

analyse

Droits de l'enfant - Éducation - Migration

DASPA ET POST-DASPA : QUELLES PISTES POUR LES PROFESSIONNEL·LE·S ?

Retour sur le Workshop « Au ban de l'école »

→ Cette analyse de la CODE synthétise les réflexions, analyses et pistes de réflexions des professionnel·le·s concernant le DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants) et l'accompagnement dans le cadre de l'intégration définitive au sein de l'enseignement ordinaire, le « post-DASPA » (recommandation n°5 de la recherche de la CODE « Quel(s) parcours scolaire(s) pour les enfants migrants infra-scolarisés en Fédération Wallonie-Bruxelles ? »).

DÉC 2023



COORDINATION DES ONG
POUR LES DROITS DE L'ENFANT

INTRODUCTION

Fin 2022, la CODE publiait sa recherche participative « Quel(s) parcours scolaire(s) pour les enfants migrants infra-scolarisés en Fédération Wallonie-Bruxelles ? », fruit de longs mois de travail en collaboration avec des membres participants, professionnel·le·s de première ligne, et un comité d'accompagnement de professionnel·le·s et expert·e·s issu·e·s de la société civile, du milieu universitaire et du secteur des droits de l'enfant en Fédération Wallonie-Bruxelles (« FW-B »).

***Un enfant migrant** est une personne de moins de 18 ans, qui a quitté son lieu de résidence habituelle pour s'établir à titre temporaire ou permanent ailleurs.*

***Un enfant infra-scolarisé** est une personne de moins de 18 ans, en âge d'obligation scolaire, qui a peu ou pas suivi l'enseignement d'un établissement scolaire et/ou pour laquelle l'institution scolaire, l'école et/ou la culture scolaire de la région d'établissement est étrangère ou peu familière, engendrant des difficultés pour (ré)intégrer un parcours scolaire.*

Suite à cette première publication et pour rendre la matière accessible au plus grand nombre, la CODE a réalisé un outil interactif intitulé « Au ban de l'école » qui permet de visualiser les obstacles très concrets qui s'imposent aux enfants migrants infra-scolarisés dans le parcours scolaire proposé actuellement en FW-B.

Souhaitant continuer la recherche et approfondir ses pistes de réflexions afin de les rendre concrètes et facilement transposables, la CODE a organisé un workshop rassemblant des dizaines de professionnel·le·s en octobre 2023 pour travailler sur quatre des recommandations de la recherche.¹

Ce document vise à synthétiser les réflexions, analyses et retours des professionnel·le·s concernant le DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants) et l'accompagnement dans le cadre de l'intégration définitive au sein de l'enseignement ordinaire, le « post-DASPA » (recommandation n°5 de la recherche).

¹ La CODE a réalisé une vidéo récapitulative des questions soulevées par la recherche avec la contribution de plusieurs professionnel·le·s de terrain. Regardez la vidéo ici : https://www.youtube.com/watch?v=cBsFAfw_Jj0

LE DASPA

Si au fil des années, plusieurs mesures politiques ont été prises pour favoriser un meilleur encadrement des élèves allophones (dont la langue maternelle est une langue étrangère), il reste encore du chemin à parcourir pour rendre réellement efficient le dispositif pour tous les enfants migrants infra-scolarisés.

Nous exposerons ici les faiblesses du dispositif avant d'énoncer les pistes évoquées par les professionnel·le·s :

Un pion du quasi-marché scolaire

Le libre choix de l'école ainsi que le financement des établissements en fonction du nombre d'élèves concourent à faire du système éducatif belge un « quasi-marché scolaire ». Ce qui n'est pas sans conséquence sur l'efficacité des DASPA :

- « Au niveau des écoles, leur présence [la présence de classes DASPA] peut être perçue comme aggravante pour la précarisation des établissements où ils sont organisés : des classes DASPA sont généralement constituées au sein d'établissements appartenant aux segments les plus défavorisés et les plus disqualifiés du quasi-marché scolaire, d'un point de vue économique et symbolique. Il est à ce titre révélateur que ces écoles proposent toutes un enseignement de qualification – qui malheureusement se confond lui aussi bien souvent avec l'idée de « disqualification » sociale et éducative –, auquel le DASPA est très souvent rattaché. ²³. Il est cependant essentiel de garder à l'esprit qu'un DASPA est à envisager comme un projet d'école et ne pourrait être imposé.
- Entre les DASPA eux-mêmes, des jeux de concurrence peuvent s'installer.

