

Collection

Working
paper

L'intégration des enfants
primo-arrivants en
Communauté française de
Belgique

Par Audrey Houssière

Mai 2010



Le Think tank européen *Pour la Solidarité* (asbl) – association au service de la cohésion sociale et d'un modèle économique européen solidaire – travaille à la promotion de la solidarité, des valeurs éthiques et démocratiques sous toutes leurs formes et à lier des alliances durables entre les représentants européens des cinq familles d'acteurs socio-économiques.

À travers des projets concrets, il s'agit de mettre en relation les chercheurs universitaires et les mouvements associatifs avec les pouvoirs publics, les entreprises et les acteurs sociaux afin de relever les nombreux défis émergents et contribuer à la construction d'une Europe solidaire et porteuse de cohésion sociale.

Parmi ses activités actuelles, *Pour la Solidarité* initie et assure le suivi d'une série de projets européens et belges ; développe des réseaux de compétence, suscite et assure la réalisation et la diffusion d'études socioéconomiques ; la création d'observatoires ; l'organisation de colloques, de séminaires et de rencontres thématiques ; l'élaboration de recommandations auprès des décideurs économiques, sociaux et politiques.

Pour la Solidarité organise ses activités autour de différents pôles de recherche, d'études et d'actions : la citoyenneté et la démocratie participative, le développement durable et territorial et la cohésion sociale et économique, notamment l'économie sociale.



Think tank européen **Pour la Solidarité**

Rue Coenraets, 66 à 1060 Bruxelles

Tél. : +32.2.535.06.63

Fax : +32.2.539.13.04

info@pourolasolidarite.be

www.pourolasolidarite.be

Responsabilité sociétale des entreprises. La spécificité des sociétés mutuelles dans un contexte européen, Les Cahiers de la Solidarité n°23, série responsabilité sociétale des entreprises et diversité, 2010

Concilier la vie au travail et hors travail, Cahier de la Solidarité hors-série, 2010.

Faut-il payer pour le non-marchand ? Analyse, enjeux et perspectives, Série Cohésion sociale et économie sociale, n°22, 2009.

Mobilité durable. Enjeux et pratiques en Europe, Série développement durable et territorial, n°21, 2009

Tiphaine Delhommeau, **Alimentation : circuits courts, circuits de proximité**, Série développement durable et territorial, n° 20, 2009.

Charlotte Creiser, **L'économie sociale, actrice de la lutte contre la précarité énergétique**, Série développement durable et territorial, n° 19, 2009.

Europe et risques climatiques, participation de la Fondation MAIF à la recherche dans ce domaine, série Développement durable et territorial, n° 18, 2009.

Thomas Bouvier, **Construire des villes européennes durables**, tomes I et II, Série développement durable et territorial, n° 16 et 17, 2009.

Europe, énergie et économie sociale, Série développement durable et territorial, n° 15, 2008.

Décrochage scolaire, comprendre pour agir, Série Cohésion sociale et économie sociale, n° 14, 2007.

Séverine Karko, **Femmes et Villes : que fait l'Europe ? Bilan et perspectives**, Série Développement durable et territorial et politique de la ville, n°12 (n°13 en version néerlandaise), 2007.

Sophie Heine, **Modèle social européen, de l'équilibre aux déséquilibres**, Série Cohésion sociale et économie sociale, n° 11, 2007.

La diversité dans tous ses états, Série Cohésion sociale et économie sociale, n° 10, 2007.

Francesca Petrella et Julien Harquel, **Libéralisation des services et du secteur associatif**, Série Cohésion sociale et économie sociale, n° 9, 2007.

Annick Decourt et Fanny Gleize, **Démocratie participative en Europe. Guide de bonnes pratiques**, Série Citoyenneté et démocratie participative, n° 8, 2006.

Éric Vidot, **La reprise d'entreprises en coopératives : une solution aux problèmes de mutations industrielles ?** Série Cohésion sociale et économie sociale, n° 7, 2006.

Anne Plasman, **Indicateurs de richesse sociale en Région bruxelloise**, Série Cohésion sociale et économie sociale, n° 6, 2006.

Sarah Van Doosselaere, **Démocratie participative, dialogues civil et social dans le cadre du modèle social européen. Une description générale des concepts**, Série Citoyenneté et démocratie participative, n° 5, 2004.

