



Conseil de l'Éducation
et de la Formation



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



Avis n° 126

**Scolarisation des élèves migrants :
articuler l'école
et les dispositifs d'apprentissage
existant dans son environnement**



**Conseil de l'Éducation
et de la Formation**

**Scolarisation des élèves migrants :
articuler l'école et les dispositifs d'apprentissage
existant dans son environnement**

**Avis n°126
Conseil du 27 mars 2015**

Avertissement :

En application du décret relatif à la féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres, du 21 juin 1993, le CEF tient à préciser que, pour des raisons de lisibilité, ces noms exprimés au masculin doivent systématiquement se lire au masculin et au féminin.

1. Préambule : contexte et définition

Ce dossier d'instruction fait suite à l'Avis 119, récemment adopté par le CEF, Avis qui souligne dans ses conclusions que « la situation des enfants confrontés à des différences linguistiques et culturelles entre le milieu familial et l'école, auxquelles s'ajoute un environnement socio-économique défavorisé, est particulièrement préoccupante (...). De tels handicaps, conjugués à un manque de perméabilité au sein des systèmes scolaires et à des différences de qualité entre écoles, peuvent déboucher sur une situation dans laquelle un grand nombre d'enfants issus de l'immigration sont regroupés dans des écoles sous-performantes (...). L'éducation peut contribuer de manière importante à une intégration réussie des immigrants dans les sociétés européennes ».

Le dossier d'instruction visait donc à investiguer les moyens de créer des interconnexions entre les différents acteurs de terrain et les secteurs publics qui s'articulent autour de l'école.

2. Les Considérants

2.1. Parcours scolaire des élèves migrants en FWB sur base des recherches produites en FWB

Dans l'enseignement obligatoire, les élèves de nationalité étrangère représentaient, en janvier 2006 environ 9,8% de la population scolaire. Il existe différentes définitions de cette population qui, selon le contexte, donnent un aperçu de la population étudiée. La définition la plus communément admise est celle de l'OCDE qui décrit cette population comme étant « des élèves qui sont soit nés à l'extérieur du pays d'accueil, soit nés dans le pays d'accueil mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du pays d'accueil (deuxième génération) soit, enfin, ceux dont la langue maternelle est autre que le français »¹.

Nous retrouvons parmi ces populations des nationalités appartenant à l'Union Européenne, notamment, la Pologne, la Roumanie, la Bulgarie, la Slovaquie, la Hongrie, la Tchéquie, la Lettonie, la Lituanie, l'Estonie, la Slovénie. Il y a aussi des populations issues de l'ex-URSS (la Russie, l'Ukraine, La Moldavie, la Biélorussie), des populations issues de l'ex-Yougoslavie (la Serbie, l'Albanie, la Macédoine, la Bosnie-Herzégovine et la Croatie). Enfin, on trouve des populations de pays qui regroupent environ un tiers des élèves étrangers de la FWB, mais qui concentrent une part importante des étrangers connaissant des situations précaires. Il s'agit des élèves originaires du Maroc, de la Turquie, la République Démocratique du Congo, du Rwanda et du Burundi.

Il est à remarquer que les études retiennent rarement les pays membres de l'UE de longue date, alors que souvent, les pays comme la France, le Portugal et l'Italie, représentent une majorité de la population d'élèves de nationalité étrangère.

¹ Il convient également d'attirer ici l'attention du lecteur sur le fait que les notions d'élèves migrants, d'élèves issus de l'immigration d'élèves de nationalité étrangère sont catégories qui ne se recouvrent que partiellement. Les données ne concernent que ceux qui nous sont rendus actuellement disponibles.

D'une manière synthétique, il y a, en 2006, pour le premier groupe de pays mentionnés (Maroc, Turquie, RDC, Burundi, Rwanda), environ 28.000 élèves, sur un effectif total de 858.600 élèves, ce qui constitue environ un tiers des 9,8% de la population scolaire de nationalité étrangère. Le second groupe constitué par la France, le Portugal et l'Italie constituant 60 % des effectifs restants.

2.2. Nationalité et variable socio économique de quartier de résidence

L'accès à la nationalité belge est fréquent et concerne beaucoup de jeunes. Tous âges confondus, les données disponibles indiquent qu'en 2006, près de 19.000 personnes résidant en FWB avaient obtenu la nationalité belge. Ce chiffre semble constituer un rythme de croisière.

Si l'on se limite au public scolaire, 6,4% des élèves inscrits avaient, en 2006, acquis la nationalité belge. Concernant les primo-arrivants, on estime que par rapport au nombre total d'élèves de nationalité étrangère en 2005, environ 13,8 étaient primo-arrivants et quelque 6,5% allaient acquérir la nationalité belge l'année suivante. Cela permet de mesurer le pourcentage d'élèves étrangers en FWB. Ce chiffre est de 9,8% sur une population scolaire d'environ 858.600 élèves.

Concernant le taux de sortie du système d'enseignement, ce taux, pour l'ensemble des élèves de nationalité étrangère est égal à 11,2%. Celui des Belges équivaut à 1,4%. Ce dernier taux comprend sans doute majoritairement des sorties vers les systèmes scolaires des Communautés flamande et germanophone. Si on fait l'hypothèse qu'un taux similaire est aussi de rigueur parmi les élèves de nationalité étrangère, on peut alors estimer que, chaque année, environ 9,8% des élèves ayant une nationalité étrangère quittent le système scolaire belge.

Les soldes d'entrées et de sorties par nationalités sont légèrement positifs pour les pays membres de l'UE ainsi que la Pologne, faiblement négatifs pour les nationalités de plus vieille immigration (marocaine et turque), plus nettement négatifs pour les pays issus de l'ex-Yougoslavie et la République Démocratique du Congo, et très négatifs pour le Rwanda et le Burundi. On peut aussi constater que ces soldes sont assez nettement corrélés aux taux de naturalisation, ceux-ci augmentant à mesure que le « solde migratoire » augmente.

On peut dès lors regrouper les élèves de nationalité étrangère en fonction des taux de naturalisation. Les nationalités les plus faiblement concernées par le phénomène de naturalisation (groupes des pays de l'Est) diffèrent sensiblement par rapport à celles qui recourent intensivement à la naturalisation (congolaise et plus encore rwandaise et burundaise).

2.3. Variable socioéconomique du quartier de résidence

Définition de l'indice socioéconomique

Cet indice résulte d'une analyse fondée sur 11 variables étroitement corrélées, dont deux relatives aux revenus, deux à l'emploi, deux à la profession, deux au logement, deux aux diplômes et une au revenu d'intégration. On peut, à partir de l'indice quartier, dériver un indice établissement équivalant à la moyenne des indices des élèves qui y sont inscrits. C'est cet indice qui sert de fondement à l'attribution des moyens supplémentaires à l'enseignement en « encadrement différencié ». Si les quartiers sont rarement composés d'une population tout à fait homogène sur le plan socio-économique, on constate cependant que l'indice socio-économique du quartier de résidence constitue une variable largement indicative des niveaux socio-économiques, puissamment corrélée avec la position et le parcours scolaire.