Un cumul de vulnérabilités

Ce dispositif n'existe actuellement que dans les écoles qui concentrent déjà la plupart du temps un public précarisé et en difficultés pédagogiques. Cette réalité accentue la logique de marché scolaire et les inégalités du système d'éducation en FW-B.

Un dispositif « mouvant »

Les classes DASPA ne pouvant être ouvertes que lorsque huit enfants migrants correspondant aux statuts migratoires se manifestent, un tel dispositif peut donc être créé une année et disparaître la suivante si ce chiffre minimum n'est pas atteint.

² Le DASPA, dans ces écoles, fait figure de « niche éducative » permettant à l'établissement de se positionner sur un créneau non encore occupé par les écoles environnantes. L'on notera toutefois que l'investissement de cette niche, rarement désirée par la direction et l'équipe pédagogique, est plutôt consentie, bon gré mal gré, pour pallier le déficit d'élèves que connaît l'ensemble de l'école ou une partie de ses filières.

³ ELODIE OGER, « 'Faire-passerelle' : analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants de Belgique francophone », thèse année 2019-2020.

Ce mécanisme d'urgence ne permet ni de pérenniser, d'apprendre ou de capitaliser sur des expériences continues ni à un personnel enseignant de maintenir son expertise ou de continuer à se former. Et les premiers affectés par un tel système sont bien sûr les enfants.

Un financement déconnecté

Le subside accordé à l'école pour l'organisation de son DASPA dépend du nombre d'élèves primo-arrivants ou assimilés aux primo-arrivants⁴ scolarisés dans l'établissement l'année précédente. Les moyens dont disposent l'école ne sont donc pas toujours adaptés aux besoins réels.

Un accès limité

Comme déjà précisé, seuls les enfants primo-arrivants et assimilés peuvent intégrer les classes DASPA. Ces critères restrictifs ont pour conséquence de « laisser de côté » des élèves qui pourtant ne parlent pas français et ne trouveront pas leur place dans le système ordinaire sans accompagnement. Le critère de la connaissance (ou non) de la langue d'apprentissage semble donc être le seul qui fait sens.

Une alternative insuffisante

Si l'école n'accueille pas le minimum de huit enfants comme déjà mentionné, elle ne pourra pas organiser un DASPA pour ces élèves mais uniquement un dispositif d'accompagnement FLA (Français Langue d'Apprentissage). Ce dispositif ne consiste « qu'en » l'organisation de périodes de renforcement, d'accompagnement ou d'adaptation en vue de renforcer et d'acquérir la connaissance et la maîtrise de la langue de l'enseignement et de la culture scolaire. En dehors de ces périodes, l'enfant migrant allophone est donc immergé dans une classe « ordinaire » et doit concilier un programme d'enseignement dans une langue qui lui est étrangère avec des périodes de FLA. En plus d'être moins abouti que le DASPA, ce dispositif apparaît comme insuffisant. En effet, lorsque le nombre d'élèves primo-arrivants ou assimilés est inférieur à huit, l'école applique alors un coefficient de 0,4 périodes FLA par élève. Par exemple, une école accueillant sept enfants primo-arrivants ou assimilés au sein de son établissement pourra donc engager un·e enseignant·e FLA à raison de 2,8 périodes hebdomadaires ($0,4 \times 7$), soit moins de trois heures de cours, donc moins d'une matinée par semaine...

Des enseignant·es en manque de reconnaissance

A partir d'août 2023, tout·e enseignant·e engagé·e ou désigné·e dans des périodes DASPA/FLA devra avoir suivi une formation relative à l'apprentissage du français langue étrangère ou de scolarisation, en ce compris une formation relative à la médiation interculturelle lors de sa formation initiale.

⁴ Étendue dès 2022-2023 aux élèves de nationalité belge scolarisés depuis moins d'un an dans un établissement organisé ou subventionné de la Communauté française, qui auraient résidé plus de douze mois à l'étranger dans une région non francophone, et dont la connaissance insuffisante de la langue française ne permet pas de s'adapter avec succès aux activités de la classe.

Bien que positive en termes de renforcement des capacités, cette nouvelle mesure évince une partie des enseignant·es déjà en place depuis de nombreuses années, formé·es (sans reconnaissance officielle) et expérimenté·es. De plus, le recrutement s'avère de plus en plus compliqué de par le manque de ressources, de soutien et de formations ce qui pousse de nombreux DASPA à ne pas pouvoir tenir compte de cette condition supplémentaire sous peine de n'avoir personne pour donner cours.