Anne Plasman, **Calcul des indicateurs de richesse économique et de solidarité en Belgique**, Série Cohésion sociale et économie sociale, n° 4, 2004.
Entreprenariat collectif et création d'entreprises dans un cadre d'économie sociale, Série Cohésion sociale et économie sociale, n° 3, 2004.

Relevé, analyse, évaluation et recommandations en matière d'expériences innovantes de partenariats entre entreprises privées, syndicats et/ou ONG dans la lutte contre les discriminations et en matière d'intégration des populations immigrées, Série Cohésion sociale et économie sociale, n° 2, 2004.

Anne Plasman, Dimitri Verdonck, **La Politique de cohabitation-intégration à Bruxelles**, Série Citoyenneté et démocratie participative, n° 1, 2004.

Introduction

Accroître la mixité culturelle et l'équité au sein du système d'éducation sont deux objectifs nécessaires et urgents en Belgique. En effet les résultats de l'étude PISA¹ démontrent une disparité entre les élèves autochtones et immigrés de première et seconde génération. Les élèves d'origine belge réalisent en moyenne des scores supérieurs aux enfants d'origine étrangère. De plus, les élèves de la deuxième génération obtiennent de meilleurs résultats que les nouveaux arrivants. Si les élèves autochtones de la Communauté flamande réalisent de meilleurs scores que leurs camarades francophones, on ne distingue pas de réelle différence entre les deux communautés linguistiques lorsqu'il s'agit des élèves d'origine immigrée.

Le constat est alarmant : d'après une étude réalisée à la demande de la Fondation Roi Baudouin², la Belgique est dernière parmi les pays industrialisés en matière de résultats scolaire. Aucun autre pays ne présente d'aussi grandes disparités. Si on s'intéresse aux compétences en lecture en Communauté française, 21% des élèves autochtones connaissent de graves lacunes. Ce chiffre s'élève à 36% pour les jeunes de la deuxième génération et à 50% pour les immigrés les plus récents. Parmi les facteurs explicatifs, on constate que les enfants dont les parents parlent français à la maison ont de meilleurs résultats au test. Par ailleurs, l'origine socio-économique des familles joue également un rôle non négligeable. Or, on sait que la plupart des primo-arrivants vivent dans une grande précarité. Le système d'enseignement est donc confronté au défi de la démocratisation.

Si l'on combine l'origine socio-économique des familles et la langue parlée à la maison, on constate que le facteur de reproduction des inégalités est élevé. Aussi, le gouvernement de la Communauté française de Belgique a développé quelques dispositifs afin de répondre aux difficultés de scolarisation des jeunes migrants ou issus de l'immigration. Parmi ces dispositifs, on recense les écoles à discrimination positive qui bénéficient de moyens supplémentaires en vue d'accueillir les migrants, les « classes d'accueil B » et les classes-passerelles spécifiquement destinées aux primo arrivants. Ces dernières n'existent que depuis 2001, signe d'une prise de conscience des pouvoirs politiques quant à la prise en charge de ce public. Ainsi, ces dernières années ont vu la multiplication des initiatives en direction des enfants primo-arrivants, émanant tant du milieu de l'enseignement que du monde associatif.

¹ Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a pour objet d'évaluer dans quelle mesure les élèves arrivant au terme de l'enseignement obligatoire possèdent les connaissances et les qualifications requises pour jouer pleinement leur rôle dans la société.

² JACOBS, REA, TENNEY, CALLIER, LOTHAIRE : Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande selon la nouvelle étude PISA 2006. Rapport complet disponible sur www.kbs-frb.be