Variable socioéconomique du quartier de résidence

L'indice socio-économique du quartier de résidence d'un élève n'est pas stable dans le temps et il faut donc tenir compte des parcours résidentiels. Comme déjà évoqué dans le parcours de nationalité, les déménagements sont nombreux et pas tous internes à un décile déterminé.

La proportion d'élèves (belges et étrangers) qui, entre 2005 et 2006, ont migré vers un quartier significativement différent en termes d'indice socio-économique montre qu'en l'espace d'un an, pas moins de 5,6% des élèves ont vécu un tel déménagement, plus fréquemment vers des quartiers plus favorisés (3%) que l'inverse (2,6%).

Niveau socioéconomique du quartier de résidence et parcours scolaires

Les différences observées entre les élèves de nationalité étrangère et les Belges, ou entre les différents groupes de nationalités, ne peuvent évidemment être attribuées au seul facteur « ethnique ». Interviennent aussi des facteurs, parmi lesquels les caractéristiques socio-économiques du milieu d'origine. Une majorité d'élèves de nationalité étrangère dispose en effet de faibles capitaux socio-économiques. Il faut donc dissocier l'impact de la nationalité et les caractéristiques socio-économiques avant de traiter ces deux variables en commun. Il convient donc, dans un premier temps, de décrire la variable socio-économique, construite sur la base du quartier de résidence, puis d'analyser les relations entre caractéristiques socio-économiques et parcours scolaire.

Le lien statistique entre quartier de résidence et position scolaire est très net. Cette corrélation apparaît quand on mesure, âge par âge, la proportion d'élèves dans la « norme »². Dès l'entame du parcours, cette proportion varie clairement selon le décile : entre les élèves du décile 1 (le plus défavorisé) et le décile 20 (le plus favorisé), l'écart est déjà de 4,6% à 6 ans. Il ne cesse de croître par la suite, cumulant à 42,2% à l'âge de 14 ans. La probabilité d'être dans la « norme » est, à cet âge, 2,3 fois plus élevée dans le décile 20 que dans le décile 1³.

L'effet de l'indice socio-économique du quartier est tout aussi marquant avec d'autres indicateurs. Ainsi, par exemple, la proportion d'élèves dans le professionnel augmente à mesure qu'on passe dans les déciles inférieurs.

Plus préoccupant encore, on constate que la sélection en fonction du décile ne cesse jamais. On aurait pu imaginer qu'une fois opérée la première sélection, ceux qui ont réussi à franchir ces étapes sont moins évalués en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques. Il n'en est rien. Le fait d'avoir réussi à faire partie de la minorité à l'heure en 4^e secondaire de transition ne protège pas pour autant de l'effet de la variable socio-économique. Si 83% des élèves du décile le plus favorisé réussissent à ce stade, ce taux chute à 70% pour les élèves issus du décile le plus défavorisé.

Cette sélection opérée à chaque étape en défaveur des publics les plus défavorisés, conduit à une transformation progressive de la composition des publics en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques.

2.4. Le cas particulier des primo-arrivants

Parmi les élèves d'origine étrangère, les primo-arrivants sont clairement dans la situation la plus désavantageuse. Cependant, ces élèves sont accueillis dans le « Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants (DASPA) ». Quelques 75% des primo-arrivants qui ne sortent pas immédiatement du système font l'année suivante automatiquement

² C'est-à-dire étant à l'heure en primaire et/ou en secondaire.

³ Voir le Dossier d'Instruction. P. 13

Scolarisation des élèves migrants : articuler l'école et les dispositifs d'apprentissage existant dans son environnement

partie du groupe des élèves d'origine étrangère. De même, les naturalisés récents étaient voici peu des élèves d'origine étrangère et ces naturalisés récents sont mécaniquement destinés à rentrer dans la catégorie des Belges. Mais même si les individus passent ainsi d'une catégorie à l'autre, le simple fait de ce passage n'améliore pas automatiquement leur parcours scolaire. S'ils avaient accumulé du retard scolaire avant le changement de nationalité, ils conservent ce retard. On évalue avec plus ou moins de précisions à 5% les effectifs des primo-arrivants entrants. On constate que 29% de ceux-ci sont concentrés dans 2 années d'études : 13% sont inscrits en 1^{ère} primaire et 16% en 1^{ère} année classe passerelle.

Parmi ceux scolarisés en 1^{ère} année classe passerelle (1^{ère} B), 30,7% sortent du système aussitôt après y être entrés. Ce taux qui est révélateur d'une mobilité migratoire ou d'un taux de « renvoi » d'immigrants en situation illégale et varie selon les nationalités. Il est surtout élevé parmi les Congolais et les ressortissants de l'ex-Yougoslavie dont le pays n'appartient pas à l'UE. Ceux qui restent dans le système se distribuent l'année suivante dans une très large palette d'années d'études, certains sautant plusieurs années une fois, comme déjà mentionné, leur handicap de langue surmonté. Il n'empêche que la majorité des primo-arrivants sont orientés vers la filière professionnelle (54,3%). Concernant le parcours des élèves entrant par la 1^{ère} primaire, le taux de sortie du système est moindre mais s'élève quand même à 20,6%. 15,6% doublent, 71,5% passent en deuxième et 4,4% en troisième. Il y a donc moins de « sauts » sans doute parce que les primo-arrivants ayant l'âge d'être en primaire sont, plus souvent qu'en secondaire, directement placés dans une classe correspondant à leur âge.

2.5. Flux d'élèves entre écoles et écoles en encadrement différencié

Le solde migratoire entre ces deux catégories d'écoles est à l'avantage des écoles qui ne sont pas en encadrement différencié. Cependant, les flux « descendants », c'est-à-dire ceux qui vont des écoles qui ne sont pas en encadrement différencié vers celles qui le sont existent néanmoins. Mais ce flux « descendant » est relativement faible. Les élèves quittant l'encadrement différencié aboutissent généralement dans des écoles pas très éloignées du profil des écoles en encadrement différencié. Cela montre qu'une partie significative des changements d'école n'est pas couplée à des changements très importants d'indice socio-économique. La majorité des changements d'école se situe entre + 0,5 et - 0,5 points d'indice⁴. Le schéma général des flux nous permet de constater que les écoles en encadrement différencié constituent une porte d'entrée importante pour les publics jusqu'alors non scolarisés en FWB. Ce public externe est cependant composé de deux catégories distinctes. Les externes belges ou membres de l'UE entrent dans le système scolaire belge moins par les écoles en encadrement différencié que par les autres. Environ 16% d'entre eux suivent cette voie. Par contre, les externes dont la nationalité est extérieure à l'UE entrent massivement dans le système par les écoles en encadrement différencié. En effet, 48% d'entre eux suivent ce parcours, les autres se répartissent de manière plus ou moins équilibrée entre les différentes catégories d'écoles qui ne sont pas en encadrement différencié. Les arrivées extra communautaires représentent donc une lourde charge pour les écoles en encadrement différencié et ce, tant au niveau quantitatif qu'au niveau qualitatif.