Un mélange de profils

Les élèves présents en DASPA vont de l'enfant allophone ayant suivi sa scolarité de manière régulière dans son pays à l'élève allophone analphabète qui va à l'école pour la première fois. Lorsque le nombre d'élèves primo-arrivants ou assimilés inscrits au sein d'un même établissement est élevé (ex. : 40-50), constituer des classes DASPA tenant compte des différents profils et besoins des enfants est envisageable. Lorsqu'une école n'accueille « que » neuf élèves tous les deux ans, ces enfants seront *de facto* réunis au sein d'une même classe, quels que soient leur âge, leurs compétences, leur parcours, leurs besoins.

Une autre difficulté cependant révélée dans les « grands » DASPA est que certain·es enseignant·es se retrouvent parfois face à une classe complètement uniforme parce que constituée de douze élèves qui viennent du même village. Cette homogénéité pose également problème à l'enseignant·e qui se sent alors isolé, moins écouté, « face à un bloc ». Particulièrement si ces enfants ne sont jamais allés à l'école et n'en maîtrisent aucun code.

Un isolement clivant

Le relatif isolement du dispositif au sein des écoles a un effet « double et paradoxal : sentiment de « cocon » des enfants, mais effet de relégation par rapport au reste de l'école... ».

Un manque de mise en réseau

Si la classe DASPA se trouve souvent isolée au sein de sa propre école, elle l'est aussi vis-à-vis des classes DASPA des autres écoles. Les professionnel·le·s regrettent un manque de mise en réseau et d'intervisions qui permettraient d'échanger des outils, des pratiques, des réflexions, des connaissances, mais aussi de mettre plus rapidement le doigt sur des problématiques communes et leurs solutions ainsi que de porter ensemble leurs revendications.

Un accompagnement psychologique aléatoire

Hormis la présence d'un membre de l'équipe du CPMS en charge de l'accompagnement des élèves primo-arrivants et, s'il n'y en a pas, d'un·e représentant·e du centre d'accueil en charge de l'accompagnement scolaire au sein du Conseil d'intégration, le décret ne rend pas obligatoire l'offre d'accompagnement psychologique spécifique aux enfants migrants.



Pistes d'amélioration

1. **Cartographier les dispositifs existants** (officiels et alternatifs) : les orientations des élèves ne devraient pas dépendre de « hasards » mais bien d'un système organisé. À cet égard, de nombreux professionnel·le·s réclament un outil interactif à portes d'entrée multiples (enfants/parents/professionnel·le·s) créés en concertation avec des jeunes et des professionnel·le·s, en plusieurs langues, et diffusé auprès de tou·tes les acteur·rice·s du secteur ;

2. **Informier dès l'accueil** : que ce soit pour le choix de l'école ou pallier la fracture culturelle et la mécompréhension du sens de l'école, l'enfant migrant et sa famille ont besoin d'être accompagnés dès leur arrivée sur le sol belge. Il est également du devoir de l'école de proposer cet accueil dès l'inscription pour ceux·celles qui n'en auraient pas encore bénéficié (exemple : VIA - bureau d'accueil pour primo-arrivants) ;

3. **Fournir aux écoles les ressources utiles** à une bonne information et à une bonne communication avec l'enfant et ses parents, tels que des supports d'information adaptés (niveau, langue, culture) ou encore la possibilité de recourir à un·e interprète lors de certaines rencontres, et faciliter ainsi leur participation au processus d'orientation et de scolarisation ;

4. **Ne rien systématiser** quand on parle de parcours scolaires d'enfants migrants infra-scolarisés : pour l'écrasante majorité des acteur·rice·s rencontré·e·s, le CPMS doit être au contrôle de l'orientation des élèves en travaillant de concert avec l'enseignant·e, l'élève et sa famille. Cette approche systémique et individuelle exige du temps et donc des moyens, ce dont les CPMS ne disposent pas en suffisance ;

5. **Sortir de la logique attachée au statut migratoire** quand on parle d'un enfant et de ses besoins : supprimer la limite de temps passé sur le territoire pour avoir accès à de tels dispositifs (et s'attacher plutôt à sa connaissance de la langue d'apprentissage) ;