Les jeunes primo-arrivants : un public hétéroclite et fragile

Le cas des réfugiés de guerre est emblématique du passé souvent traumatique des enfants primo-arrivants³: ils ont dû abandonner leurs biens, perdu un ou plusieurs membres de leur famille et renoncé à leur statut économique et social. Le traumatisme commence donc dans le pays d'origine et se prolonge par la suite dans la mesure où le fait de quitter le pays est vécu comme un déchirement. Contrairement aux migrants économiques, le réfugié n'a pas choisi de quitter son pays mais y a été contraint. Ces enfants traumatisés par la guerre doivent vivre dans un mélange de peur, d'angoisse et de culpabilité. A cela s'ajoute le choc culturel vécu à l'arrivée dans le pays d'accueil : il faut s'adapter à une nouvelle culture. Pour les parents et encore plus pour les enfants, le changement est brutal, il est vécu « dans la confusion ». Parfois même, le jeune a dû quitter son pays seul, il a alors le statut de mineur non accompagné. Toutes ces tensions s'expriment souvent par des symptômes psychosomatiques. Afin d'optimiser l'intégration scolaire, il est primordial d'instaurer une relation de confiance avec l'enfant et le cas échéant, avec les parents. Cela peut être difficile si les parents ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil ou sont analphabètes. Toutefois, le fait d'inclure de manière systématique, les parents dans la scolarité de leurs enfants, de bâtir un climat positif ne peut être que bénéfique pour la réussite et l'intégration de l'enfant. Par ailleurs, les primo-arrivants en Région Bruxelloise doivent apprendre non pas une et mais deux nouvelles langues. L'apprentissage peut être freiné parce que la famille voire le quartier ne pratique que la langue maternelle. Le coût des frais scolaires est une autre barrière non négligeable à laquelle se heurtent des familles dans une situation socio-économique souvent précaire. Bien que ces enfants aient pour la plupart une grande motivation et une grande soif d'apprendre, ils doivent donc faire face à toutes sortes de difficultés. Il est donc fondamental qu'ils bénéficient d'un accompagnement pédagogique adapté.

³ Cf UNI-SOL : Recherche-action sur la santé des primo-arrivants soutenue par le Fonds Houtman depuis mars 2003. Synthèse du rapport commun inter-universitaire (ULB, UCL, ULg et UMH) disponible sur http://fondshoutman.be/cahiers/02_012006/html-n/index.html

I. Les classes passerelles

A. La situation avant 2001

Le dispositif des classes passerelles naît en 2001 suite à la grande vague de régularisations opérée en 2000 sur le territoire belge. Avant 2001, il n'existe pas de structure pédagogique adaptée aux besoins spécifiques des primo-arrivants. Toutefois, les écoles n'avaient pas attendu l'existence d'un décret pour mettre en place des solutions spécifiques. Avant le décret, la situation scolaire des jeunes primo-arrivants était floue d'autant que la reconnaissance des diplômes antérieurs est particulièrement difficile. Dans le meilleur des cas, les jeunes rejoignaient l'enseignement traditionnel selon leur niveau d'études. D'autres étaient insérés dans des classes selon leur âge : en première accueil ou bien en troisième professionnelle. Cependant, la plupart d'entre eux connaissaient des parcours plus difficiles et étaient souvent relégués malgré eux dans des filières de l'enseignement technique ou professionnel voire dans l'enseignement spécialisé. Le décret de 2001 apporte un cadre légal qui reconnaît le statut spécifique des primo-arrivants en tant qu'apprenants débutants en français. Il permet dès lors l'existence des classes-passerelles. Alors qu'avant le décret, un élève arrivé en cours d'année devait absolument quitter la classe d'adaptation le 30 juin de la même année, il peut désormais suivre entièrement les deux périodes de six mois de classe-passerelle ; et ce, quelle que soit la date de son inscription. Il s'agit d'une évolution positive car l'élève n'est pas soumis aux contraintes du calendrier. Néanmoins, cela a des effets néfastes sur la stabilité du groupe.

B. Après 2001 : le Décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française⁴.

1. Des primo-arrivants identifiés par le Décret... et les autres.

Il n'existe actuellement pas de consensus sur la définition du jeune primo-arrivant. Selon le décret, les conditions pour être considéré comme primo-arrivant sont les suivantes :

- Etre âgé de deux ans et demi à dix-huit ans,
- Etre sur le territoire national depuis moins d'un an,
- Etre reconnu comme réfugié, apatride ou demandeur d'un tel statut ou accompagnant un réfugié (ou le demandeur d'un tel statut) ou bien être ressortissant d'un pays en voie de développement ou d'un pays « en transition » repris sur la liste du Comité d'aide au développement de l'OCDE.