Mobilité et échec scolaire

De manière générale, on observe que la probabilité d'un changement d'école augmente avec le retard scolaire et le redoublement. Les élèves doubleurs présentent une probabilité de changement d'école égale à plus de 2,5 fois celle des non doubleurs. De même, si l'on

⁴ Voir Dossier d'Instruction. P. 17

Scolarisation des élèves migrants : articuler l'école et les dispositifs d'apprentissage existant dans son environnement

compare les écoles en encadrement différencié à celles qui ne le sont pas, il apparaît que la probabilité de changer d'école ne diffère guère entre ces deux catégories d'écoles lorsque l'élève a connu l'échec scolaire.

Schéma général des flux d'élèves scolarisés dans des écoles en encadrement différencié

Les écoles en encadrement différencié sont plus soumises que les autres aux phénomènes de mobilité. Dans ce processus de renouvellement permanent de leurs élèves, elles voient se confirmer sans cesse le caractère défavorisé de leur public, puisqu'elles sont fuies en partie par les familles les plus conformes aux normes et projets scolaires et qu'elles accueillent les publics les plus précaires.

Les familles dont l'enfant a commencé sa scolarité dans des écoles socialement élitistes ou intermédiaires veillent à éviter l'entrée de leurs enfants dans des écoles défavorisées, même si elles sont amenées à changer d'école.

Celles qui, par contre, entrent dans la scolarité par les écoles défavorisées peuvent être regroupées en deux grandes catégories. Une part de ces familles ne peut ou ne souhaite pas changer de type d'école (quitte à changer d'école). D'autres familles mettent en place des stratégies pour quitter les lieux scolaires ségrégués. Certaines d'entre elles consentent des déplacements quotidiens entre domicile et école, pour sortir au plan scolaire, de la ségrégation subie au plan résidentiel. D'autres déménagent dans une région plus favorisée et inscrivent l'enfant dans une école dès lors composée d'un public plus favorisé.

2.6. Environnement social et pratiques pédagogiques en milieu scolaire

La plupart des recherches ont pu montrer que tous les élèves ne profitent pas de la même manière des différents styles et méthodes pédagogiques⁵. On constate régulièrement que les élèves les plus faibles sont plus fortement affectés par la qualité de l'enseignement que les bons élèves. On constate aussi que les enseignants efficaces sont ceux qui, face à des élèves d'origines sociales et d'aptitudes différentes restent conscients du fait que leur style d'enseignement n'a pas le même impact chez tous ces élèves et sont donc capables de différencier leurs pratiques pédagogiques, selon les élèves à qui ils s'adressent. Les élèves ayant des capacités cognitives plus limitées ainsi que ceux provenant de familles peu aisées sur le plan socioéconomique ont besoin d'un enseignement plus structuré et de plus de renforcements positifs. Par ailleurs, ces mêmes élèves apprennent mieux lorsque l'enseignant enseigne de manière progressive et leur fournit rapidement un feed-back.

La variable « classe » et la variable « enseignants », ont une influence directe sur l'environnement de travail. Dans les classes plutôt défavorisées, les résultats des élèves en mathématiques sont meilleurs lorsque l'enseignant fait appel à leurs représentations et que le rythme de cours est soutenu.

Dans les classes défavorisées, le fait de mobiliser ou non les représentations des élèves et celui de proposer ou non un rythme de travail soutenu exercent une influence sur la performance moyenne des classes. Plus l'enseignant mobilise les représentations des élèves et plus le rythme de travail est soutenu, meilleure est la performance moyenne de la classe.

Une étude avancée des facteurs d'efficacité dans les apprentissages fait ressortir quatre critères.

Le premier est centré sur le mode de direction. Dans les contextes d'écoles défavorisées, la direction joue un rôle d'initiateur plus que de gestionnaire. Ce rôle serait avant tout centré sur le travail pédagogique. La direction impulse une dynamique pédagogique en fixant des buts et des objectifs communs à l'établissement par l'alignement des ressources humaines

⁵ Voir le Dossier d'Instruction. P. 20

Scolarisation des élèves migrants : articuler l'école et les dispositifs d'apprentissage existant dans son environnement

et matérielles sur les objectifs et par une politique de professionnalisation des enseignants, enfin en créant un climat de travail centré sur la tâche d'enseignement.

Le second est lié à l'approche pédagogique. On retrouve dans les établissements efficaces, des approches ou conceptions pédagogiques caractérisées par la définition d'attentes élevées concernant la performance des élèves, la confiance dans la capacité de réussite des élèves, l'accent sur les enseignements de base, une bonne gestion du temps réel d'apprentissage et un enseignement structuré offrant des occasions de feedback, enfin, une évaluation régulière et des contrôles fréquents des progrès de chaque élève afin de mettre en place rapidement des interventions de remédiation.

Le troisième concerne le fonctionnement même de l'équipe pédagogique. La plupart des auteurs insistent sur l'implication et la coopération des enseignants et sur l'importance de partager une vision commune concernant le projet éducatif.

Un mode de fonctionnement collégial joue sur les résultats s'il est centré sur les pratiques enseignantes, sur la gestion du curriculum et la continuité entre les cycles d'apprentissages. Dans ce contexte, un fort professionnalisme traduit un engagement important (volonté de faire tout son possible pour que chaque élève réussisse), une confiance en ses capacités à faire progresser les élèves, une fiabilité élevée (attitude cohérente et juste, respect de ses engagements), un respect d'autrui (conviction que tous les élèves ont de l'importance), une responsabilité (capacité à fixer des objectifs clairs aux élèves et à les motiver pour les atteindre).

Enfin, le quatrième concerne le climat scolaire. L'effet positif sur les résultats scolaires par un climat discipliné sans être rigide est reconnu. Il exige par conséquent que le temps soit bien géré, que le règlement intérieur soit connu et reconnu explicitement par les élèves, que la qualité de la vie dans l'école soit prise en considération, enfin qu'il existe une cohérence dans le fonctionnement, les relations entre les personnes, les normes, les valeurs internes à l'établissements⁶.

2.7. La scolarisation des élèves issus de l'immigration sur le plan international

Les analyses des études internationales : OCDE, UE, MIPPEX

Dans le dernier rapport de l'OCDE sur les grandes mutations qui transforment l'éducation⁷, on constate que la migration vers les pays développés a généralement augmenté au cours des 50 dernières années. Le nombre d'immigrants vers les pays à haut revenu a augmenté régulièrement depuis 1960 : à l'époque, ces pays accueillaient moins de 2 millions d'immigrés, en 2010, ce chiffre était passé à 23 millions.

Les défis à relever sont donc nombreux. Comment, en effet, améliorer le transfert des compétences et des savoirs à ces élèves venus des quatre coins du monde ?

Si on prend également en compte le fait que les familles dont la migration est récente sont parmi les plus susceptibles de faire face à la précarité et à l'exclusion, la question se pose alors de savoir si les éducateurs sont suffisamment équipés pour faire face aux inégalités que peut entraîner un plus grand nombre d'immigrants par rapport aux opportunités éducatives.

Dans les pays de l'OCDE, près d'un élève sur cinq n'atteint pas le niveau de compétences minimales de base indispensable pour fonctionner dans la société d'aujourd'hui (ce qui dénote un manque d'inclusion). La probabilité que les élèves issus de milieux

⁶ Pour plus de précisions sur ces points, se reporter au Dossier d'Instruction. p 23 et suivantes.

⁷ OCDE. *Les grandes mutations qui transforment l'éducation* 2013. p, 19-20.

