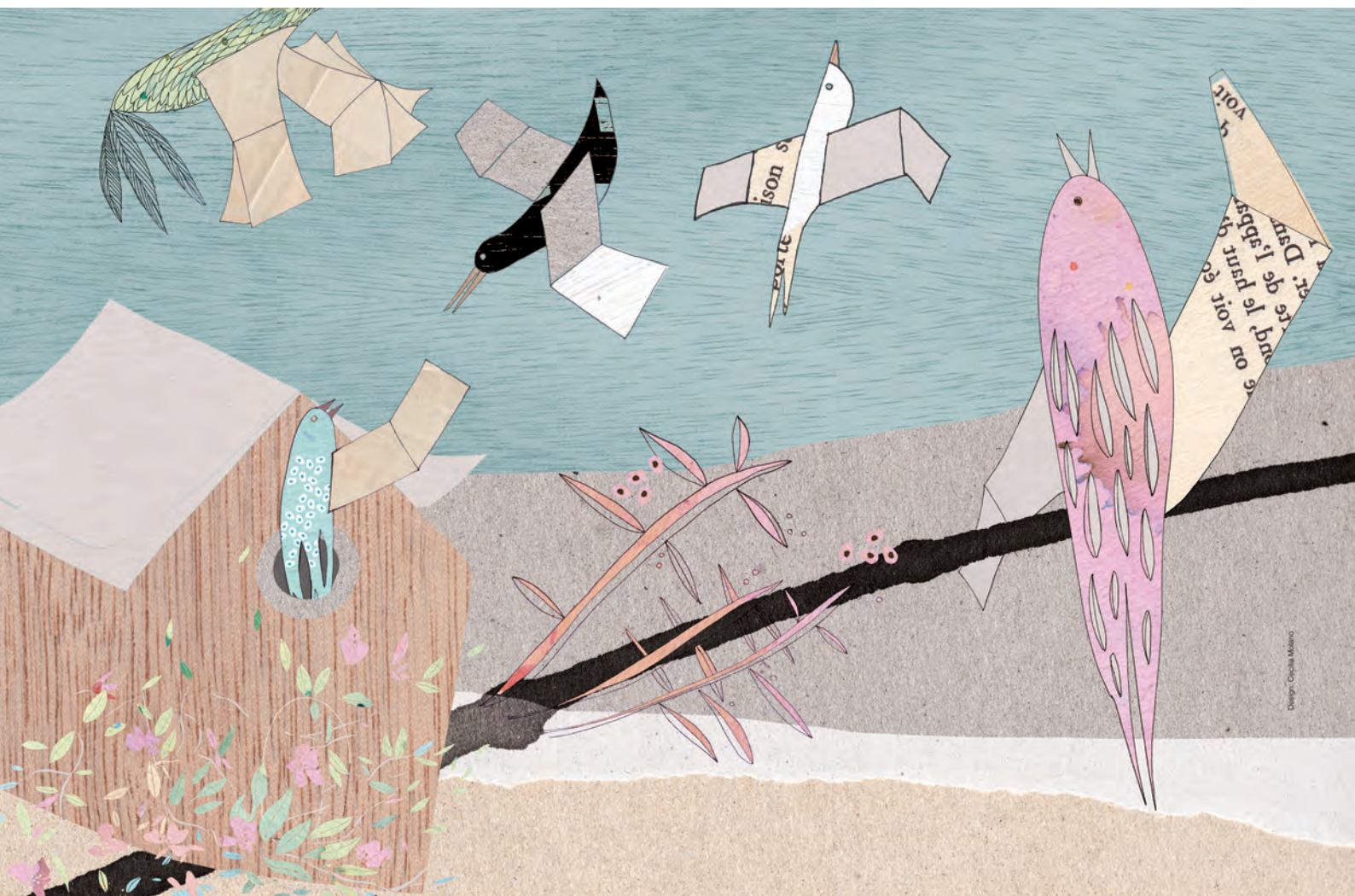




# PROMOUVOIR UNE INTÉGRATION EFFICACE DES MIGRANT·E·S ET DES RÉFUGIÉ·E·S AUX SYSTÈMES ÉDUCATIFS

SECONDE EDITION

Professeur Nihad Bunar





# PROMOUVOIR UNE INTÉGRATION EFFICACE DES MIGRANT·E·S ET DES RÉFUGIÉ·E·S AUX SYSTÈMES ÉDUCATIFS

## ÉTUDES DE CAS EN ESPAGNE, EN SERBIE ET EN BELGIQUE

SECONDE EDITION

**Professeur Nihad Bunar**  
Département de pédagogie spéciale, Université de Stockholm



Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication n'engage que son auteur et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