Au sens large, le public des nouveaux arrivants est en réalité très hétérogène:

- De par l'origine géographique ;
- Il peut s'agir de demandeurs d'asile, de clandestins, de personnes arrivées en vue d'un regroupement familial ;
- Ils sont depuis plus ou moins longtemps à Bruxelles ;

⁴ http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25914_001.pdf

- Ils sont passés par un centre d'accueil ou non ;
- Ils ont suivi un cursus scolaire avant leur arrivée ou pas ;
- Ils sont analphabètes / lettrés ;
- Ils sont scolarisés ou ne le sont pas ;
- Et surtout : ils ont le statut de primo-arrivant selon le décret ou ne l'ont pas.

2. Le système des classes passerelles

Une classe-passerelle est définie comme « 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 »⁵.

La classe-passerelle est organisée pour une année scolaire. L'école reçoit trente périodes (un équivalent temps plein dans le fondamental correspond à 24 périodes) qu'elle est libre d'utiliser comme elle le souhaite. Pour l'année scolaire 2009-2010, dans la Région de Bruxelles-Capitale, on recense 14 écoles fondamentales et 16 écoles secondaires qui accueillent des classes passerelles. En Région wallonne, le gouvernement peut « créer ou subventionner une classe passerelle dans chaque commune où est installé un centre d'accueil pour réfugiés organisé par la Croix-Rouge, l'Etat fédéral ou au nom de l'Etat fédéral ». Actuellement, il y a 26 classes passerelles en Région wallonne (13 dans le fondamental et 13 dans le secondaire). Ainsi, des villes comme Charleroi et Mons n'ont pas de classes-passerelles⁶.

Les élèves primo-arrivants sont accueillis en classe-passerelle pendant une durée qui peut varier d'une semaine à un an. Il est possible d'intégrer la classe à tout moment de l'année scolaire. Durant son séjour en classe-passerelle, l'élève n'a pas de niveau officiel. La priorité est donnée à l'apprentissage intensif de la langue française. L'élève en classe-passerelle fait l'objet d'un encadrement spécifique qui prend en considération son statut d'apprenant allophone. Par ailleurs, il bénéficie d'une remise à niveau dans toutes les disciplines afin de rejoindre le plus rapidement possible le niveau d'études approprié. Les classes-passerelles ont également pour but d'organiser des activités qui visent à développer la confiance en soi, l'appropriation de la culture du pays d'accueil et les compétences sociales et citoyennes afin de faciliter l'intégration des jeunes dans la société.

Concernant la méthode d'enseignement proposée en classe-passerelle, il s'agit d'une pédagogie active de communication. Cette approche donne à l'apprenant une place centrale et active. Il s'agit d'encourager la prise de parole et l'échange mais aussi la dynamique de groupe par le biais de présentations, de jeux de rôles ou d'autres activités. Encore plus que dans une classe dite « ordinaire », la formation du groupe occupe une place primordiale. C'est pourquoi les professionnels encouragent les jeux de coopération afin d'établir la

⁵ Décret de la Communauté française, 14 juin 2001. Cf annexe.

⁶ Liste des écoles de Wallonie et de Bruxelles disposant d'une classe-passerelle pour l'année scolaire 2009-2010 : <http://www.enseignement.be/index.php?page=23678&navi=894>

confiance entre enfants⁷. Comme l'indique Marjorie Van den Heuvel, romaniste et enseignante en Français Langue Etrangère (FLE), « le groupe classe est vécu moins comme une conglomération d'élèves que comme une entité forte, dépositaire des premières socialisations dans le pays d'accueil »⁸. Afin de faciliter l'esprit de groupe et l'appropriation des coutumes belges, des activités culturelles telles que la réalisation de cartes de vœux en janvier ou la confection de crêpes pour la Chandeleur sont organisées. Toutefois, il ne s'agit pas de nier le passé ; les élèves sont également appelés à s'exprimer sur le vécu et leur propre culture.

Dès que l'élève est considéré comme apte à suivre une classe ordinaire, il quitte la classe-passerelle. Cela permet dans une certaine mesure de laisser de la place pour les nouveaux élèves arrivant en cours d'année. Au terme de leur séjour en classe passerelle, les élèves primo-arrivants se voient dirigés vers la classe de leur niveau grâce au Conseil d'intégration⁹ qui évalue le niveau des élèves et décide de leur orientation. Compte tenu de la difficulté voire de l'impossibilité d'obtenir les diplômes antérieurs des élèves, ce Conseil d'Intégration est d'une grande utilité : il permet aux élèves primo-arrivants de rejoindre la filière qui correspond à leur niveau même en l'absence de documents officiels attestant de leur scolarité antérieure. Toutefois, la transition de la classe-passerelle vers l'enseignement ordinaire peut être vécue de façon difficile¹⁰ : l'élève sort alors d'un « cocon protecteur » et est susceptible de subir un sentiment de découragement puisqu'il est désormais évalué de la même façon qu'un élève qui a suivi le cursus scolaire normal pendant des années.