6. **Renforcer la formation initiale des enseignant·es** : cette mesure permettrait d'éviter les erreurs d'orientation qui privent parfois les enfants d'accès aux DASPA. Les enseignant·e·s de l'ordinaire bénéficieraient également d'une telle formation qui leur permettrait de mieux accompagner les anciens élèves DASPA ;

7. **Faciliter la mise en réseau des professionnel·le·s** des dispositifs d'accueil et de (pré)scolarisation et ceux·celles des dispositifs alternatifs (également ENTRE les différents réseaux d'enseignement). Le rapprochement entre ces professionnel·le·s permettrait à ces dernier·e·s de se sentir moins isolé·e·s et favoriserait l'échange de bonnes pratiques ;

8. Contrer l'effet ghetto : laisser trop longtemps un élève dans un dispositif fermé rend l'inclusion plus difficile. Pour sortir de cette logique de 'ghetto', de stigmatisation, il y a eu l'idée d'imposer une immersion progressive le plus tôt possible. L'idée d'immersion est positive mais se retrouve néfaste lorsqu'elle est systématique et que son timing n'est pas pensé en lien avec les réels besoins de l'enfant. Pour contrer cet effet ghetto, on pourrait mettre l'accent sur d'autres activités, culturelles et sportives notamment.

GARANTIR UN ACCOMPAGNEMENT DANS LE CADRE DE L'INTÉGRATION DÉFINITIVE (« POST-DASPA »)

Une transition systématique

En plus d'être régie par application de décrets et non par les personnes qui suivent l'enfant au jour le jour, l'intégration est souvent vécue comme un déchirement pour les élèves qui ne seraient pas encore prêts. Cette sortie du cocon est d'autant plus traumatisante qu'il n'existe pas ou peu d'accompagnement pour les élèves au sortir du DASPA.

Un profil de sortie insuffisamment défini

Selon un rapport intermédiaire d'un groupe de travail disciplinaire associé au Pacte pour un enseignement d'Excellence, le bagage linguistique acquis au sortir d'un DASPA « correspond à un niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence ce qui est largement insuffisant pour intégrer l'enseignement ordinaire ».⁵

Une intégration difficile dans l'enseignement ordinaire

La transition, en plus d'être systématique, se fait sans accompagnement. Ce sont donc bien souvent les enseignant-es DASPA qui se retrouvent à aider ces jeunes fraîchement sortis de leur classe sans pour autant que cela ne soit prévu dans leurs fonctions ni qu'un temps pour ce faire ait été prévu en amont.

Un manque de formation pédagogique des enseignant-es et des équipes de l'enseignement ordinaire :

Les enseignant-es de l'ordinaire qui accueillent les anciens élèves de DASPA n'ont pas reçu de formation spécifique au cours de leur formation initiale qui leur permettrait de comprendre ces enfants et leurs cultures.

⁵ ELODIE OGER, « 'Faire-passerelle' : analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants de Belgique francophone », thèse année 2019-2020.

Des enfants analphabètes propulsés dans l'enseignement ordinaire :

Pas d'exception pour les enfants analphabètes, ils doivent également transitionner vers l'enseignement ordinaire : ils auront dû apprendre une langue, à lire et à écrire dans cette langue en plus de s'être mis à niveau dans les différentes matières ... en seulement deux ans.