Publié par le Comité syndical européen de l'éducation - Bruxelles, Octobre 2019  
La reproduction partielle ou totale de cette publication est permise sans autorisation. Cependant, le nom du CSEE doit être mentionné et une copie de l'ouvrage ou du document doit être envoyée au secrétariat du CSEE.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ</b>	7
<b>1 INTRODUCTION</b>	8
1.1 LE PROJET	9
1.2 OBJECTIF ET MÉTHODE	10
1.3 LIMITES DE L'ÉTUDE	11
1.4 STRUCTURE DU RAPPORT	12
<b>2 MIGRATION ET ÉDUCATION</b>	13
2.1 INTÉGRATION ET INCLUSION DANS UNE PERSPECTIVE SPATIO-TEMPORELLE	15
2.2 AIDE À L'APPRENTISSAGE	19
2.3 IMPORTANCE DES RELATIONS	20
2.4 CONCLUSIONS	21
<b>3 DIALOGUE SOCIAL – INSTAURATION D'UN CLIMAT D'ENTENTE ET ÉLABORATION CONJOINTE DES POLITIQUES</b>	22
3.1 ACTIONS ENGAGÉES VIA LE DIALOGUE SOCIAL	25
3.2 RÉPARTITION GÉOGRAPHIQUE	26
3.3 QUELS TYPES D'INITIATIVES ?	28
3.4 FORMES ET NIVEAUX DU DIALOGUE SOCIAL	33
3.5 CONCLUSIONS	35
<b>4 ESPAGNE – « SOMMES-NOUS VRAIMENT UNE TERRE D'IMMIGRATION ? »</b>	36
4.1 MIGRATION EN ESPAGNE	37
4.2 EDUCATION DES ENFANTS MIGRANTS ET RÉFUGIÉS EN ESPAGNE	39
4.3 CONCLUSIONS	46
<b>5 SERBIE – « NOUS SOMMES UN PAYS DE TRANSIT, N'EST-CE PAS ? »</b>	48
5.1 MIGRATION EN SERBIE	49
5.2 EDUCATION DES ENFANTS MIGRANTS ET RÉFUGIÉS EN SERBIE	51
5.3 TRAVAIL SUR LE TERRAIN	56
5.4 CONCLUSIONS	63
<b>6 BELGIQUE – « NOUS SOMMES UN PAYS DE LA "SUPER DIVERSITÉ" ET DE LA "SUPER SÉGRÉGATION" »</b>	65
6.1 MIGRATION EN BELGIQUE	66
6.2 EDUCATION DES ENFANTS MIGRANTS ET RÉFUGIÉS EN BELGIQUE	67
6.3 TRAVAIL RÉALISÉ SUR LE TERRAIN	70
6.4 CONCLUSIONS	76
<b>7 CONCLUSIONS GÉNÉRALES</b>	78
7.1 INCLUSION ACCOMPAGNÉE DE SOUTIEN	79
7.2 RÔLE DE LA LANGUE MATERNELLE	80
7.3 RESSOURCES ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DU PERSONNEL ENSEIGNANT	81
7.4 COOPÉRATION AVEC LES PARENTS ET LA COMMUNAUTÉ LOCALE (ET PLUS LARGE)	81
7.5 IMPERMANENCE DU STATUT DES ENFANTS ET DES FAMILLES	82
7.6 IMPORTANCE DU DIALOGUE SOCIAL	83
<b>ANNEXE</b>	84
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	89

# AVANT-PROPOS

La présente recherche est le fruit de la coopération constructive entre les partenaires sociaux sectoriels européens de l'éducation – le CSEE et la FEEE – et de leur intérêt commun pour l'amélioration de la situation des enfants migrants et réfugiés au sein des systèmes éducatifs. Cette coopération contribue à améliorer l'entente entre les partenaires sociaux et à instaurer un climat de confiance profitable au dialogue futur.

Nous souhaitons remercier le professeur Nihad Bunar pour les recherches approfondies qu'il a menées et son rapport critique définitivement fondé sur des données factuelles avec lesquelles il est possible de travailler. Nous tenons également à remercier Maria Gisèle Royo, qui a réalisé le documentaire autour de ce projet, en vue de pouvoir en diffuser le message au grand public. Nous exprimons également notre reconnaissance à toutes les personnes qui ont aidé à l'organisation des études de cas en Belgique, en Serbie et en Espagne. Ces trois pays nous aident à mieux comprendre comment intégrer les enfants migrants et réfugiés aux systèmes éducatifs et répondre à leurs problèmes spécifiques. Chacune des études de cas nous apporte un nouvel éclairage général sur les enjeux propres à chaque contexte national.

Instaurer un climat de compréhension commune est une condition préalable à la réussite de tout dialogue. Au travers de ce projet, le CSEE et la FEEE ont amené à la table des discussions les réalisations et les revendications de tous les acteurs engagés en faveur de l'inclusion des enfants migrants et réfugiés primo-arrivants au sein de l'éducation : le personnel enseignant, les équipes de formation, la direction des établissements scolaires, le personnel de l'éducation en général, les autorités éducatives et les employeurs de l'éducation. Grâce à cette nouvelle réalité et à cette compréhension commune, grâce à cette confiance renouvelée et au respect des différents points de vue, nous sommes désormais en mesure de débattre de cette question, une initiative d'importance cruciale pour l'avenir de nos sociétés européennes. Nous pouvons aujourd'hui répondre à cette complexité au travers d'un prisme commun et y apporter les changements nécessaires. Le dialogue et la coopération entre les partenaires ont été cruciaux pour formuler les recommandations, trouver des moyens plus efficaces pour relever ces défis et apporter un soutien qui tienne compte des besoins et des droits des enfants et du personnel enseignant, en vue de pouvoir instaurer une éducation inclusive de qualité pour tous les individus.

Les conventions des Nations Unies nous rappellent que les Etats se sont engagés à garantir un accès à l'éducation à chaque enfant, quel que soit son statut migratoire. Mais franchir le seuil d'une école ne suffit pas. Si l'on souhaite offrir un enseignement de qualité et mettre en place un processus d'intégration profitable à nos sociétés futures, il importe que l'Europe accorde une place prioritaire aux droits et aux besoins des enfants migrants et réfugiés dans chacun de ses programmes et initiatives. La vague montante de la xénophobie et du nationalisme que l'on peut observer à travers l'Europe fait peser une réelle menace sur le processus d'inclusion. Pour nous, les partenaires sociaux, il est clair qu'aucun enfant ne doit être laissé pour compte si nous souhaitons contribuer à la prospérité future de l'Europe. L'éducation est la clé de l'inclusion.

**Susan Flocken**  
Directrice européenne du CSEE

**Daniel Wisniewski**  
Secrétaire général de la FEEE

1 UNHCR (2010): Convention et Protocole relatifs au statut des réfugiés. <https://www.unhcr.org/1951-refugee-convention.html>