II. Les faiblesses du décret : des critères d'admissibilité trop restrictifs¹¹

Les faiblesses du décret classes-passerelles font l'objet d'un consensus entre monde enseignant, monde associatif et autorités politiques. Une révision de ce décret, vieux de dix ans, est donc en cours et devrait avoir lieu d'ici 201. L'objectif est de mieux l'adapter aux réalités du terrain.¹²

A. Les enjeux liés à la nationalité

Actuellement, en matière de nationalité, seuls les ressortissants d'un pays considéré en transition ou en développement par l'OCDE ont accès aux classes-passerelles. Ainsi, tous les ressortissants de l'UE sont exclus du décret. C'est pourquoi, certains souhaitent que tous les jeunes, quelle que soit leur nationalité, puissent suivre les cours d'une classe-passerelle.¹³

⁷ MARISSAL, Véronique : Primo-arrivants : Apprentissage et découverte de la langue. Lettre d'information de la Coordination des Ecoles de Devoirs de Bruxelles n°88, avril 2004.

⁸ VAN DEN HEUVEL, Marjorie : Primo arrivants, quelle intégration ? Article d'une romaniste, enseignante en français langue étrangère depuis 7 ans. Publié le 1er novembre 2007 sur le site internet de l'ASBL Le Grain. URL : <http://www.legrainasbl.org/Primo-arrivants-quelle-integration>

⁹ C'est un dispositif créé par le Décret de juin 2001. Chaque Conseil d'Intégration est présidé par la direction de l'école et composé des enseignants en charge de la classe passerelle et d'un agent PMS.

¹⁰ VAN DEN HEUVEL, Marjorie : Primo arrivants, quelle intégration ? Article d'une romaniste, enseignante en français langue étrangère depuis 7 ans. Publié le 1er novembre 2007 sur le site internet de l'ASBL Le Grain. URL : <http://www.legrainasbl.org/Primo-arrivants-quelle-integration>

¹¹ CARLIER, Donat : Les classes-passerelles pour primo-arrivants : des besoins criants ! Publié le 28 avril 2006 sur le site d'Alter Educ. URL : http://www.altereduc.be/index.php?page=archiveList&content=article&list_p_num=4&lg=1&s_id=10&art_id=13416&display=item

¹² VALLET, Cédric : Réforme des classes passerelles : un décret qui sait se faire attendre. Alter Echos n°294. Publié le 7 mai 2010.

¹³ CLIGNET, Alain : le décret ministériel du 14 juin 2001 relatif à l'insertion des jeunes primo-arrivants dans l'enseignement francophone. Pistes de réflexion du coordinateur de la « classe-passerelle » au Campus Saint Jean de Molenbeek.

B. La date d'entrée sur le territoire belge

La définition du statut de primo-arrivant exclut *de facto* de nombreux jeunes des classes-passerelles notamment parce qu'ils sont sur le sol belge depuis plus d'un an.

C. L'effectif en classe-passerelle

Beaucoup estiment qu'il faudrait par ailleurs limiter les classes-passerelles à 12 élèves. Or, le décret actuel stipule que les écoles à classes-passerelles se doivent « d'accueillir tout élève (...) envoyé par la Direction générale de l'enseignement obligatoire ». Ainsi une école qui organise une classe passerelle ne peut refuser un nouvel élève quel que soit son effectif. Cela a pour conséquence des classes aux effectifs trop importants pour répondre aux besoins spécifiques d'un tel public. En effet, lorsqu'une école organise une de ces classes, elle se voit octroyer 30 périodes par professeur qu'elle gère comme elle l'entend mais ce nombre de périodes par professeur n'augmente pas en fonction du nombre d'élèves inscrits dans cette classe¹⁴.

