besoins et demandes en formation, émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et d'une manière générale des milieux socio-économiques et culturels.* Grâce à son processus de valorisation des acquis, l'EPS permet aux étudiants¹ ayant des compétences particulières, une expérience professionnelle spécifique ou arrivant d'autres formations de faire valoir leurs capacités et éventuellement d'obtenir des dispenses. Par ailleurs, en réalisant des partenariats avec des entreprises, des structures publiques ou des associations, l'EPS peut participer à la production de réponses éducatives souples face aux besoins socio-économiques et technologiques évolutifs. Par exemple, des experts qui ont l'expérience du terrain peuvent y apporter une plus-value. Aussi, *il n'est pas exagéré de soutenir que l'EPS*

¹ Dans l'ensemble de l'article, sauf mention contraire, le masculin est utilisé comme épécène. Les personnes dont il s'agit sont des femmes et des hommes.

peut être une réponse aux problèmes d'insertion professionnelle de certains publics, dont les personnes issues de l'immigration (Genette et Moreau, 2010).

EPS en chiffres

En 2018, [l'EPS comptait environ 151 000 étudiants](#) dont 80 % en cycle secondaire et 20 % en supérieur. Les femmes sont davantage représentées dans les domaines de l'économie, des services aux personnes et au sein des cours généraux. Quant aux hommes, ils sont plus nombreux dans les domaines de l'agriculture, de l'industrie et de la construction. C'est le domaine économique qui compte le plus grand nombre d'inscriptions totalisant près de 46 % des étudiants. Sur [l'ensemble des inscrits en 2017](#), 67 351 sont exonérés du droit d'inscription, par ailleurs modique. Il s'agit essentiellement de personnes vulnérables sur le marché du travail : demandeurs d'emploi, bénéficiaires du Revenu d'Intégration Sociale (RIS), personnes avec handicap, des personnes reconnues réfugiées (depuis 2019), etc.

EPS, une offre unique

Ce qui explique le succès de l'EPS en comparaison aux autres formes d'enseignement est sans doute sa grande accessibilité et flexibilité. La forme «modulaire» de l'EPS s'accommode bien du rythme de la vie adulte avec ses obligations professionnelles et familiales. Les cours sont organisés selon un «système d'unités d'enseignement» capitalisables. Ces unités peuvent être cumulées d'une année à l'autre, afin de constituer un ensemble de compétences liées à une profession, une qualification professionnelle ou un titre d'études. La validation d'une unité se fait par la réussite d'une épreuve qui permet de vérifier la maîtrise acquise. Ces [épreuves](#) peuvent prendre la forme d'un travail ou d'examens ou encore d'un projet de fin d'études, appelé «épreuve intégrée» à présenter devant un jury ou encore la forme d'un stage. Dans de nombreux cas, l'EPS est proposé en horaire décalé facilitant la présence des étudiants travailleurs ou chercheurs d'emploi. Enfin, en comparaison aux autres opérateurs en insertion professionnelle, l'EPS est, pour l'heure, [le seul à délivrer des certifications](#).

EPS et populations immigrées

Voici une sélection d'exemples de dispositifs à travers lesquels l'EPS pourrait favoriser l'insertion socioprofessionnelle de populations issues des migrations.

FSE-FAMI

Ce projet propose une formation à la langue française pour primo-arrivants. Il est cofinancé par le [Fonds Social Européen \(FSE\)](#) et le Fonds Asile, Migration et Intégration (FAMI) à hauteur de 75 % et par la FWB à hauteur des 25 % restants, pour un total de 900 000 €. Il s'intègre dans la stratégie «Europe 2020» de l'UE en faveur d'une croissance intelligente, durable et inclusive et vise à favoriser l'accès à l'emploi de tous. Le but est d'améliorer l'intégration des migrants hors UE présents sur le territoire depuis moins de trois ans à travers deux priorités : l'apprentissage de la langue française et la compréhension du fonctionnement de la société belge. Ces deux axes forment l'essentiel du «Parcours