# INTRODUCTION

Nombreuses sont les organisations et les personnes à avoir apporté l'aide nécessaire à la conduite de la recherche menée dans le cadre du projet des partenaires sociaux européens du secteur l'éducation pour l'intégration efficace des migrant·e·s et des réfugié·e·s aux systèmes éducatifs, ainsi qu'à la rédaction du présent rapport. Je tiens à adresser tous mes remerciements au CSEE, en particulier à la Directrice européenne Susan Flocken, et à la FEEE, en particulier au Secrétaire général Daniel Wisniewski et à Sarah Kik, pour leur professionnalisme et leur précieuse collaboration. La conduite rigoureuse de l'intégralité du projet par Paola Cammilli et ses commentaires pertinents tout au long de la recherche ont considérablement amélioré la qualité de ce rapport. Je remercie également les membres du comité consultatif du projet pour leur soutien et leurs commentaires dans le cadre de la première ébauche du rapport : Charlotte Holm, Koenraad Vandenbussche, Jean-Luc Barbery, Tanja Modrijan, Borka Visnic, Pantelis Nicolaidis, Brenda Lynch et Marisa Vico Nieto. Jean-Luc, Borka et Marisa ont eu la gentillesse d'organiser les visites sur le terrain en Belgique, en Serbie et en Espagne. Sans leur aide, leur dévouement et leur travail, ce projet n'aurait jamais vu le jour. Je souhaite également exprimer ma profonde reconnaissance à tous les enfants, parents, personnel enseignant, direction des établissements scolaires, personnel des ONG, membres des syndicats de l'enseignement et délégations des organisations d'employeurs de l'éducation que nous avons rencontrés dans ces trois pays et qui ont accepté de partager leurs expériences concernant l'inclusion, les besoins éducatifs, les mesures de soutien, les défis et les objectifs atteints. Certaines des principales conclusions de ce rapport ont été présentées à l'occasion des séminaires de formation organisés par Charlotte Holm et Pantelis Nicolaidis au Danemark et à Chypre, auxquels ont participé les représentant·e·s des syndicats de l'enseignement et des organisations d'employeurs de l'éducation. María Gisèle Royo, responsable de la réalisation d'un documentaire vidéo, a apporté sa précieuse collaboration pour aider à comprendre la complexité de cette réalité que nous avons enregistrée ensemble. Je remercie enfin l'Université de Stockholm, le Conseil suédois de la recherche et le Comité de la recherche en éducation pour leur soutien apporté à mon travail dans le cadre de ce rapport.

Mon souhait est que ces résultats puissent jeter les bases de nouvelles discussions et réflexions, initier de nouveaux débats au sein du dialogue social et contribuer, en définitive, à modifier les politiques à travers l'Europe en vue de promouvoir l'intégration et l'inclusion des enfants migrants et réfugiés primo-arrivants.

**Nihad Bunar**

Stockholm, le 11 septembre, 2019

Cette deuxième édition a été légèrement mise à jour afin de mieux refléter la répartition géographique des organisations membres du CSEE et de la FEEE ayant participé à l'enquête sur le dialogue social.

**Nihad Bunar**

Stockholm, le 2 décembre, 2019

# RÉSUMÉ

Le présent rapport examine les différentes politiques et recherches visant à assurer une intégration efficace des enfants migrants et réfugiés au sein de l'éducation, ainsi que les différents modèles organisationnels déployés à travers le monde, en regard des théories et pratiques en matière d'inclusion et d'intégration. Il présente et analyse également les structures de soutien à l'apprentissage, de même que les relations et le dialogue avec les acteurs de la communauté locale (et plus large).

Une grande partie du rapport est centrée sur les recherches et les données empiriques relatives à l'Espagne, à la Serbie et à la Belgique. Les observations tirées des études de cas empiriques mettent en évidence les efforts accomplis par le personnel enseignant et les établissements scolaires pour offrir une éducation de haute qualité et égalitaire aux élèves migrants et réfugiés. Dans certains cas, les politiques nationales soutiennent ces efforts, dans d'autres, elles constituent plutôt des obstacles. Les principales conclusions de ce rapport laissent apparaître la nécessité de définir des politiques et pratiques inclusives davantage centrées sur le soutien, d'utiliser activement la langue maternelle en tant que vecteur de l'apprentissage, d'allouer des ressources supplémentaires, d'assurer le développement professionnel du personnel enseignant et de prévoir des modèles plus adaptés pour promouvoir la coopération avec les parents et la communauté locale (et plus large).

Les résultats de l'enquête montrent que moins de la moitié des 78 cas rapportés par les organisations membres du CSEE et de la FEEE dans 41 pays mettent en pratique le dialogue social, le plus souvent sous la forme de consultation et de communication. Il est cependant encourageant de constater que les rapports de nombreux pays mettent en avant un large éventail d'initiatives mises en œuvre par les syndicats de l'enseignement et les organisations d'employeurs de l'éducation : encadrement du personnel enseignant migrant, développement professionnel du personnel des écoles, diffusion de l'information, campagnes de mobilisation pour faire pression, organisation d'ateliers et de conférences centrés sur les pratiques à appliquer concrètement au sein et en dehors de l'école pour soutenir les migrant·e·s et les réfugié·e·s.



# 1. INTRODUCTION





Le présent rapport a été préparé dans le cadre du projet Initiative des partenaires sociaux sectoriels européens de l'éducation pour promouvoir l'intégration efficace des migrant·e·s et des réfugié·e·s aux systèmes éducatifs mené par le Comité syndical européen de l'éducation (CSEE), représentant les syndicats de l'enseignement en Europe, et la Fédération européenne des employeurs de l'éducation (FEEE). Il examine la façon dont certains aspects des droits éducatifs des enfants migrants et réfugiés primo-arrivants sont décrits et analysés dans les recherches, prescrits dans les législations et appliqués dans le cadre des pratiques pédagogiques en Europe et plus particulièrement en Espagne, en Serbie et en Belgique. Enfin, il s'intéresse à la portée du dialogue social et à l'utilisation de ses différentes formes pour promouvoir une intégration efficace à l'éducation.

## 1.1 LE PROJET<sup>2</sup>

Le projet Initiative des partenaires sociaux sectoriels européens de l'éducation pour promouvoir l'intégration efficace des migrant·e·s et des réfugié·e·s aux systèmes éducatifs (ci-après le « projet ») s'inscrit dans le cadre de la coopération entre le CSEE et la FEEE au sein du Comité du dialogue social sectoriel européen pour l'éducation (DSSEE). Le rôle du DSSEE, instauré en juin 2010 en vertu des articles 154 et 155 du Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne, consiste à « réunir les employeurs et les salariés européens de ce secteur, de manière à ce qu'ils puissent se mettre d'accord sur la façon de relever les défis auxquels ils sont confrontés »<sup>3</sup>. Etant une thématique importante de ce programme de travail conjoint, plusieurs initiatives concrètes ont déjà été prises dans le cadre du DSSEE pour promouvoir l'intégration des enfants migrants et réfugiés au sein des systèmes éducatifs des Etats membres de l'UE et des pays candidats. L'une des idées motrices consiste également à encourager la mise en œuvre et le suivi de la Déclaration de Paris visant à promouvoir le dialogue interculturel et la citoyenneté démocratique (CSEE 2017, p. 1). Si la présence d'un nombre relativement élevé d'enfants migrants et réfugiés dans les écoles européennes depuis 2015 apporte son lot de nouveaux défis, elle offre également l'opportunité de renforcer et approfondir ce travail.