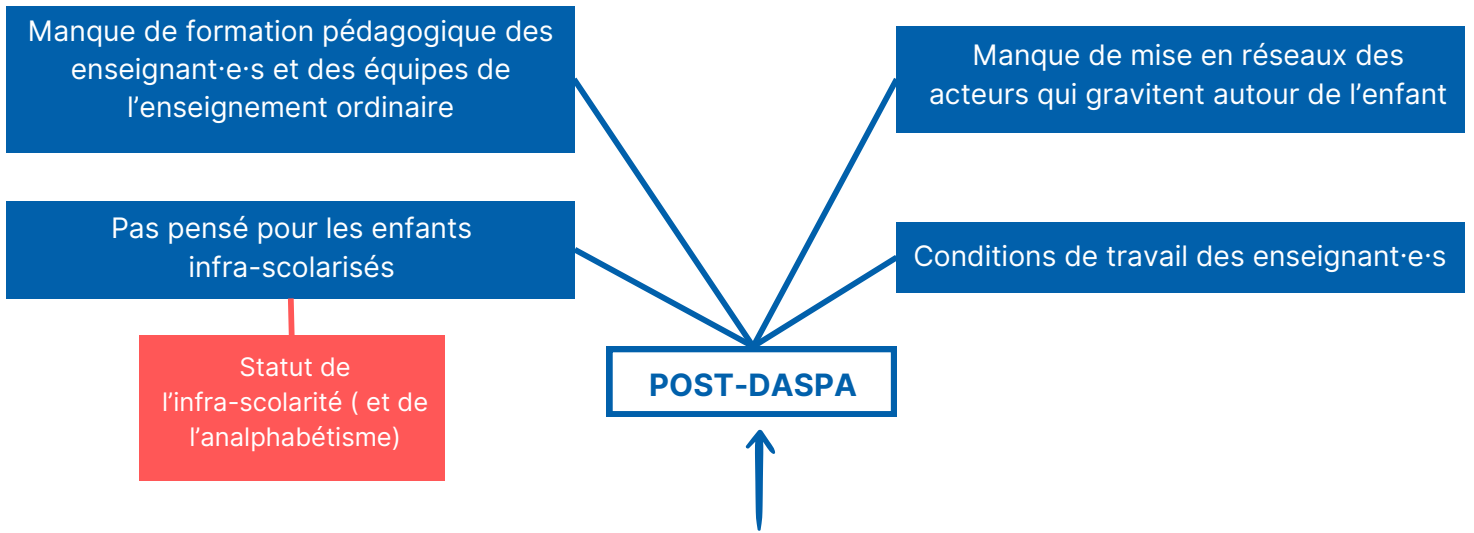
Des enseignant·es isolé·es :

Au milieu de tous ces mécanismes très maltraitants pour les enfants et leurs droits se retrouvent des enseignant·es de DASPA, souvent passionné·es par leur métier mais dépassé·es par son ampleur et sa complexité. Isolé·es, sans formation ni outils adéquats et sans soutien psychologique, ces professionnel·le·s qui doivent tour-à-tour être assistant·es sociaux·ales, psychologues en plus d'être enseignant·es se retrouvent souvent eux·elles-mêmes « dans le rouge », nourris d'un profond sentiment d'impuissance et de révolte face aux manquements des pouvoirs publics.