d'accueil» (à Bruxelles) et du «Parcours d'intégration» (en Wallonie où il est obligatoire). Dès leur inscription dans la commune de résidence, les migrants sont conviés dans des centres d'intégration agréés qui les orientent, selon les nécessités, vers des écoles de langue, comme l'EPS. Le «Parcours» permet de suivre en parallèle des cours de français-langue étrangère et une formation à la citoyenneté. Les cours de langue visent l'atteinte du niveau A2 en français, soit un niveau dit «intermédiaire ou de survie». La [formation à la citoyenneté](#) peut accompagner les cours de français de façon séparée ou intégrée. Son objectif est la compréhension du fonctionnement de la société belge à travers des rencontres et des échanges autour des questions liées à la citoyenneté en Belgique. L'examen de données obtenues auprès du Service Conventions de la Direction de l'EPS montre, toutefois, que le projet FSE-FAMI *répond plus d'une obligation de moyens que de résultats*. Ainsi, l'analyse de données concernant 269 participants du projet, durant l'année 2018, toutes personnes venant d'obtenir le statut de réfugiées et donc dans l'obligation de réaliser le parcours d'accueil, indique que les personnes considérées comme ayant réussi le programme sont celles faisant montre d'un taux de présence élevé aux cours et non celles pouvant justifier un niveau de maîtrise de la langue française égal ou supérieur au niveau A2. D'après les statistiques consultées, *aucun des apprenants n'a atteint ce niveau*. Par ailleurs, aucun suivi des stagiaires sortants n'est organisé et il est donc impossible de savoir si, par exemple, six mois plus tard, les participants aux cours de français et aux modules de citoyenneté bénéficient d'une insertion socioprofessionnelle plus favorable que d'autres populations similaires. On note également que 18 % des stagiaires du programme (rappelons obligatoire, [sous peine de sanctions administratives](#)) l'ont abandonné avant la fin. Il est également impossible de savoir quelles sont les raisons qui ont conduit à l'abandon de la formation. Une telle approche lacunaire de l'évaluation ne permet non seulement pas de se prononcer sur l'efficacité du dispositif en matière d'accès à l'emploi (objectif initial), mais est également incapable de produire une rétroaction de façon à améliorer le processus d'enseignement, afin, par exemple, de prévenir les cas d'abandon. Consciente de ces difficultés, la Direction de l'EPS travaille sur un système de collecte de données informatisée auprès des établissements. D'après le Directeur de l'EPS consulté par courriel au printemps 2019, l'application *«mobilise de nombreuses ressources et permettra à terme de disposer d'un outil statistique performant, autorisant de suivre plus précisément les parcours de formation et d'insertion professionnelle des étudiants et notamment ceux issus des migrations»*. En effet, selon plusieurs responsables des écoles d'EPS que nous avons rencontrés pour les besoins de l'analyse, à l'heure actuelle, *«il n'est pas possible de connaître l'origine des apprenants à travers les statistiques d'inscription et d'effectuer des croisements entre cette variable et les taux de réussite ou d'insertion professionnelle»*.

Discrimination positive

Les articles 54 et 55 du décret du 30 juin 1998 de la FWB — remplacé par le décret du 30 avril 2009 portant sur l'encadrement différencié — visent à assurer à tous les étudiants des chances égales d'émancipation sociale et organisent la mise en œuvre de «discriminations positives» en faveur d'établissements accueillant un nombre significatif d'étudiants issus de «milieux défavorisés». Au sein de l'EPS, les projets de discrimination