En 2017, le CSEE a soumis une demande de subvention auprès de la Commission européenne pour pouvoir mener le projet susmentionné. La candidature épingle les problèmes auxquels se heurtent les élèves primo-arrivants dans les écoles, notamment le manque de soutien approprié, le manque de préparation du personnel enseignant et l'absence d'organisations transparentes, tout en insistant sur les initiatives et les bonnes pratiques mises en œuvre partout en Europe. Le point de départ du projet consiste donc en partie à identifier, analyser et comprendre ces problèmes et à proposer des modèles pour y remédier. Dans un même temps, le projet a pour vocation d'identifier, soutenir et faire connaître les objectifs réalisés par le personnel enseignant, les équipes de formation, la direction des écoles et le personnel de l'éducation en général, ainsi que par les autorités éducatives et les établissements scolaires eux-mêmes. La candidature a été approuvée et le projet mis sur pied pour la péri-

---

<sup>2</sup> Les informations présentées dans ce chapitre sont en grande partie tirées de la candidature soumise par le CSEE à la Commission européenne (VP/2017/0027) et de divers sites web. Pour de plus amples informations, voir la candidature en intégralité (CSEE 2017).

<sup>3</sup> <https://www.csee-etuice.org/fr/dialogue-social/69-dialogue-social-europeen-sectoriel-pour-l-education-dsese>

ode allant de février 2018 à novembre 2019. Le projet est piloté par un comité consultatif composé des membres de six syndicats de l'enseignement basés au Danemark, en Belgique, à Chypre, en Slovénie, en Espagne et en Serbie et de deux organisations d'employeurs de l'éducation en Irlande et en Belgique. Le CSEE et la FEEE ont supervisé la gestion générale du projet.

Le comité consultatif a décidé que les études de cas seraient conduites dans deux États membres de l'UE (Espagne et Belgique) et dans un pays candidat (Serbie). Afin de pouvoir atteindre les objectifs du projet, le CSEE a engagé deux spécialistes externes : la première pour réaliser un documentaire vidéo, le second pour préparer un rapport scientifique, participer à des activités d'apprentissage par les pairs et diffuser les résultats du projet. Ce rapport constitue la première étape de la réalisation de cette tâche.

## 1.2 OBJECTIF ET MÉTHODE

Les objectifs de ce rapport sont les suivants:

- *Présenter* les conclusions des recherches précédentes en général et plus particulièrement celles menées en Espagne, en Serbie et en Belgique, et identifier les obstacles et les approches politiques prometteuses pour la promotion de l'intégration des enfants migrants et réfugiés au sein de l'éducation.
- *Présenter et analyser*, sur la base de ressources secondaires et de travaux menés sur le terrain, les législations pertinentes, les politiques locales et les pratiques prometteuses, les défis et les obstacles, les modèles d'organisation et d'enseignement, les expériences des enfants migrants et réfugiés, celles de leurs parents, ainsi que le travail réalisé en coopération par les diverses parties prenantes en Espagne, en Serbie et en Belgique.
- *Recueillir et analyser* les informations fournies par les membres du CSEE et de la FEEE concernant la portée du dialogue social et ses modalités d'utilisation pour promouvoir l'intégration efficace des migrant·e·s et des réfugié·e·s aux systèmes éducatifs.

Ce rapport s'appuie sur plusieurs sources empiriques. Une recherche a tout d'abord été menée dans les bases de données internationales en vue d'identifier les recherches pertinentes conduites précédemment. Les résultats partiels de cette recherche sont brièvement présentés au chapitre 2 ainsi que dans le cadre des études de cas, lorsque des articles, des ouvrages et des rapports concernant les pays en question ont pu être trouvés.

Une deuxième source de données empiriques concerne les législations, les politiques, les initiatives, les pratiques prometteuses, les défis et les recommandations observés en Espagne, en Serbie et en Belgique. Ces informations ont été glanées dans les rapports des institutions gouvernementales et non gouvernementales, ainsi que dans les sources libres (sites web), puis organisées par les partenaires du projet (syndicats de l'enseignement des pays cibles).

La troisième source regroupe les observations empiriques consignées dans le cadre des travaux menés sur le terrain durant deux à trois jours dans les cinq villes suivantes : Madrid (Espagne), Anvers (Belgique-Flandre), Belgrade, Sombor et Subotica (Serbie). En général, les informations ont été collectées durant des entretiens et autres rencontres avec plus de 70 parties prenantes, notamment les représentations gouvernementales, la communauté locale, le personnel enseignant, la direction des établissements scolaires, les parents, les élèves, les ONG et les représentant·e·s des syndicats de l'enseignement et des organisations d'employeurs de l'éducation. Au total, sept écoles ont été visitées ainsi que, dans le cas de la Serbie, deux camps de réfugiés.

Enfin, toujours dans le cadre de ce projet, une enquête a été menée auprès des organisations membres du CSEE et de la FEEE en vue de recenser les initiatives mises en place par les partenaires sociaux pour faciliter l'intégration des migrant·e·s et des réfugié·e·s aux systèmes éducatifs. 78 organisations (67 membres du CSEE et 11 de la FEEE) réparties dans 41 pays ont répondu à cette enquête.

## 1.3 LIMITE DE L'ÉTUDE

En raison de l'étendue limitée des travaux sur le terrain, les résultats présentés ne peuvent être généralisés, y compris pour les villes où ils ont effectivement été menés. Tout l'intérêt de ce rapport réside dans les analyses détaillées, s'appuyant à la fois sur les résultats des recherches antérieures, l'étude de documents secondaires pertinents et celle des données de première main collectées auprès d'un grand nombre de parties prenantes dans trois pays.