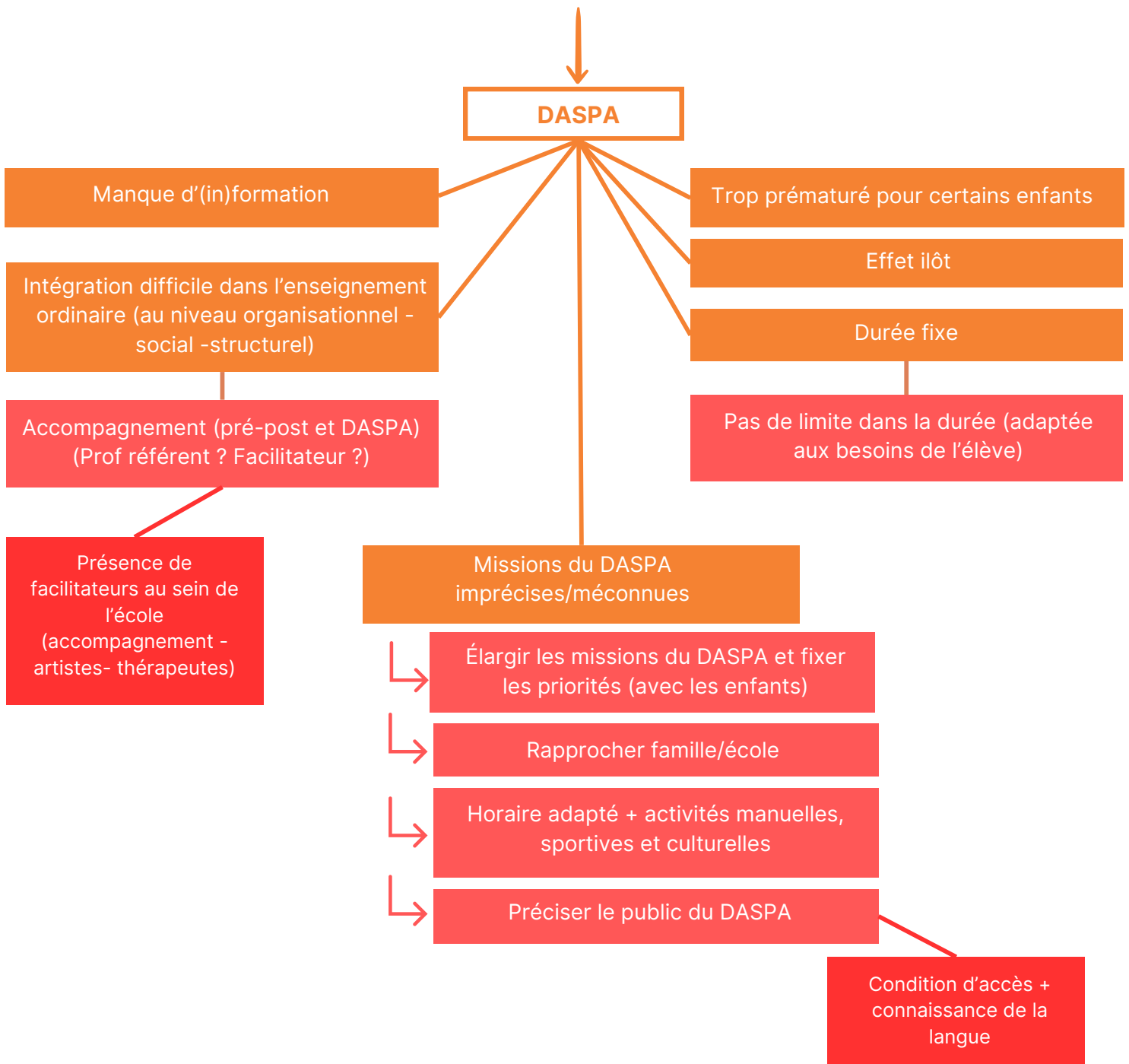


Pistes d'amélioration

1. Définir l'infra-scolarité et tenir compte du statut particulier des enfants analphabètes dans les parcours pensés pour eux dans les décrets. En effet, ces derniers ont des besoins différents et ne peuvent se permettre de rejoindre une scolarité « ordinaire » après seulement deux années d'apprentissage de la langue et de la culture scolaire ;
2. Prendre en compte l'analphabétisme dès l'enfance ce qui permettra de le penser d'un point de vue pédagogique. En effet, l'analphabétisme n'est acté administrativement qu'à partir de la majorité en Belgique francophone. Dès lors même si certaines structures d'alphabétisation pour adultes sont ouvertes à accueillir des adolescent·e·s, elles ne sont pas adaptées à leurs besoins ;
3. Développer des projets pour les adolescent·e·s analphabètes ou jeunes majeurs qui souhaitent apprendre un métier tout en apprenant la langue ;
4. Accompagner systématiquement l'enfant dans cette transition grâce à un suivi comme c'est le cas notamment en Flandre (après l'année d'accueil, un·e coach de suivi continue de soutenir et d'accompagner les élèves) ;
5. Une autre piste pour garantir un accompagnement dans le cadre de l'intégration définitive serait de proposer aux élèves pour qui le besoin se fait sentir de bénéficier de tutorat ou de parrainage (d'anciens élèves par exemple).



GARANTIR UN ACCOMPAGNEMENT DANS LE CADRE DE L'INTÉGRATION DÉFINITIVE ("POST-DASPA")



Les membres de la CODE sont :



Cette analyse de la Coordination des ONG pour les droits de l'enfant (CODE) a été rédigée par Fanny Heinrich. Elle représente la position de la majorité de ses membres.

Pour la citer : Coordination des ONG pour les droits de l'enfant (2023), « DASPA et post-DASPA : quelles pistes pour les professionnel-le-s ? », www.lacode.be

L'équipe de la CODE

Marie D'Haese
Fanny Heinrich
Julianne Laffineur

Les membres de la CODE

Amnesty International Belgique francophone
Arc-en-ciel asbl
ATD Quart Monde Jeunesse Wallonie-Bruxelles
BADJE
Comité des Élèves Francophones
DEI Belgique
ECPAT Belgique
Fédération des Équipes SOS enfants
Fédération francophone des Écoles de Devoirs
FILE asbl
Forum des Jeunes
GAMS Belgique
Le Forum - Bruxelles contre les inégalités
Ligue des droits humains
La Ligue des familles
Plan International Belgique
Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté
Service Droit des Jeunes de Bruxelles
SOS Villages d'Enfants Belgique
UNICEF Belgique

Contact :

Avenue Émile de Beco 109,
1050 Bruxelles
+32 (0)2 223.75.00
info@lacode.be

www.lacode.be

Avec le soutien de la