Scolarisation des élèves migrants : articuler l'école et les dispositifs d'apprentissage existant dans son environnement

socioéconomiques modestes soient peu performants est deux fois plus forte, ce qui signifie que les caractéristiques personnelles ou sociales sont des obstacles à la réalisation de leur potentiel éducatif (ce qui dénote d'un manque d'équité).

Le manque d'inclusion et d'équité peut aboutir à l'échec scolaire, dont le décrochage est la manifestation la plus visible. Environ 15% des jeunes entre 18 et 25 ans dans la Région Wallonne et 20% des jeunes, toujours entre 18 et 24 ans dans la Région Bruxelles-Capitale décrochent du système scolaire sans avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les coûts économiques et sociaux de l'échec scolaire et du décrochage scolaire sont très élevés. En revanche, l'achèvement réussi de l'enseignement secondaire permet aux individus d'améliorer leurs perspectives d'emploi et de mener une vie saine ; il se traduit également par plus d'investissements publics grâce à une hausse de l'impôt.

Au niveau de l'Union Européenne, la stratégie Europe 2020 fait le constat identique. Elle propose de mettre en œuvre son initiative phare appelée « une stratégie pour les compétences nouvelles et les nouveaux emplois ».

L'index des politiques des migrants (MIPEX) qui est un outil pour évaluer, comparer et améliorer la politique d'intégration, mesure les politiques d'intégration dans les 25 pays de l'UE auxquels s'ajoutent, dans la troisième édition du MIPEX, la Bulgarie, la Roumanie, les Etats-Unis, la Suisse, la Norvège et le Canada. Un nouveau domaine politique, l'éducation des élèves migrants, vient enrichir les indicateurs politiques comme par exemple la mobilité sur le marché du travail, le regroupement familial, la participation politique, la résidence de longue durée, l'accès à la nationalité, la non-discrimination, la participation politique. L'utilité de disposer de telles données permet d'indiquer les points sur lesquels les pays peuvent s'améliorer pour créer un contexte juridique dans lequel les migrants ont la possibilité de contribuer au bien-être du pays grâce au bénéfice engendré par l'accès égalitaire à l'emploi, à l'éducation, à la sécurité, au regroupement familial, tout en devenant des citoyens actifs protégés contre la discrimination.

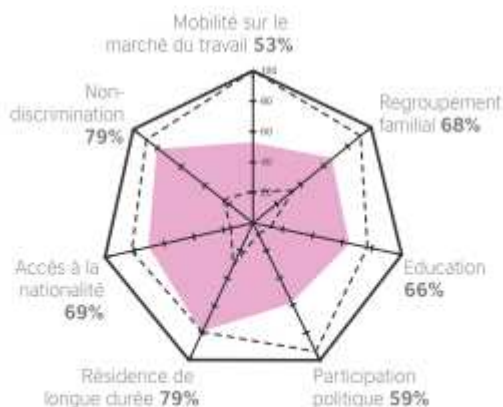
Ci-dessous, figure la position qu'occupe la Belgique au regard de tous ces indicateurs.

BELGIQUE

WWW.MIPEX.EU/BELGIQUE

APERÇU DU SCORE

— 100% sur l'échelle MIPEX ■ Belgique - - - Meilleures pratiques dans 31 pays - - - Moins bonnes pratiques dans 31 pays



Scolarisation des élèves migrants : articuler l'école et les dispositifs d'apprentissage existant dans son environnement

Ce qu'il est intéressant de constater à travers ces figures, c'est l'extrême interdépendance des variables étudiées. Cela suggère l'idée qu'en agissant sur l'une des variables, l'effet produit sur une autre est quasi immédiat. Autrement dit, lorsque les pouvoirs publics décident d'agir sur l'une des variables, par exemple, en légiférant, les autres variables sont affectées. Bien entendu, cela n'empêche pas les pouvoirs publics d'agir simultanément sur plusieurs variables.

Plus intéressant encore est le fait que l'amélioration des scores due à l'action sur une ou plusieurs variables a une incidence directe sur la scolarisation des enfants issus de l'immigration. Donc que l'action au niveau institutionnel et politique (transversal) joue un rôle essentiel dans la bonne scolarisation de ces élèves⁸.

2.8. Vers l'école en interaction avec son environnement : les bonnes pratiques

La communication entre les écoles et la famille

Trois dispositifs pour la communication entre l'école et les familles immigrantes sont envisagés : la publication d'informations écrites sur le système scolaire dans la langue d'origine des familles immigrantes, le recours à des interprètes lors de diverses situations de la vie scolaire ; la désignation de personnes ressources, telles que des médiateurs chargés d'assurer la liaison entre les élèves immigrants ainsi que leurs familles et l'école.

Notons d'emblée que la Belgique francophone ne met à disposition des élèves immigrants qu'un seul des trois dispositifs énumérés. Autrement dit, il n'existe pas en FWB ni d'informations écrites sur le système scolaire en langue d'origine, ni de personnes ressources pour les élèves immigrants et leurs familles. Cependant, il est utile de mentionner que dans la Fédération Wallonie-Bruxelles, beaucoup d'écoles ou d'associations de parents distribuent des documents dans plusieurs langues, font appel à des parents qui parlent plusieurs langues pour permettre des contacts avec certains parents. Ce sont des initiatives individuelles, mais elles ne sont pas isolées.

Concernant le second dispositif, à savoir le recours ou non à des interprètes, ce dispositif est en vigueur en FWB notamment lorsque des médiateurs en charge des problèmes de violence et de décrochage scolaire sont appelés. Depuis 2008, les interprètes interviennent dans le cadre scolaire afin de faciliter la communication entre les parents d'origine immigrée et l'établissement scolaire de leur enfant. L'appel à l'interprète se fait surtout dans le cas des primo-arrivants, des réfugiés et des demandeurs d'asile.

Enfin le troisième dispositif, à savoir, l'existence ou non des personnes ressources chargées de l'accueil et de l'orientation des élèves immigrants, ce dispositif n'existe pas en FWB. Il permet pourtant de renforcer la communication entre l'école et les familles immigrantes. La désignation de personnes ressources spécifiquement chargées d'accueillir et d'orienter les élèves immigrants ainsi que d'assurer la liaison avec la famille est pourtant un phénomène répandu en Europe.

⁸ Les chiffres pris en compte pour la Belgique ne sont pas calculés en fonction des chiffres relevés au niveau des Communautés et des Régions. Il s'agit de chiffres par pays. Les différents indicateurs sont donc à distribuer en fonction du niveau de pouvoir ou de compétences où l'on se situe. Cela souligne les limites des indicateurs MIPEX, étant donné que ces indicateurs ne prennent pas en compte les diversités d'organisation politique des pays qui participent à l'étude.

L'enseignement de la langue d'origine

Il existe essentiellement deux grands modes d'organisation des cours en langue maternelle pour les élèves immigrants : les accords bilatéraux, dans lesquels se place la FWB et la prise en charge par le système scolaire national.

La première approche consiste à organiser l'offre de cours dans le cadre d'accords bilatéraux signés entre le pays d'accueil et le pays dont proviennent les communautés immigrantes les plus importantes qui sont présentes sur le territoire.