D. La durée maximale en classe-passerelle

Enfin, la durée de l'apprentissage en classe-passerelle¹⁵, limitée à un an (article 3) est considérée comme trop courte pour que certains élèves (peu ou pas scolarisés auparavant) acquièrent une maîtrise écrite et orale suffisante du français (et du néerlandais dans le cas de Bruxelles) équivalente à celle de leurs condisciples ayant suivi un parcours « classique ». Ces enfants entrent alors dans le système classique avec des lacunes qui ne peuvent que les handicaper par la suite.

E. Les moyens pédagogiques nécessaires

Les enseignants se plaignent du manque de formation spécifique¹⁶ : outre une formation à l'apprentissage du « Français Langue Etrangère » (FLE), il leur faudrait une formation qui leur permet d'enseigner à un public vulnérable et hétérogène et de faire face à la diversité des origines, des langues maternelles, des cultures et des parcours. Il s'agit de gérer l'hétérogénéité d'un groupe qui a des niveaux de compétence variés : certains sont analphabètes, d'autres ont suivi une scolarité normale dans leur pays d'origine. Se pose donc ici le problème de la titularisation des professeurs en classe-passerelle. Jusqu'ici le système est tel que les classes passerelles sont formées en début d'année scolaire selon les effectifs. Il faudrait plus de continuité et s'assurer que les professeurs en classe passerelle ont bien reçu une formation spécifique non seulement en FLE mais aussi à l'interculturel. Les enseignants doivent également faire face à des comportements inadéquats de la part

¹⁴ idem

¹⁵ FAPEO : Quelle scolarisation pour les primo-arrivants ? Les Analyses de la FAPEO (2006). Disponible sur http://www.fapeo.be/thematiques/2006/061206_Les_primo_arrivants_OV.pdf

¹⁶ MARAVELAKI, Aphrodite : L'accueil des élèves primo-arrivants à l'école secondaire. Quelles implications pédagogiques et politiques pour un soutien efficace ? Centre de recherche en didactique des langues et littératures, UCL, 2005.

d'enfants souvent traumatisés. Un enfant qui ne connaît pas la langue peut se sentir isolé et avoir recours à la violence ou à l'agressivité pour communiquer. La question de la gestion des tensions entre enfants issus de communautés en conflit (ex. : Russes/ Tchétchènes) peut également se poser. Les études montrent que ce problème n'est pas tellement présent dans l'enseignement fondamental mais qu'il peut surgir dans le secondaire.¹⁷ Comme dans toute école, le professeur est responsable de la transmission des savoirs, mais il est, également et *a fortiori* en classe-passerelle, celui qui guide les échanges et assure le bon fonctionnement de la vie en commun. La classe-passerelle est non seulement l'espace privilégié pour s'exprimer sur des questions liées à la langue française mais aussi s'exprimer sur son vécu – souvent douloureux – dans la mesure où il s'agit de jeunes qui ont dû quitter leur pays, qui ont un lourd passé. Ils doivent également s'intégrer dans un nouveau pays, apprendre une nouvelle langue, une nouvelle culture, dans des conditions parfois éprouvantes (mineurs en exil). Certains primo-arrivants ont connu la misère et parfois la guerre, ils peuvent être fortement déstabilisés et auraient besoin d'une assistance psychologique qui n'est pas prévue par le décret.

Toutefois, même si toutes les volontés sont réunies, cette révision pourrait se heurter au manque de moyens structurels car les budgets sont très insuffisants compte tenu de l'ampleur de la demande actuelle.¹⁸

III. Des initiatives en dehors du Décret...

A. Émanant des établissements scolaires

Avant même la publication du décret, des solutions avaient été mises en place pour répondre aux besoins des primo-arrivants. Aujourd'hui, malgré l'existence des classes-passerelles, tous les enfants primo-arrivants ne peuvent être pris en charge par ce dispositif, et ce, pour diverses raisons évoquées plus haut (notamment du fait de critères d'admissibilité trop restrictifs et de l'absence de classes-passerelles dans les villes wallonnes qui n'accueillent pas de centre d'accueil pour réfugiés).

En Région bruxelloise, le phénomène a pris une ampleur telle qu'il existe un manque cruel de places. De nombreuses écoles ont donc mis sur pied des modules d'alphabétisation ou de français intensif comme l'Institut technique René Cartigny d'Ixelles. L'école ne dispose pas de classe-passerelle mais offre la possibilité à une dizaine d'élèves volontaires de travailler des techniques d'apprentissage FLE après les cours. Ce système permet à des élèves qui ne répondent pas forcément aux critères du Décret de bénéficier tout de même d'un enseignement spécifique.

