

**Conseil de la langue française
et de la politique linguistique**

Conseil du livre

Avis conjoint relatif à l'accueil d'enfants migrants

en provenance de zones de conflits

adopté en séances plénières du 23 mai 2016 (CDL)

et du 17 juin 2016 (CLFPL)

Constats

Le phénomène migratoire concerne l'ensemble des pays de l'Union européenne, et notamment la Belgique. Parmi les migrants figurent beaucoup de mineurs, dont un nombre important de non accompagnés.

Ainsi la Fédération Wallonie-Bruxelles compte actuellement quelque 5.000 primo-arrivants mineurs, pour la plupart non francophones.

Pour favoriser leur accueil et leur scolarisation, un dispositif spécifique existe sous la forme de classes-passerelles, dispositif appelé maintenant DASPA (dispositif d'accueil et de scolarisation des primo-arrivants). La Fédération en comptait 86 au 1^{er} juin 2016.

Cependant, pour certains enfants, en particulier ceux provenant de zones de combats, l'accès immédiat à l'école n'est guère envisageable, en raison de traumatismes liés à la guerre et/ou à l'exil, et aussi d'une scolarisation chaotique voire inexistante.

Des associations ont entrepris de s'occuper de ces enfants traumatisés et déstructurés¹, afin de faciliter leur passage de la rue à l'école.

Le Conseil de la langue française et le Conseil du livre ont été particulièrement intéressés par la méthodologie et les pratiques de « La Petite Ecole »², qui sert efficacement de service d'accrochage linguistique (en ce compris d'alphabétisation), culturel, sociétal, en amont des DASPA et de la scolarisation ordinaire. Ils considèrent que ce type de travail mérite d'être reconnu et diffusé.

¹ Des observateurs ont noté leur état de sidération à leur arrivée en Europe.

² « La Petite Ecole », qui repose entièrement sur le bénévolat, est actuellement hébergée par la Société coopérative à finalité sociale « Garcia Lorca » (47/49, Rue des Foulons à 1000 Bruxelles).

Recommandations

Aussi, les deux Conseils recommandent au Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles :

1. de prendre en considération les profils spécifiques d'enfants et de jeunes (de 3 à 18 ans) victimes de conflits, déscolarisés, voire analphabètes, nécessitant une prise en charge par des « espaces transitionnels » au seuil d'un cadre scolaire institué³ ;
2. de concevoir, pour ces espaces transitionnels, des conditions de reconnaissance institutionnelle et des modalités de fonctionnement leur permettant de « déborder » des temps, espaces et fonctions scolaires⁴, dans l'objectif de développer prioritairement chez ces enfants et adolescents la confiance en soi, le rapport à l'altérité, la maîtrise progressive du français, les codes scolaires, la connaissance des lieux et des milieux d'accueil ;
3. de mettre en place les conditions d'une mise en réseau⁵ de tels espaces transitionnels avec les dispositifs existants en matière de bien-être, de santé mentale, d'accrochage scolaire, avec des organismes agréés comme les Services d'aide en milieu ouvert (AMO), les services d'éducation permanente, Lire et écrire, La ligue des familles..., de même qu'avec ceux mis en place par d'autres niveaux de pouvoir, comme les plans de cohésion sociale et les initiatives des CPAS ;
4. de favoriser la mise en réseau de ces espaces transitionnels avec le tissu associatif et sportif local (et notamment les mouvements de jeunesse), ainsi qu'avec le réseau des Bibliothèques publiques⁶, qui peuvent offrir autant de lieux d'expression et de valorisation à ces enfants et à ces jeunes et qui contribuent également à la transmission de connaissances linguistiques, de valeurs et de codes sociaux, en situation de mixité socioculturelle, en dehors et en renfort du temps scolaire ;
5. d'encourager la familiarisation des apprenants avec les livres, en favorisant la présence et l'utilisation de ceux-ci dans les formations en plus des contacts avec la lecture publique déjà évoquée ;

³ A. MANÇO ET P. ALEN (2012), *Newcomers in Educational System: The Case of French-Speaking Part of Belgium*, *Sociology Mind*, v. 2, n° 1, pp. 116-126.

⁴ A. MANÇO et A. HAROU (2009), *Accueil scolaire des immigrés non francophones dans le cycle secondaire en Communauté française de Belgique : enseignements d'une recherche-formation*, *Didactica*, automne 2009, vol. 21, pp. 227-253.

⁵ Le Fonds HOUTMAN pourrait être utilement associé à la réflexion concernant la mise en réseau évoquée dans les recommandations 3, 4 et 5. En effet cette institution développe actuellement une réflexion sur l'école inclusive en lien avec les jeunes issus de l'immigration.

⁶ C. BUCHS, M. SANCHEZ-MAZAS, S. FRATIANNI, M. MARADAN et Y. MARTINEZ (2015), *Le collectif au service d'une pédagogie intégrative : activités plurilingues dans une perspective coopérative et interculturelle*, in A. MANÇO (éd.), *Pratiques pour une école inclusive. Agir ensemble*, Paris, L'Harmattan, pp. 86-102.

6. de reconnaître ces espaces transitionnels comme des lieux-ressources de pratiques innovantes, dont la rationalisation peut s'avérer bénéfique non seulement pour leurs acteurs, mais plus largement pour tous les professionnels des secteurs de l'enfance, de la jeunesse, de l'éducation ; de prévoir dès lors la modélisation de telles pratiques en vue de leur transférabilité dans différents lieux.
7. Enfin le Conseil de la langue française et de la politique linguistique et le Conseil du livre recommandent d'articuler, en particulier pour les adolescents, les dispositifs⁷ visés par le présent avis avec les politiques de restitution de repères, de liens sociaux et de l'estime de soi, dont l'absence constitue un terreau pour toutes les formes de radicalisation.

⁷ Catherine SZTENCEL [2015], *Accompagner des adolescents en rupture scolaire : une méthodologie d'intervention pour l'accrochage scolaire et social au bénéfice des jeunes, de leur famille, de leur école et de la société*, in A. MANÇO [éd.], *De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire*, Paris, L'Harmattan, pp. 67-82.