positive consistent, comme dans d'autres types d'enseignement, en l'octroi de moyens humains ou matériels supplémentaires à des modules visant des personnes fragilisées au niveau scolaire ou professionnel — dont des personnes issues des migrations. Il s'agit principalement de périodes d'enseignement supplémentaires nécessaires à l'organisation de formations complémentaires en parallèle ou à un accompagnement sociopédagogique. Les matières concernées peuvent être un soutien en français, un rattrapage en informatique ou mathématique, etc. Les moyens permettent également d'offrir des classes moins nombreuses là où des étudiants en difficulté sont nombreux. Ainsi, le Conseil des ministres de la FWB a approuvé, le 11 février 2021, le financement de 1,46 million d'euros en faveur de [54 projets de discrimination positive](#). Selon un conseiller du ministre de l'Enseignement supérieur, de l'EPS, de la Recherche et des Médias contacté par courriel au printemps 2019, ces projets font la part belle à l'alphabétisation et aux cours de français langue étrangère (FLE). Ils bénéficient à un public essentiellement composé de demandeurs d'emploi et de bénéficiaires du RIS, dont des primo-arrivants et des réfugiés. Leur but est de favoriser l'insertion socio-économique, scolaire et culturelle. D'après notre contact, l'octroi de ces moyens impacte positivement la motivation des apprenants. Plusieurs établissements d'EPS auraient constaté une diminution des taux d'abandon, ainsi qu'une légère augmentation du taux de réussite, grâce à la mise en place du dispositif d'accompagnement sociopédagogique. D'après le Conseil Général de l'EPS qui a commis, en 2017, une évaluation interne de la mise en œuvre de discriminations positives, les acteurs de terrain sont unanimes quant à l'efficacité du dispositif et souhaitent son maintien.

Des constats aux témoignages

Ainsi, l'expérience de D., enseignante à Bruxelles, est récente : elle exerce dans une seule école secondaire depuis 2015. Elle estime que le public de son établissement est relativement « mixte » et le taux d'insertion à l'emploi des étudiants sans lien à l'immigration est comparable à celui de la population issue des migrations. Elle appuie ses estimations aux contacts avec ses anciens étudiants. D. explique que si, parmi ceux diplômés en 2018, certains cherchent encore du travail, tous les étudiants diplômés en 2017 en ont trouvé un. Enfin, l'enseignante conseille, de manière générale, aux acteurs de l'EPS et aux décideurs politiques de « *travailler avec tous les étudiants (issus de l'immigration ou pas) les "compétences interculturelles" et d'avoir une "approche inclusive"* ». Elle pense que les dispositifs doivent être « *globaux et non spécifiquement dirigés vers un public en particulier* », étant donné que l'EPS est majoritairement fréquenté par des étudiants « vulnérables » — pour des raisons diverses —, « *nous gagnerions à penser à tous* ».

L. est le directeur d'une école secondaire de Seraing. Il dirige des sections professionnelles fréquentées en majorité par des femmes (par exemple, habillement), surtout issues de l'immigration et faiblement qualifiées (en cours de jour) et essentiellement « Belges de souche », en cours du soir. Il relève certains obstacles spécifiques aux étudiantes issues de l'immigration, dont la situation de séjour irrégulière ou fragile (les demandeuses d'asile). Selon L., les étudiantes issues de l'immigration éprouvent davantage de difficultés concernant les conditions de mise à l'emploi dans la mesure où elles maîtrisent moins bien le français, les codes de communication en contexte de travail et ont peu de relations utiles

en lien avec l'emploi (soit un manque de « *compétences transversales* »). C'est pourquoi il préconise, dans son école et son réseau, la mise en œuvre de diagnostics approfondis de niveau de langue et de positionnement professionnel, au moyen de tests et d'entretiens. Soit l'étudiante les réussit ou ne lui manque pas grand-chose et accède à la formation (le peu qui lui manque devra être acquis pendant la formation), soit elle échoue et assistera à une année de remise à niveau au sein d'une unité d'« insertion socioprofessionnelle », dans le but de représenter les tests. Cette procédure récente permet d'éviter des échecs et des pertes de temps et conduit à un « *contrat moral* » avec l'école. Selon L., ce phénomène de désaffiliation scolaire et professionnelle est plus important chez les étudiantes « autochtones » par rapport aux personnes issues de l'immigration. Il pense que cette différence est due aux « *références éducatives* » diverses au sein de ces deux groupes. D'après le témoin, l'enseignant semble « *mieux respecté* » et l'école est « *plus vue comme une chance* » au sein du groupe issu de l'immigration. En effet, pour certaines étudiantes de cette école, l'EPS serait perçu comme « *une chance d'émancipation* » face à une « *famille peu encourageante* » pour la démarche de formation. L'établissement de L. tient à prendre en compte cette difficulté spécifique et propose diverses solutions, comme d'annuler les cours le mercredi après-midi. Une autre observation amenée par L. est l'évolution du rapport à la « culture d'origine » et à la société d'installation tout au long de la formation. L'EPS est l'occasion pour certaines de redécouvrir « *leur culture* » en prenant du recul, puisqu'en contexte de formation, elles en entendent d'autres. Ces prises de conscience seraient en général un bon prédicteur de la motivation et des résultats finaux satisfaisants. Pour L., tant que le besoin de remise à niveau est rencontré, il n'y a guère de différence de résultats entre les étudiantes issues de l'immigration et les autres, quelles que soient les sections d'études considérées. De manière informelle, l'école de L. suit également le devenir de ses étudiantes diplômées. L'exercice incite L. à conseiller aux décideurs politiques d'investir dans la formation du français-langue étrangère et dans la coordination entre les opérateurs de formation (diffusion de l'information, évaluation des apprenants et lutte contre les abandons).