Une autre limitation importante résulte du haut niveau de décentralisation observé en Belgique, comptant trois communautés linguistiques (flamande, francophone et germanophone), et en Espagne, où 17 communautés autonomes sont responsables de l'éducation. Le travail de terrain en Espagne a été mené à Madrid. Est-ce le reflet de la situation dans l'ensemble de l'Espagne ? En Belgique, deux écoles ont été visitées dans la ville d'Anvers (Flandre). Les résultats sont-ils représentatifs de l'ensemble de la Belgique ? Dans les deux cas, pas vraiment. En conséquence, lors de la présentation des données secondaires et des résultats des observations recueillies lors des visites et des réunions dans ces deux pays, il est clairement indiqué que ces conclusions ne concernent que ces contextes locaux spécifiques. Les documents nationaux et internationaux nous offrent néanmoins la possibilité de mettre ces observations locales en lien avec un contexte plus général.

S'agissant des recherches réalisées précédemment, compte tenu de la production intensive de données et de la nature transdisciplinaire de la migration et de l'éducation, il n'est guère possible d'en présenter tous les aspects. S'agissant des traumatismes observés avant et pendant le processus migratoire, plusieurs problématiques secondaires très importantes telles que le racisme, la discrimination, le harcèlement, les méthodes d'enseignement des langues, la formation du personnel enseignant et l'adaptation psychologique ne peuvent, en raison des limites de cette étude, être développées ici.

## 1.4 STRUCTURE DU RAPPORT

Le chapitre 2 passe rapidement en revue quelques-uns des principaux volets des recherches internationales portant sur la migration et l'éducation. Le chapitre 3 présente les principaux résultats de l'enquête consacrée au dialogue social. Les trois chapitres suivants sont réservés à la présentation des études de cas réalisées en Espagne, en Serbie et en Belgique.

Ces études de cas sont organisées comme suit. Primo, une rapide présentation du contexte national, notamment la situation de la migration, l'organisation du système d'éducation et les politiques mises en place pour l'accueil et la scolarisation des élèves migrants et réfugiés. Lorsqu'elles existent, les recherches spécifiques centrées sur chacun des pays sont également présentées. Secundo, la présentation et les analyses des ressources et documents, classés en plusieurs catégories, principalement en fonction de la portée et de l'importance de leur contenu. Chaque chapitre se termine par une discussion récapitulative.

Le dernier chapitre résume les principaux résultats et propose quelques réflexions complémentaires concernant l'intégration des élèves migrants et réfugiés aux systèmes éducatifs.



## **2. MIGRATION ET ÉDUCATION**

Depuis plusieurs décennies, la migration et son incidence sur les différents secteurs de la société sont au centre de l'actualité dans nombre de pays européens. La migration, quels que soient ses formes, ses avantages ou ses inconvénients, n'est pas un phénomène nouveau en Europe. Ce qui l'est en revanche, c'est l'évolution de la situation à la suite de l'arrivée de populations réfugiées en 2015 et 2016. D'une part, la migration et les communautés migrantes sont considérées comme un problème majeur à travers l'ensemble de l'Europe, représentant une menace pour les politiques fiscales et les modes de vie, catapultant les partis d'extrême droite aux postes gouvernementaux, provoquant des querelles nationales et internationales pour définir les mesures à prendre et identifier les responsables du fardeau, ou encore, les nostalgiques d'un nationalisme d'arrière-garde. Nous avons été les témoins d'un renforcement des contrôles aux frontières, tandis que de sérieuses propositions ont été avancées pour créer, ailleurs que chez nous, des centres de réfugiés pour les populations migrantes arrivant dans l'UE.

D'autre part, nous avons assisté dans bon nombre de pays européens à une mobilisation sans précédent du personnel professionnel directement concerné par la migration (notamment les effectifs des écoles et des services sociaux), les organisations non gouvernementales, la société civile et la communauté citoyenne en général, pour aider les populations migrantes durant leur transition, au cours des premières semaines ou premiers mois dans leurs nouveaux pays, et faciliter leur intégration à long terme. Nous pourrions soutenir que, sur le plan politique, les sentiments anti-migration prennent actuellement le dessus, comme le démontrent clairement toute une série de mesures politiques adoptées en Europe pour mettre un frein aux flux migratoires. Mais, au contraire, nous observons une intensification des efforts visant à intégrer et inclure les communautés migrantes et réfugiées dans les différentes strates de nos sociétés. Les autorités transnationales, nationales et locales, avec le soutien de diverses ONG et spécialistes, recherchent des solutions pour remédier aux problèmes de l'emploi et du logement, au travers de l'acquisition de la langue, des droits (et obligations) culturels et de l'inclusion.

Le concept clé et le groupe cible de ce rapport, ainsi que la recherche sur laquelle il se base, sont les *enfants migrants et réfugiés primo-arrivants*<sup>4</sup> (ou les *élèves primo-arrivants* en parlant plus spécifiquement de l'éducation). De toute évidence, y compris les enfants réfugiés sont par définition des migrants, lesquels rencontrent souvent les mêmes problèmes dans les écoles que les élèves migrants non réfugiés (Rutter 2006). En utilisant explicitement le terme *réfugié*, le rapport met en exergue la situation particulièrement difficile des enfants réfugiés au sein des structures d'asile et des systèmes éducatifs, ainsi que leur expérience de la transmigration. Si la durée de la période au cours de laquelle les élèves sont considérés comme « primo-arrivants » varie d'un pays à l'autre, aucun motif plausible ne permet d'expliquer pourquoi cette limite est fixée à quatre ou six ans (Bunar 2017, Hilt 2017), ou n'existe pas du tout.