La deuxième approche, plus courante, consiste à adopter une position de principe qui dit que chaque élève immigrant a droit à l'enseignement de sa langue maternelle, le plus souvent moyennant un seuil minimal du nombre d'élèves et la disponibilité des ressources nécessaires.

Dans le cadre des accords bilatéraux, la FWB organise des cours d'ouverture aux langues et cultures (OLC) avec huit pays, dont certains hors UE. Ces pays sont l'Espagne, la Grèce, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Roumanie, la Turquie et récemment la Chine.

On peut remarquer que les possibilités d'enseignement de leur langue maternelle aux élèves immigrants sont diverses et ne s'adressent pas nécessairement de manière spécifique à ces derniers. Tout élève autochtone peut, s'il le souhaite, suivre ces cours et cela est la seconde facette des cours d'ouverture aux langues et cultures.

Le dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants. (DASPA). Décret du 18 mai 2012

Ces élèves ont besoin d'un soutien ciblé afin de leur assurer, comme aux autres élèves, des chances d'émancipation par l'éducation. Les élèves primo-arrivants sont alors accueillis dans des DASPA durant une période variant d'une semaine à 12 mois avec une possibilité de prolongation de 6 mois, au cours de laquelle ils bénéficieront d'un encadrement spécifique leur permettant de s'adapter et de s'intégrer au système socioculturel et scolaire belge. Ils pourront ensuite être dirigés vers l'enseignement qui leur convient le mieux.

Le décret DASPA encourage des collaborations entre établissements scolaires afin de les associer à sa tâche d'insertion des primo-arrivants, y compris en cédant des périodes. La récente Déclaration de Politique Communautaire 2014-2019 vise à généraliser, pour les élèves dont le français n'est pas la langue usuelle, les méthodes didactiques du français langue étrangère développées dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des primo-arrivants aux élèves qui ne disposent pas d'une maîtrise du français suffisante lors de leur arrivée dans l'enseignement.

Le projet pilote pour une scolarité alternative des Mineurs Etrangers Non Accompagnés (MENA).

Il s'agit d'un projet alternatif à l'obligation scolaire via des organismes de formation par le travail. Le projet permet à des jeunes d'avoir accès à une formation en EFT (Entreprise de Formation par le Travail) ou en OISP (Organisme d'Insertion Socio Professionnelle). Les entreprises déploient un dispositif pédagogique particulier fondé sur la transmission pratique du savoir et le compagnonnage en entreprise. Le projet s'adresse à des jeunes infra-scolarisés, non scolarisés, présentant des troubles d'apprentissage ou rencontrant des difficultés scolaires dues aux adaptations socioculturelles auxquelles ils doivent faire face. Les conséquences liées à cette inadaptation ont un impact négatif tant sur le jeune que sur les institutions : rejet, absentéisme, réorientations multiples, dévalorisation de soi, parfois même risque de marginalisation sociale. C'est au vu de ces différents constats que des centres « MENA » ont mis en place un dispositif d'apprentissage adapté. Ceux-ci proposent un cadre pédagogique spécifique qui tient compte des particularités culturelles et

Scolarisation des élèves migrants : articuler l'école et les dispositifs d'apprentissage existant dans son environnement

identitaires de chacun, des difficultés en termes d'apprentissage et en termes de parcours de vie. Il s'agit donc de répondre aux problèmes d'exclusion scolaire, sociale et professionnelle rencontrés par certains jeunes, de leur permettre d'aller vers l'autonomie sociale et de devenir des acteurs de leurs propres projets de vie.

MENA + AMO= MENAMO

Une AMO est un service d'Aide en Milieu Ouvert (AMO) agréé par la FWB. Il en existe une bonne cinquantaine tant à Bruxelles qu'en Wallonie. Les AMO ne sont pas mandatés par le juge de la jeunesse et travaillent à la demande des jeunes- entre 0 et 18 ans- et de leur famille.

L'objectif principal de ces services est l'aide préventive qui comporte, d'une part, l'aide individuelle et, d'autre part, l'aide communautaire. L'aide individuelle est sociale et éducative. Elle vise à favoriser l'épanouissement du jeune dans son environnement social et familial, de manière à prévenir toute rupture ou dégradation de situation et une intervention socio-pédagogique pour aider le jeune dans différents domaines. L'AMO accompagne le jeune dans la mise en œuvre de projets personnels. Elle intervient de manière non contraignante et est soumise au secret professionnel. Le service relaie les demandes et l'expression des jeunes auprès des instances politiques, sociales, administratives ou associatives, et informe ou interpelle ces mêmes instances dans le cadre de son activité de prévention.

Le projet MENAMO regroupe 14 AMO sur Bruxelles : SDJ, SOS Jeunes, Samarcande etc. Ces services offrent aux Mena un accompagnement social et juridique individuel. Le projet MENAMO a comme objectif de proposer un soutien aux services AMO dans les différentes matières qui touchent aux droits de l'enfant, permettant ainsi aux MENA de bénéficier au mieux de l'aide individuelle, en veillant avant tout à faire respecter les droits de ces jeunes et les responsabilités corrélatives des différentes institutions à leur égard.

Décolège !

Initié par la Ministre Marie-Dominique SIMONET, « Décolège ! » fait le pari qu'il existe des alternatives crédibles et praticables au maintien et au redoublement pour les élèves entre 2,5 et 8 ans.

Une recherche menée conjointement par l'ULG et l'ULB confirme l'inefficacité du maintien en 3ème maternelle, et plus largement l'importance de modifier la posture pédagogique pour lutter contre l'échec scolaire. Elle invite l'ensemble des adultes concernés par la construction du devenir de nos enfants à s'engager dans une dynamique de promotion des potentialités de chaque apprenant afin de les conduire tous à la réussite. Différentes ressources sont mises à disposition des équipes pédagogiques : des sessions de formations organisées par l'IFC, des ressources pour l'analyse et l'action pédagogique, un dispositif de compagnonnage, le soutien des conseillers pédagogiques, un projet de la Fondation Roi Baudouin, une plateforme interactive de partage de pratiques, d'expériences et d'outils.

Les associations de parents

Instaurées par le décret portant sur les Associations de parents d'élèves et les Organisations représentatives d'Associations de parents d'élèves en Communauté française (2009), elles ont pour but de faciliter les relations entre les parents d'élèves et l'ensemble de la communauté éducative.⁹

⁹ Il est important de rappeler, ici, qu'il est pratiquement impossible de lister les différentes initiatives prises par ces associations et celles du monde associatif en général en la matière.

Le Conseil de participation

Ce conseil a pour mission, entre autre¹⁰, de débattre du projet d'établissement sur base de propositions qui lui sont remises par les délégués du pouvoir organisateur. Il procède aussi à une évaluation périodique de sa mise en œuvre tout en menant une réflexion globale sur les frais réclamés en cours d'année, notamment ceux qui sont liés à des activités culturelles et sportives s'inscrivant dans le projet d'établissement.