La dizaine d'étudiants et anciens étudiants d'origine étrangère rencontrés ont entre 20 et 50 ans. Les raisons qui les ont motivés à choisir l'EPS sont : mieux communiquer en français et s'insérer professionnellement. Ils sont persuadés que l'EPS leur a permis « *d'avancer malgré leur niveau de départ* », alors qu'une autre forme d'enseignement « *ne le leur aurait pas autorisé* ». Tous évoquent des changements notables dans leur vie grâce à leur formation en cours ou achevée au sein de l'EPS : possibilité d'accéder à de nouvelles compétences, à une réorientation professionnelle, voire, pour certains, d'accéder à une vie de famille. Ainsi, l'EPS a répondu aux attentes de la plupart des étudiants et étudiantes rencontrés en leur permettant d'atteindre leurs objectifs. Il aurait également contribué à leur épanouissement personnel en leur donnant plus de confiance en eux, une capacité à prendre leur vie en main, à communiquer avec plus d'aisance. Même si les expériences relatées sont très différentes (années et lieux d'études, sections et réseaux d'école), la plupart des (anciens) étudiants rencontrés ont apprécié l'EPS pour sa proximité et accessibilité, pour l'écoute des enseignants et leur « *humanisme* », ainsi que le suivi personnalisé et la qualité de l'instruction qui y est pratiquée. Pourtant, plusieurs pensent

que l'EPS devrait renforcer la prise en considération de leur « *condition d'adultes* » (vie de famille et vie professionnelle). Un même aspect peut être apprécié par les uns et redouté par les autres. C'est le cas, par exemple, des « programmes condensés » qui permettent aux uns d'obtenir un diplôme rapidement et sont vécus, par d'autres, comme une épreuve fatigante, menant certains à l'échec, au décrochage ou à une réorientation. Ce constat indique l'importance d'offrir divers programmes (courts, longs, en soirée, de jour, en présentiel, à distance) dans les mêmes localités et secteurs afin d'épouser les capacités et les disponibilités forcément inégales des apprenants. De manière unanime, sont regrettés le manque de financement et la vétusté du cadre matériel (locaux et bureautique de faible qualité), ainsi que le manque de suivi et l'absence d'une aide dans la recherche d'emploi, une fois les étudiants diplômés. Toutefois, il convient de signaler que la moitié des personnes consultées ne voit aucune différence entre leur réussite scolaire et leur insertion professionnelle en comparaison avec les apprenants non issus de l'immigration. Il reste l'autre moitié qui relève des difficultés spécifiques aux étudiants issus de l'immigration : non-maîtrise des subtilités de la langue française, faits de discriminations lors de la recherche d'emploi, etc. Ces « *désavantages* » les pousseraient toutefois à travailler plus afin de réussir et, dans ce cadre, l'EPS aurait été, pour eux, un soutien notable.