L'enseignement n'offre pas uniquement aux enfants primo-arrivants la possibilité d'acquérir la langue du pays, d'apprendre ou de préparer leur carrière future, il leur propose également un havre de paix où les journées sont structurées et cohérentes, un espace de bien-être psychologique et émotionnel, ainsi que l'occasion de nouer des contacts avec d'autres enfants et de participer à des activités récréatives. A l'échelon international, la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant garantit à chaque enfant, migrant ou non,

---

4 Ou, en version courte, *enfants primo-arrivants*.

le droit à l'éducation. Les enfants réfugiés, demandeurs d'asile et sans papiers doivent non seulement être admis dans les écoles mais comme le précise l'UNESCO (2018) dans son rapport Migration, déplacement et éducation :

“ Veiller à ce que les migrants et les réfugiés soient scolarisés et achèvent des études n'est que la première étape vers l'inclusion. Pour que ces élèves soient pleinement inclus dans la société d'accueil, il convient avant tout de leur offrir une éducation de qualité, qui prévienne toute exposition aux préjugés, aux stéréotypes ou à la discrimination. (p. 93)

L'éducation doit également être de haute qualité et viser à « Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » (article 29.a de la Convention relative aux droits de l'enfant). Ainsi, les élèves migrants, réfugiés et demandeurs d'asile ont droit à une éducation véritable et égalitaire dont l'objectif est de développer pleinement leur personnalité, leurs talents et leurs capacités (Matthews 2008, Morland et Birman 2016).

Comme le soulignent Dorsi et Petit (2018), malgré les dispositions légales, les personnes migrantes se heurtent à toute une série de barrières juridiques, administratives et pratiques dans l'exercice de leur droit à l'éducation de qualité, même lorsqu'il existe des lois inclusives les protégeant. Ces barrières sont notamment les lois et les politiques discriminatoires, la nature temporaire des protections, l'obligation de posséder des papiers, l'insuffisance des structures éducatives ou les fermetures d'écoles, le manque d'information, l'inaccessibilité géographique des écoles, les frais de scolarité et autres dépenses, la langue d'enseignement, le manque de personnel enseignant qualifié et expérimenté, ou encore, les problèmes d'intégration sociale (p. 34).

Ce rapport décrit et analyse, parmi d'autres problématiques, les moyens mis en place pour surmonter ces barrières, au travers de mesures politiques et en particulier du dialogue social dans plusieurs pays européens.

## 2.1 INTÉGRATION ET INCLUSION DANS UNE PERSPECTIVE SPATIO-TEMPORELLE

Les études internationales consacrées aux enfants migrants et réfugiés primo-arrivants n'ont cessé de se multiplier au cours de ces dix dernières années. Plus important encore, ces études abandonnent progressivement leur focalisation sur les expériences traumatisantes et les méthodes d'apprentissage des langues pour privilégier de nouveaux domaines scientifiques alliant les connaissances apportées par la sociologie, la pédagogie, la psychologie, l'anthropologie, la linguistique et l'étude de la migration. Il importe également de souligner la coopération croissante entre la recherche et le monde politique, non seulement pour

l'échange des bonnes pratiques, mais également pour répondre au besoin urgent de bien comprendre ces problèmes et de prendre les mesures qui s'imposent.

Autre caractéristique notable, la priorité n'est plus accordée exclusivement aux besoins des communautés migrantes et aux problèmes rencontrés dans les pays de destination (Taylor 2008, Sidhu et Taylor 2007, Dolan et Sherlock 2010). En effet, si les problèmes et les obstacles restent mis en lumière et analysés, l'attention se porte de plus en plus sur les forces et les ressources apportées par les populations migrantes. Comprendre ces ressources, telles que le multilinguisme, le bon niveau d'éducation, la résilience, la motivation et le dévouement des parents, est essentiel pour expliquer la réussite scolaire des enfants migrants et réfugiés (Ferfolja et Vickers 2010, Ni Raghallaigh et Gilligan 2010).

L'expansion, la variabilité, la pertinence politique et la priorité accordée aux ressources individuelles sont autant de facteurs modernes pour la recherche sur la migration et l'éducation qui contribuent à jeter un nouvel éclairage sur les domaines généralement au centre de l'observation empirique. Les modèles organisationnels et l'inclusion, les modèles d'enseignement et le soutien dans les classes, ainsi que les relations entre les écoles, les parents et les organisations communautaires figurent parmi les perspectives les plus distinctives.

Les discussions entre les équipes de recherche, voire entre les responsables politiques, à propos des modèles d'organisation de l'éducation sont étroitement liées à l'inclusion, un concept réputé difficile à définir, mais également l'objectif ultime des politiques en Europe. L'inclusion est souvent confondue avec l'intégration. S'il existe effectivement des similitudes, expliquant que les deux appellations sont souvent considérées comme des synonymes, il est néanmoins possible de mettre en avant plusieurs différences qui les distinguent.

L'intégration est un concept sociologique de base, historiquement utilisé pour décrire le niveau de cohérence entre les différentes structures d'une société, par exemple entre le système d'éducation et les besoins du marché du travail (Mouzelis 1993). Il a par la suite été utilisé dans le cadre des analyses urbaines et en sociologie de l'éducation pour décrire les politiques mises en place pour les quartiers et les écoles mixtes où les groupes minoritaires et majoritaires pouvaient partager les mêmes zones résidentielles et les mêmes établissements scolaires. A partir des années 1980, le terme est étroitement lié aux discours, aux politiques et aux initiatives en faveur des populations immigrées, visant à offrir des espaces physiques partagés avec la population majoritaire ou simplement une égalité des chances dans la vie. Le marché du logement, le marché du travail, la participation démocratique et l'éducation sont au cœur des politiques d'intégration. Dans le cadre de ce rapport, le concept de l'intégration à l'éducation se réfère à l'ensemble des politiques, discours et mesures plus larges appliqués dans les écoles par les différentes parties prenantes (personnel enseignant, équipes de formation, direction, personnel de l'éducation en général, enfants non réfugiés) et en dehors des écoles (responsables politiques, organisations de partenaires sociaux, organisations communautaires, parents, ONG), dont le but est de soutenir les élèves primo-arrivants et de réformer ces politiques, discours et mesures responsables de l'inégalité des chances dans la vie. A long terme, l'intégration implique de ne laisser pour compte aucun enfant dans la société et les écoles en raison de sa situation de migrant.