L'école de devoirs

Ce dispositif décréte vise à développer toute activité de soutien au secteur des écoles de devoirs, notamment par l'élaboration et la diffusion des outils pédagogiques, la publication d'un périodique à destination des écoles de devoirs et des coordinations régionales, la mise à disposition d'un centre de documentation ouvert aux écoles de devoirs et aux coordinations régionales, la réalisation, le cas échéant, d'études concernant les écoles de devoirs, l'élaboration d'un programme annuel de formation continuée à destination des animateurs et des coordinateurs en écoles de devoirs, la mise sur pied chaque année de deux modules de formation initiale. Le décret "Ecoles de devoirs" doit également être mis en concordance avec le décret sur les Organisations de jeunesse.

Bredescholen.

Ce type d'école, veut offrir des opportunités de développement maximales à tous les enfants en œuvrant à la création d'un large environnement d'apprentissage et de vie. Trois idées tournent autour de ce concept.

La première idée consiste à développer une approche globale, totale des apprentissages. Chaque apprentissage est évalué en fonction de sa valeur pour le développement de l'ensemble des élèves. Cinq aspects de ce développement d'ensemble sont mis en œuvre : la santé, la sécurité, le développement des talents et plaisirs, la préparation à l'avenir enfin la participation sociale.

La deuxième idée part du constat que les élèves se développent en interaction avec leur environnement. La qualité de cet environnement et la relation entre le contexte scolaire et extrascolaire joue par conséquent un rôle crucial. L'apprentissage large est celui au sein duquel les compétences s'apprennent de manière cohérente et dans un contexte social concret, tant durant les loisirs que pendant les heures de cours. Il nécessite, par conséquent, une offre de collaboration avec des partenaires.

Enfin la dernière idée est de mettre en place ce large environnement d'apprentissage et de vie en créant un réseau d'organisations susceptibles de collaborer de manière ciblée et constructive au projet d'apprentissage.

L'école ouverte focalise son attention, d'une part, sur le fait de combattre les handicaps des élèves, en particulier des élèves issus de milieux défavorisés (c'est même là leur raison d'être), d'autre part, d'enrichir la vie des enfants (qui sont aussi des élèves) en leur offrant de larges opportunités d'apprentissages, dans le cadre d'activités communes en milieu à la fois scolaire et extrascolaire.

Cette nouvelle vision appelle une nouvelle infrastructure. Une école traditionnelle où des classes sombres donnent sur un couloir vide ne correspond plus aux évolutions actuelles. D'autres activités nécessitent d'autres locaux. Les nouvelles idées pédagogiques comme le travail autonome, l'apprentissage coopératif, les classes ouvertes, etc. peuvent conduire à

¹⁰ Voir la circulaire 4809 du 24/04/2014 relative au Conseil de participation.

des espaces accueillant une variété de postes de travail. Les espaces réservés aux activités communes, à la rencontre avec les parents et le quartier constituent le cœur et l'âme du bâtiment.

Conclusions

Nous avons essayé, dans ce point 4, de définir de manière non exhaustive les différentes dispositions et conditions qui semblent indispensables à la mise en place d'une école en interaction avec son environnement. Ces différentes dispositions permettrait de prévenir l'échec scolaire, d'adapter la scolarisation des élèves migrants en fonction de leur réalité de scolarisation, d'éliminer le redoublement, de reporter le choix des filières, de maintenir et d'évaluer les stratégies de financement enfin de poursuivre et d'évaluer les bonnes pratiques mises en place tout en donnant une nouvelle impulsion aux Conseils de participation et aux Associations de parents.

2.9. Résultats de l'enquête PISA 2012 en matière d'équité afin d'offrir à chaque élève la possibilité de réussir

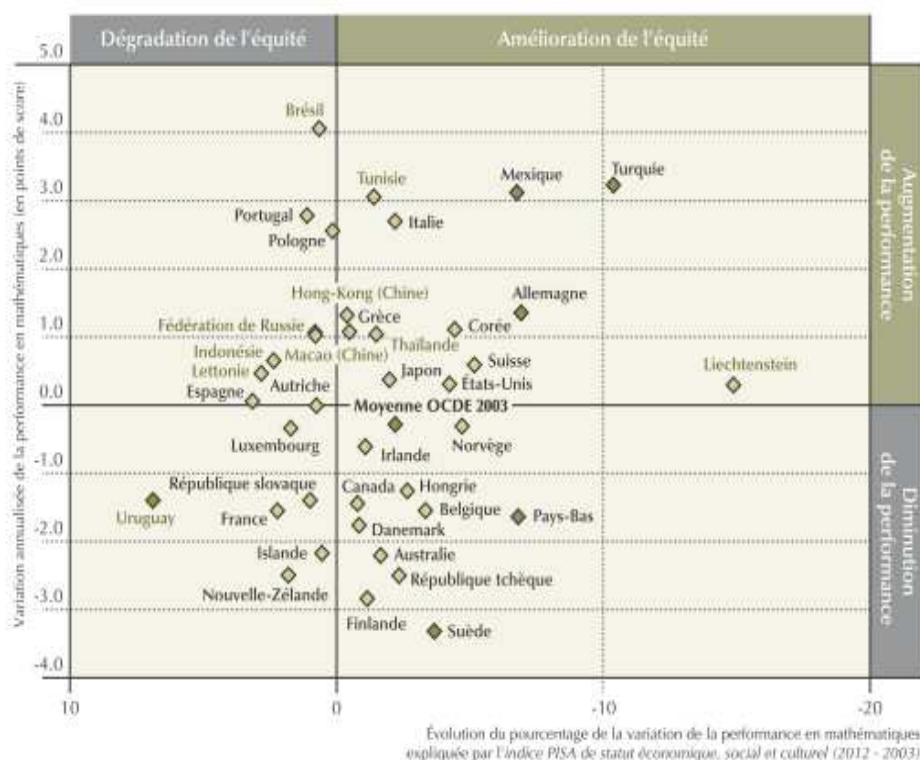
L'enquête PISA 2012 constate d'abord que la proportion d'élèves issus de l'immigration dans les pays de l'OCDE est passée de 9% en 2003 à 12% en 2012. Au cours de cette période, le désavantage de performance de ces élèves par rapport aux élèves appartenant à un milieu socioéconomique analogue a diminué de 11 points, soit l'équivalent de trois mois d'études. L'étude constate aussi que les élèves issus de milieux socioéconomiques plus favorisés obtiennent en mathématique 39 points de plus, soit l'équivalent de près d'une année d'études que les élèves issus de milieux moins favorisés. Cependant, l'étude le montre qu'œuvrer à favoriser l'excellence et à rehausser le niveau de compétence des élèves peu performants n'a rien de contradictoire.

L'enquête révèle aussi la forte variation de l'impact du milieu socioéconomique sur le rendement de l'apprentissage, mais qu'il est possible d'allier un niveau élevé de performance à une grande équité dans l'éducation. Ainsi, par exemple, en Finlande, des mécanismes de détection précoce, notamment des évaluations individualisées régulières des élèves par plusieurs groupes d'enseignants, permettent aux enseignants d'identifier les élèves en difficulté et de leur offrir rapidement un soutien, avant qu'ils ne se trouvent bloqués et n'arrivent plus à apprendre au même rythme que leurs condisciples. En Israël et en Allemagne, des programmes proposent plus de possibilités d'apprentissage aux élèves issus de l'immigration et ceux appartenant à des minorités, que ce soit en allongeant la journée de classe (Allemagne) ou en encourageant les élèves à travailler en petits groupes (Israël).