¹⁷ MARISSAL, Véronique : Primo-arrivants : Apprentissage et découverte de la langue. Lettre d'information de la Coordination des Ecoles de Devoirs de Bruxelles n°88, avril 2004.

¹⁸ VALLET, Cédric : Réforme des classes passerelles : un décret qui sait se faire attendre. Alter Echos n°294. Publié le 7 mai 2010.

B. Issues du milieu extrascolaire

Au-delà des établissements scolaires, il existe de nombreuses structures associatives qui proposent des solutions adaptées aux besoins des enfants primo-arrivants et de leurs familles. Il n'existe pas d'annuaire spécifique des structures d'accueil extrascolaire des primo-arrivants. Aussi nous ne sommes pas en mesure d'en établir une liste exhaustive. Mais les initiatives sont nombreuses et en recrudescence depuis plusieurs années en matière d'accompagnement social, juridique et psychologique. A ce titre, on peut mentionner le travail des écoles de devoirs qui se tournent de plus en plus vers le public des primo-arrivants. Dans la plupart des cas, les enfants sont mélangés aux autochtones mais bénéficient de moments d'animation qui leur sont réservés. Là encore, à l'instar des enseignants, la formation des animateurs à la gestion de l'interculturel est essentielle pour permettre de mieux appréhender les situations rencontrées¹⁹. Par ailleurs, on peut signaler l'émergence d'écoles de devoirs uniquement destinées aux primo-arrivants. A titre d'exemple, citons la Chôm'HIER-AID²⁰, une association de formation en éducation permanente et en insertion socioprofessionnelle qui propose également une école des devoirs pour primo-arrivants âgés de 12 à 18 ans.

Les AMO ne sont pas non plus en reste en matière d'accompagnement des primo-arrivants. L'AMO AtMOsphères²¹ mène chaque année depuis 2005 un atelier vidéo dans une classe-passerelle, en partenariat avec une ou plusieurs école(s) de la Région Bruxelloise. En 2009, elle a organisé le projet « je suis ici » en collaboration avec le Centre Promotion Culturelle et le soutien du Bureau International Jeunesse de la Communauté Française. « Je suis ici » est l'œuvre de 14 élèves primo-arrivants de la classe-passerelle de l'Athénée Victor Horta de Saint-Gilles (Bruxelles), de leur professeur de français et de deux animateurs. L'objectif pour ces jeunes était que chacun exprime son vécu en tant que primo-arrivant à Bruxelles au travers d'ateliers créatifs (collage, dessin, expression écrite) et de différents médias (photo, caméra). Le produit est un court-métrage disponible en DVD. Les jeunes de la classe-passerelle y présentent Bruxelles, leur vie en classe passerelle, leurs attentes...

¹⁹ MARISSAL, Véronique : Primo-arrivants : Apprentissage et découverte de la langue. Lettre d'information de la Coordination des Ecoles de Devoirs de Bruxelles n°88, avril 2004.

²⁰ <http://www.chomhier.be/presentation/chomhieraid.htm>

²¹ http://www.atmospheres-amo.be/amo/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=43&Itemid=66

Conclusion

Le système des classes–passerelles tel qu’il existe aujourd’hui n’est certes pas parfait et tous les professionnels concernés s’accordent pour dire qu’il est urgent de le réviser. Toutefois, ce système a le mérite d’exister et d’éviter la relégation systématique d’un public déjà fragile en filière technique ou professionnelle voire en enseignement spécialisé. C’est également un moyen de réduire les risques de décrochage scolaire d’un public déjà vulnérable. Les primo–arrivants sont face à un grand défi : celui d’apprendre une nouvelle langue, une nouvelle culture mais au-delà de ces nouveaux apprentissages, il leur faut aussi reprendre une scolarité normale. La priorité est donnée à l’apprentissage et à la maîtrise de la langue française qui reste l’obstacle majeur au déroulement d’une scolarité épanouie et réussie. C’est une expérience forte qui permet dans un premier temps un ancrage à l’école au sein d’un groupe multiculturel. Cela dit, les critères d’admission doivent être revus afin de permettre à plus d’enfants de bénéficier d’un environnement propice et d’optimiser leurs chances de réussite et d’intégration. La question de l’après classe–passerelle reste également de taille : comment s’effectue la transition d’une classe d’allophones à une classe dont la langue maternelle est le français ? Il ne faut pas non plus négliger l’encadrement extrascolaire : AMO, écoles de devoirs, centres psycho–médico–sociaux, CPAS... Autant de structures qui doivent apporter un soutien psychologique, juridique, médical et social aux familles primo–arrivantes. Tous les professionnels s’accordent : il faut privilégier la coopération entre toutes ces structures afin d’assurer une approche transversale et une meilleure intégration à ces familles dont les besoins sont grands.