Le concept de l'inclusion trouve son origine dans le domaine de l'enseignement spécial et les discussions cherchant à déterminer les méthodes pédagogiques les mieux adaptées aux enfants ayant des besoins spéciaux – écoles séparées (spéciales) ou immersion dans les écoles



et les classes ordinaires. Dans la mesure où ces discussions ont englobé les réflexions visant à déterminer les modèles les plus appropriés pour les élèves migrants et réfugiés primo-arrivants, considérés comme des élèves ne connaissant pas la langue du pays et ne possédant pas les bases nécessaires pour assister aux cours ordinaires, le concept de l'inclusion a finalement été intégré à cette approche également. L'inclusion concerne les espaces partagés, à l'instar de l'intégration, mais nécessite, pour être réussie, des changements fondamentaux dans la conception de l'enseignement dispensé aux enfants migrants et réfugiés. Par ailleurs, comme le souligne Watkins (2017), l'inclusion vise à éliminer les obstacles et les barrières. Les recherches et les recommandations politiques internationales insistent fortement sur l'importance de l'inclusion pour la réussite scolaire des élèves primo-arrivants (Bunar 2017, Commission européenne 2017a, UNESCO 2018). Dans le cadre de ce rapport, le concept de l'inclusion se réfère donc aux modèles organisationnels et aux mesures appliqués dans les pratiques quotidiennes des écoles pour faciliter la création d'espaces d'apprentissage, tout en prévoyant un apprentissage adapté aux besoins des élèves primo-arrivants. Comme expliqué précédemment, l'intégration et l'inclusion sont des concepts et des phénomènes qui se recoupent. Il n'est donc pas toujours facile de déterminer avec précision ce qui, à proprement parler, appartient à l'un ou à l'autre.

Une échelle spatio-temporelle permet de mieux comprendre la notion d'inclusion et ses variations empiriques observées dans les politiques éducatives à travers le monde.

**Tableau 1. Inclusion sur une échelle spatio-temporelle**

Période	Espace
Courte	Séparé
Longue	Partagé

D'innombrables modèles organisationnels et solutions politiques – y compris leurs arguments sous-jacents souvent contradictoires et motivés idéologiquement – ont été créés en combinant les aspects temporel et spatial. Ainsi, dans certains pays et districts scolaires, les élèves sont placés dans des écoles « uniquement réservées aux élèves réfugiés » (espaces séparés), dans l'espoir que cette exclusion de facto (ou même une ségrégation physique) offrira à long terme de meilleures chances d'inclusion. Selon ce principe, l'enseignement des élèves réfugiés dans les écoles séparées est confié à du personnel enseignant hautement qualifié, habitué à travailler dans des environnements multiculturels, où doit s'acquérir une seconde langue et où l'enseignement est dispensé dans un environnement sûr, exempt de racisme et de discrimination. Au terme de leur formation, les élèves auront acquis des connaissances, ainsi que la confiance en eux, et seront prêts à affronter la vie quotidienne (Bartlett, Mendenhall et Ghaffar-Kucher 2017, Mendenhall, Bartlett et Ghaffar-Kucher 2017).

La majorité des pays appliquent un modèle organisationnel où les classes sont temporairement séparées, permettant aux élèves d'accéder à des espaces communs partagés (infrastructures scolaires et récréatives), mais où l'enseignement quotidien est dispensé dans des classes distinctes, en présence d'autres élèves primo-arrivants (Vogel et Stock 2018, Svensson et Eastmond 2013). Comme mentionné précédemment, la notion d'impermanence peut être extrêmement flexible, allant de quelques semaines à plusieurs années. Ce qui explique que les classes séparées risquent de se transformer en « mini-écoles pour élèves réfugiés ». Ce modèle d'inclusion au moyen de la séparation est censé permettre une inclusion partielle

dans une perspective à court terme, grâce à l'accès aux espaces partagés durant les pauses et les activités parascolaires avec d'autres élèves. D'un autre côté, en reprenant les mêmes arguments mis en avant dans le cas des « écoles uniquement réservées aux élèves réfugiés », ce modèle est censé créer les conditions propices à une inclusion plus ou moins complète dans une perspective à long terme.

Il existe, par exemple en Suède, des modèles pédagogiques où l'enseignement dispensé dans des espaces séparés doit, dans une certaine mesure, être associé à un enseignement dispensé dans des espaces communs (classes ordinaires). Ce modèle est également censé conduire à l'inclusion à court et long terme (Bunar 2017).

Dans quelques pays (Italie, Angleterre et Pays de Galles) et certains districts autonomes au sein des systèmes éducatifs décentralisés, le seul modèle applicable est l'immersion directe dans des classes ordinaires (Pinson et Arnot 2007, Grigt 2018). Pour que ce modèle, dont l'objectif ultime est l'inclusion, puisse fonctionner, il doit être constitué de solides éléments de base, sans quoi, les espaces communs dans les classes ordinaires risquent de conduire à l'exclusion, du moins momentanément. Raison pour laquelle des services d'encadrement ont été créés, soit en classe, en assurant la présence de personnel multilingue ou en instaurant un système à deux enseignant·e·s, soit en dehors de la classe, au travers de cours adaptés ou d'activités parascolaires. Par ailleurs, toute mesure ou activité nécessitant éventuellement de retirer les enfants primo-arrivants des classes ordinaires pour poursuivre leur enseignement dans des espaces séparés doit être justifiée par des motifs pédagogiques et tenir compte de leurs besoins spéciaux.

La question que soulèvent inévitablement les réflexions ci-dessus est la suivante : pouvons-nous affirmer, en nous appuyant sur la recherche scientifique et les évaluations indépendantes, que ce modèle est « le meilleur » ? Pour répondre brièvement... Non, nous ne pouvons pas l'affirmer dans tous les cas, car chaque situation individuelle des enfants réfugiés et migrants est très différente. L'organisation de l'éducation doit considérer cette situation comme un point de départ et ne pas s'aligner sur des modèles organisationnels. Par ailleurs, il n'existe aucun système parfait : un modèle théorique et empirique ayant prouvé son efficacité dans un environnement scolaire pourrait se transformer en obstacle dans un autre, en cas de mise en œuvre inadéquate.