Conclusions et recommandations

Si la consultation ici résumée n'a aucune prétention à l'exhaustivité, elle permet de montrer que l'EPS a des potentialités pour être un adjuvant à l'insertion socioprofessionnelle des populations issues des migrations. Il semble, néanmoins, rencontrer des difficultés avec certains publics éloignés de l'emploi comme des demandeurs d'asile non francophones ou des personnes analphabètes. Selon Pirson (2021), l'EPS ne consacre que peu d'attention aux publics issus de l'immigration. Pourtant, dès 2007, l'EPS est devenu le plus grand acteur d'alphabétisation et de FLE en Wallonie Bruxelles! En effet, depuis cette époque, les ministres successifs en charge de l'EPS y ont injecté des moyens conséquents, dans le cadre de l'accueil des réfugiés ou des cours au sein des centres d'accueil de la Croix-Rouge et de Fedasil, apparemment, sans qu'une politique d'évaluation des résultats et de pilotage ne soit envisagée.

Le FLE, c'est l'emploi! Il apparaît donc important que l'EPS remette globalement en question son approche du FLE, notamment dans le cadre du Parcours d'accueil/d'intégration, en l'adaptant, d'une part, aux difficultés et aux réalités quotidiennes de ce public adulte et, d'autre part, aux finalités visées par cet apprentissage. En effet, si l'objectif final est de faciliter l'accès à l'emploi, l'enseignement du français doit porter sur des contenus, des compétences linguistiques, des capacités de communication, etc. attendus au sein de milieux professionnels que ces apprenants solliciteront selon toute vraisemblance. Du reste, pour mieux respecter l'esprit du décret du 16 avril 1991, cet enseignement devra s'organiser *en partenariat et en contexte (stages, visites, rencontres...)* avec les entreprises ou les associations potentiellement intéressées par cette main-d'œuvre (Manço et Hajar, 2018). Si besoin, les formateurs devront être accompagnés dans la *réorientation de leurs méthodes vers l'emploi*.

Le suivi est vital! Il est également nécessaire que l'EPS suive mieux ses apprenants et diplômés de toutes origines dans leurs démarches d'insertion professionnelle. Cette relation d'aide (par exemple, pour la réorientation, la rédaction/correction de CV et lettres de motivation, la transmission d'offres d'emploi, le réseautage, etc.) pourra non seulement augmenter les chances de carrière des diplômés face au marché de l'emploi, mais offrira également aux décideurs de l'EPS une mine d'informations régulièrement mises à jour afin d'évaluer et de réorienter leurs réseaux et écoles dans le sens d'une meilleure adéquation des offres de formation avec les besoins et les difficultés des étudiants, ainsi que ceux des « milieux économiques » mentionnés dans le décret d'avril 1991. Toutefois, cette mission n'est, pour l'heure, pas financée et dépend du bon vouloir des enseignants et des directions. Dans ce cadre, la mise en œuvre d'une coopération entre l'EPS, les acteurs de l'insertion socioprofessionnelle et les entreprises — une coopération très [attendue par le FSE](#) — semble vitale. Aussi, ce financeur de l'EPS et le [Centre de Coordination et de Gestion des Fonds Européens pour l'EPS](#) devraient évaluer l'utilisation des fonds non seulement en regard de la conformité des heures prestées, mais surtout à travers le prisme de *leurs effets en matière d'insertion socioprofessionnelle*. Or, comme le montrent tant l'intérêt pour les projets d'encadrement différencié que les témoignages encourageants des (anciens) étudiants rencontrés, *l'EPS peut être une réponse positive aux problèmes d'insertion de certains publics*.

Bibliographie

- Adam I. et Van Dijk (2015), *Renforcer la coopération institutionnelle pour améliorer l'accès des personnes issues de l'immigration au marché du travail*, Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Genette E. et Moreau C. (2010), « Dossier : la promotion sociale, une longueur d'avance », *PROF : magazine des professionnels de l'enseignement*, n° 5, p. 28-35.
- Manço A. et Hajar R. (2018), « Impact des cours de langue du pays d'accueil sur l'insertion socioprofessionnelle des migrants », Manço A. et Gatugu J. (sous le dir. de), *Insertion des travailleurs migrants. Efficacité des dispositifs*, Paris : L'Harmattan, p. 33-46.
- Pirson J. (2021), « L'enseignement de promotion sociale au croisement des chemins », *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n° 123.
- Van Doosselaere S. et Pinilla S. (2015), *Discrimination des jeunes immigrés sur le marché de l'emploi en Belgique*, Bruxelles : Pour la Solidarité.