Ceci montre encore une fois que performance élevée et équité n'ont rien de contradictoire. Pour ne prendre que quelques exemples, le Canada, l'Estonie, la Finlande, se distinguent par une performance globale supérieure à la moyenne de l'OCDE et par une faible corrélation entre la performance des élèves et leur milieu socioéconomique.

Le tableau ci-après montre l'évolution de l'amélioration de l'équité et de la performance entre 2003 et 2012.

**Évolution entre 2003 et 2012 de l'intensité de l'impact du statut socio-économique
sur la performance en mathématiques et variation annualisée de la performance en mathématiques**



Remarques : les évolutions de l'équité et de la performance qui sont statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée.
La variation annualisée correspond à l'évolution du score d'un pays/économie entre la première enquête PISA à laquelle il a participé et l'enquête PISA 2012. Elle est calculée compte tenu des scores obtenus à chaque enquête PISA.
Par souci de comparabilité dans le temps, les valeurs de l'indice PISA de statut économique, social et culturel de l'enquête PISA 2003 ont été rapportées sur l'échelle de l'indice constituée sur la base des résultats de l'enquête PISA 2012. Les chiffres de 2003 indiqués ici peuvent donc différer de ceux publiés dans *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003* (OCDE, 2004).
La moyenne de l'OCDE est calculée compte tenu uniquement des pays dont les scores en mathématiques et les valeurs de l'indice PISA de statut économique, social et culturel sont comparables et disponibles à partir de l'enquête PISA 2003.
Seuls sont présentés les pays et économies disposant de données comparables pour les évaluations PISA 2003 et PISA 2012.
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, figure II.2.12.

Un autre point essentiel de l'enquête concerne le fait que les systèmes d'éducation peuvent également améliorer la motivation des élèves en faisant en sorte que tous les élèves soient exposés à un climat d'excellence. Lorsque les systèmes d'éducation défendent cette thèse le niveau de performance et le dynamisme gagne les élèves et ceux-ci sont davantage motivés à l'idée d'apprendre.

L'étude montre aussi que la stratification qui s'observe dans les systèmes d'éducation sous l'effet de politiques telles que le redoublement ou l'orientation précoce des élèves dans différentes filières ou types d'établissements est en corrélation négative avec l'équité ; de plus, les élèves tendent à être moins motivés dans les systèmes très stratifiés que les élèves dans les systèmes peu stratifiés. D'autant qu'au-delà d'un certain niveau de dépenses par élève, l'excellence n'est pas qu'une question d'argent : le mode de répartition des ressources est aussi important que le volume de ces ressources.

Entre 2003 et 2012, les établissements ont eu tendance à s'orienter vers des évaluations des élèves permettant de comparer leurs performances à l'échelle de leur district ou de leur pays, ainsi qu'avec celles d'autres établissements.

Les systèmes d'éducation moins stratifiés, c'est-à-dire ceux qui ont moins tendance à répartir les élèves entre des établissements, des filières et des années d'études en fonction

Scolarisation des élèves migrants : articuler l'école et les dispositifs d'apprentissage existant dans son environnement

de leurs aptitudes ou de leur comportement, se distinguent par une plus grande équité tant en termes de possibilités d'apprentissage que de résultats scolaires.

Dans les systèmes hautement stratifiés, les établissements peuvent être plus enclins à sélectionner les meilleurs élèves et moins enclins à venir en aide aux élèves à problèmes s'ils ont la possibilité de les transférer dans un autre établissement.

Dans les systèmes non stratifiés, en revanche, les établissements doivent trouver le moyen de prendre en charge des élèves dont les performances sont très variables. Les systèmes d'éducation qui continuent à différencier les élèves de la sorte doivent prendre des mesures appropriées pour encourager les établissements à ne pas se « débarrasser » de certains élèves.

L'enquête montre aussi que dans les systèmes moins stratifiés, les élèves ont davantage tendance à estimer que faire des efforts en mathématiques et apprendre les mathématiques est important pour leur future carrière.

Résultats de la FWB

Le premier élément à souligner est qu'entre 2003 et 2012, les écarts entre les élèves les plus et les moins performants sont plus faibles en 2012 qu'en 2003. Cette diminution est particulièrement visible au 1^{er} degré et en 3^e année secondaire.

Autrement dit, les élèves qui fréquentent encore le 1^{er} degré ou qui viennent d'en sortir, sont moins faibles qu'auparavant (2003). C'est d'ailleurs pour cette raison que les parcours différenciés ont été conçus avec un renforcement des apprentissages en mathématiques et en français en vue de l'obtention du CEB.

Par ailleurs, on observe également, au niveau de l'ensemble des systèmes éducatifs une tendance à la réduction du pourcentage d'élèves forts et une augmentation du pourcentage d'élèves moyens. Il en va de même en ce qui concerne l'évolution en matière de lecture entre 2003 et 2012. Si on compare cette évolution et les modifications survenues par rapport aux différentes catégories d'élèves, on constate qu'entre 2003 et 2012, le score moyen des élèves immigrés a progressé (+13 %), tandis que celui des élèves natifs a légèrement régressé (-6 points)¹¹.

L'écart entre les élèves d'origine immigrée et les élèves natifs s'est réduit, alors que la proportion de jeunes de 15 ans nés à l'étranger a progressé de 2%.

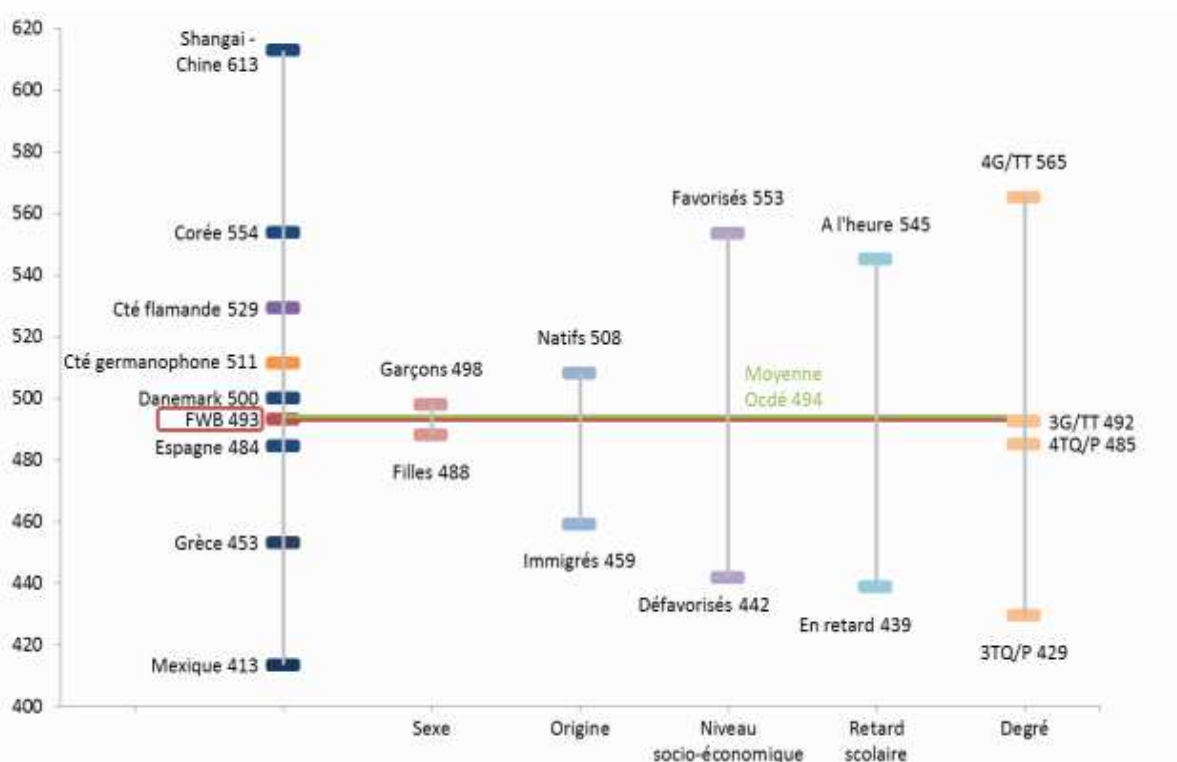
Ce constat ne doit pas être négligé. Cette évolution favorable met en évidence que la mise en œuvre de différents instruments est de nature à diminuer l'écart entre élèves autochtones et les élèves d'origine immigrée.