Bibliographie

- BERG, Isabelle : *Quel « français » enseigner aux primo-arrivants ?* Article paru en mars avril 2009 dans le n°190 de TRACeS de changements, magazine publié par CGé.
- CARLIER, Donat : *Les classes-passerelles pour primo-arrivants : des besoins criants !* Publié le 28 avril 2006 sur le site d'Alter Educ. URL: http://www.altereduc.be/index.php?page=archiveList&content=article&display=item&lg=1&art_id=13373&s_id=10.
- CLIGNET, Alain: le *décret ministériel du 14 juin 2001 relatif à l'insertion des jeunes primo-arrivants dans l'enseignement francophone*. Pistes de réflexion du coordinateur de la « classe-passerelle » au Campus Saint Jean de Molenbeek.
- FAPEO : *Quelle scolarisation pour les primo-arrivants ?* Les Analyses de la FAPEO (2006). Disponible sur : http://www.fapeo.be/thematiques/2006/061206_Les_primo_arrivants_OV.pdf
- HISTAS, Cécile : *Accueil des enfants primo-arrivants à Bruxelles : gare au risque de saupoudrage !* Publié le 28 avril 2006 sur le site d'Alter Educ. URL : http://www.altereduc.be/index.php?page=archiveList&content=article&list_p_num=4&lg=1&s_id=10&art_id=13416&display=item
- IRFAM : *Accueillir des élèves non francophones à l'école*. Lettre de l'IRFAM n°13. Janvier 2008.
- JACOBS, REA, TENNEY, CALLIER, LOTHAIRE : *Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande* selon la nouvelle étude PISA 2006. Rapport complet disponible sur www.kbs-frb.be
- MARAVELAKI, Aphrodite : *L'accueil des élèves primo-arrivants à l'école secondaire. Quelles implications pédagogiques et politiques pour un soutien efficace ?* Centre de recherche en didactique des langues et littératures, UCL, 2005.
- MARISSAL, Véronique : *Primo-arrivants : Apprentissage et découverte de la langue*. Lettre d'information de la Coordination des Ecoles de Devoirs de Bruxelles n°88, avril 2004.
- UNI-SOL : *Recherche-action sur la santé des primo-arrivants* soutenue par le Fonds Houtman depuis mars 2003. Synthèse du rapport commun interuniversitaire (ULB, UCL, ULg et UMH) disponible sur : http://fondshoutman.be/cahiers/02_012006/html-n/index.html
- VALLET, Cédric : *Réforme des classes passerelles : un décret qui sait se faire attendre*. Alter Echos n°294. Publié le 7 mai 2010.
- VAN DEN HEUVEL, Marjorie : *Primo arrivants, quelle intégration ?* Article d'une romaniste, enseignante en français langue étrangère depuis 7 ans. Publié le 1^{er} novembre 2007 sur le site internet de l'ASBL Le Grain. URL : <http://www.legrainasbl.org/Primo-arrivants-quelle-integration>
- VANHEUVERZWIJN, Didier : *Des nouveaux arrivants et d'anciens réflexes*. Propos recueillis par Noëlle de Smet. Article paru en janvier-février 2008 dans le n°184 de TRACeS de changements, magazine publié par CGé.
- De WERGIFOSSE, Nathalie : *L'accueil des primo-arrivants en Région de Bruxelles-Capitale*. Une réalisation du CIRÉ asbl publiée dans la Collection Ikebana en juillet 2007.
- Liste des écoles de Wallonie et de Bruxelles disposant d'une classe-passerelle pour l'année scolaire 2009-2010 : <http://www.enseignement.be/index.php?page=23678&navi=894>