Cela étant, dans l'état actuel des choses, un élève dont les deux parents sont nés en Belgique et qui est scolarisé dans une école de la FWB obtiendra 496 points, mais si cet élève est un élève de seconde génération, mais d'origine européenne, il aura en moyenne 15 points de moins ; il présentera un handicap supplémentaire s'il est d'origine non européenne et aura ainsi 31 points de moins qu'un élève autochtone. Même si le critère socio-économique reste prépondérant, l'effet immigration reste donc significatif.

Pour concrétiser l'ampleur des différences entre catégories d'élèves à l'intérieur de la FWB, le tableau ci-après montre les résultats selon plusieurs critères : des caractéristiques personnelles des élèves (le genre, le lieu de naissance, le statut socioéconomique) et des caractéristiques scolaires (élèves à l'heure ou en retard).

¹¹ Pour le détail, voir le Dossier d'Instruction. p. 68 et suivantes.

**Figure 11. Différences de scores moyens en culture mathématique entre différentes catégories d'élèves
(PISA 2012)**



Le graphique met en évidence le caractère relatif de l'écart en fonction du genre (10 points seulement), alors que l'écart atteint 49 points lorsqu'on s'intéresse au statut de natif ou d'immigré et 111,8 lorsqu'on compare les 25 % d'élèves les plus favorisés aux 25% d'élèves les plus défavorisés.

Aux variables de parcours scolaires correspondent aussi des écarts importants : 106 points séparent les élèves à l'heure ou en avance de ceux qui sont en retard et 156 points les élèves de 15 ans inscrits en 4^e année de l'enseignement de transition (G/TT) de ceux qui fréquentent une 3^e année de l'enseignement de qualification (TQ/P). Il convient également de remarquer que l'écart entre la 3G/TT et la 4TQ/P est faible, il est respectivement de 492 et 485. On constate, par conséquent, que l'effet filière joue autant que l'effet scolaire. D'un point de vue statistique donc, il vaut mieux pour un élève étranger de doubler dans la filière « générale » que d'aller en TQ, puisque les élèves en 3G/TT ont des résultats comparables à ceux de 4TQ/P. On note également, pour la première fois, un rapprochement entre les scores moyens de la 4^e année de qualification (485) et ceux de la 3^e année de l'enseignement de transition (492).

3. Le CEF formule les recommandations suivantes :

Préambule

Le constat fait sur la scolarisation des élèves migrants révèle des mesures qu'il convient d'adopter sur l'ensemble du système éducatif. L'amélioration de la scolarité de cette catégorie d'élèves a un effet bénéfique sur l'ensemble du système éducatif par effet de cascade.

3.1. Il convient donc de :

- ▶ Porter prioritairement l'attention sur les écoles défavorisées afin d'éliminer les pratiques systémiques qui nuisent à l'équité.
- ▶ Prévenir l'échec scolaire par la mise en place de mécanismes de détection précoce, par des évaluations (formatives) individualisées régulières des élèves. Ces évaluations doivent être menées par plusieurs groupes d'enseignants permettant de la sorte d'identifier les élèves en difficultés et leur offrir rapidement un soutien et une remédiation immédiate donnée par des enseignants formés à cet effet.
- ▶ Adapter la scolarisation des élèves migrants dans l'enseignement spécialisé de type 8, deux fois plus nombreux à Bruxelles qu'en Wallonie, en fonction de cette réalité géographique et les faire progresser en éliminant, notamment, le maintien en 3^e année maternelle, tout en évitant les effets systémiques, car éliminer le maintien en 3^e maternelle ne doit pas conduire au maintien en 1^{ère} année différenciée, c'est-à-dire le handicap social « (le nouveau type 9) ».
- ▶ Éliminer le redoublement en mettant en œuvre un processus pédagogique adapté, permettant à chaque élève de s'approprier les compétences attendues jusqu'en fin de cycle.
- ▶ Reporter le choix des filières le plus tard possible conformément aux recommandations de l'Avis 124.
- ▶ Maintenir et évaluer les stratégies de financement aux besoins des élèves et des établissements.
- ▶ Poursuivre et évaluer régulièrement les pratiques telles que les DASPA, OLC, MENA, AMO, MENAMO, Ecoles de devoirs, DECOLAGE ! et veiller à la mise en œuvre de « Bredescholen ».
- ▶ Activer les Conseils de participation et les Associations de parents.

3.2. Accueillir les élèves migrants dans tous les établissements et mettre en place les structures nécessaires pour atteindre ces objectifs afin d'éviter de les concentrer dans quelques établissements. C'est là l'expression première de la mixité sociale.

3.3. Favoriser la maîtrise de la langue de l'enseignement

3.4. Améliorer la communication entre l'école et les familles immigrantes par :

- ▶ La publication d'informations écrites sur le système scolaire dans la langue d'origine des familles immigrantes.
- ▶ La désignation de personnes ressources, telles que des médiateurs chargés d'assurer la liaison entre les élèves immigrants ainsi que leurs familles et l'école.
- ▶ L'élargissement du recours à des interprètes, au-delà de la simple prise en charge des problèmes de violence et de décrochage scolaire afin de faciliter la communication entre les parents d'origine immigrée et l'établissement scolaire de leur enfant.

3.5. Inciter les établissements à garder et former les élèves qui posent le plus de défis, en particulier les élèves migrants.

3.6. Inclure dans la formation initiale et en cours de carrière des enseignants la formation à la remédiation scolaire, à la gestion de la diversité culturelle, à la détection précoce des difficultés et à l'encadrement pédagogique différencié au niveau individuel.

3.7. Veiller à la cohérence globale des mesures prises en s'inspirant des différents indicateurs disponibles.

Conseil de l'Éducation et de la Formation

Bd. Léopold II, 44 - 1080 BRUXELLES

Tél. 02/413.26.21

Fax 02/413.27.11

cef@cfwb.be

www.cef.cfwb.be