Nous pouvons cependant affirmer avec un haut degré de certitude que l'inclusion – but ultime de tous ces modèles (parfois) contradictoires – présente des avantages si les modèles basés sur le principe de la séparation se limitent à un ensemble de conditions particulières, par exemple dans le cas de l'arrivée soudaine d'un grand nombre de personnes réfugiées dans une communauté ou d'enfants n'ayant aucune éducation formelle, etc. Si l'inclusion est un objectif politique, pourquoi ne pourrait-elle pas également en être le point de départ ?

L'inclusion est importante dans deux autres domaines souvent évoqués dans les recherches : les diverses interventions en classe visant, d'une part, à soutenir l'apprentissage et, d'autre part, à faciliter les relations avec la communauté locale, ses organisations formelles et non formelles et, bien entendu, les parents primo-arrivants. Nous aborderons brièvement ces deux aspects dans les chapitres suivants.

## 2.2 AIDE À L'APPRENTISSAGE

Les recherches portant sur les pratiques pédagogiques, les modèles d'enseignement et les mesures de soutien pour les élèves primo-arrivants sont très diversifiées et difficiles à résumer. Quoi qu'il en soit, le principal axe de recherche s'articule aujourd'hui autour des stratégies d'acquisition d'une seconde langue. Comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent, les discussions sur l'inclusion restent, elles aussi, fortement centrées sur l'acquisition d'une seconde langue. Les élèves apprennent-ils plus rapidement une seconde langue dans des classes ordinaires, des classes séparées ou des écoles séparées ? Dans le dernier cas, l'hypothèse est que les formes d'enseignement séparé permettent de réunir les ressources et l'expertise humaines nécessaires, tandis que les classes ordinaires s'appuient sur les ressources linguistiques apportées par les élèves non réfugiés.

Les modèles d'enseignement parfaitement adaptés à l'apprentissage d'une seconde langue et l'importance de l'environnement social ne sont que deux des facteurs permettant d'assurer l'encadrement approprié des élèves primo-arrivants. La recherche le prouve, d'autres aspects d'importance cruciale doivent être pris en considération.

Le premier d'entre eux est de comprendre que les élèves primo-arrivants ont des antécédents et des besoins éducatifs différents (Shapiro et MacDonald 2017, Block et al. 2014). Il importe, par conséquent, de comprendre ces besoins sous un angle individuel et d'abandonner les stratégies collectives où l'ensemble des élèves primo-arrivants sont traités comme un seul « groupe dans le besoin ». Cette prise de conscience et les stratégies qui en découlent ne sont pas le fruit du hasard. Elles doivent être activement soutenues, ce qui nous amène à l'aspect suivant.

Les recherches et les évaluations soulignent en permanence que le développement professionnel du personnel enseignant, des équipes de formation, des membres de la direction et du personnel de l'éducation en général reste l'un des volets incontournables des démarches visant à offrir aux élèves primo-arrivants une éducation de haute qualité, égalitaire et cohérente. Travailler dans des environnements multiculturels, s'occuper d'élèves dont la scolarité a été interrompue, reconnaître et gérer les expériences traumatisantes, trouver le moyen de communiquer avec les parents et les communautés ethniques, ne sont que quelques-unes des problématiques que doivent aborder les stratégies de développement professionnel, lequel ne consiste pas uniquement à participer à des séminaires et des conférences. Il s'agit avant tout de s'engager dans des communautés d'apprentissage (Timperley 2011) aux côtés d'autres collègues, afin de partager et diffuser à la fois des expériences et des pratiques.

Autre aspect important, il est nécessaire de prendre en compte et de bien comprendre les expériences antérieures des élèves primo-arrivants dans le domaine de l'apprentissage formel et non formel. Chercher à avoir une vision structurée des points forts et des problèmes d'un enfant pour pouvoir ensuite définir des stratégies pédagogiques peut considérablement renforcer l'efficacité des mesures mises en place. La Suède applique depuis 2016 cette méthode visant à dresser le bilan des antécédents des élèves primo-arrivants, qui consiste à : a) recueillir les informations de base concernant la scolarité, les aptitudes et les expériences de vie ; b) évaluer le niveau de littératie et de numératie ; et c) évaluer le niveau de connaissance atteint dans les matières correspondant à l'âge (Bunar 2017).

Le quatrième aspect important pour la conception des modèles d'enseignement, les pratiques pédagogiques et les mesures d'encadrement efficaces est l'ouverture d'esprit et l'utilisation active de la langue maternelle de l'enfant. Les équipes de recherche à travers le monde s'accordent plus ou moins à dire que le développement de la langue maternelle ne ralentit en aucun cas, ni ne « compromet » pour on ne sait quelle étrange raison, l'apprentissage d'une seconde langue (Yazici, Ilter and Glover 2010). La langue maternelle peut servir d'outil d'apprentissage pour les élèves primo-arrivants n'ayant pas encore une maîtrise suffisante de la seconde langue. En résumé, du personnel bilingue est engagé pour soutenir, dans un premier temps, l'apprentissage des élèves dans leur langue maternelle (ou toute autre langue suffisamment maîtrisée). Les équipes d'assistance linguistique collaborent avec le personnel enseignant ordinaire, en suivant ses instructions. L'encadrement linguistique diminue au fur et à mesure de l'amélioration des compétences linguistiques de l'élève (Warren 2017, Davila et Bunar 2019).

Néanmoins, il importe de souligner que les équipes pédagogiques d'assistance linguistique et leurs activités constituent un soutien temporaire destiné à aider les élèves primo-arrivants dans certaines matières durant leur période de transition (souvent un ou deux ans). Cette assistance, limitée à une ou deux heures par semaine, ne nuit en rien à la prédominance de la langue majoritaire, ni n'affaiblit le message adressé aux élèves primo-arrivants et à leurs parents concernant la nécessité de maîtriser cette langue majoritaire

## 2.3 IMPORTANCE DES RELATIONS

Les recherches et autres recommandations politiques internationales arrivent à la conclusion suivante : entretenir les relations entre les écoles, les parents et les organisations formelles et non formelles de la communauté locale fait partie intégrante de l'accompagnement des élèves primo-arrivants, tant dans l'enceinte de l'école qu'en dehors (McBrien 2005, Rah, Choi et Nguyen 2009, Detlaff et Fong 2016, Chrispeels 2015, Stewart 2011, OCDE 2015, Suárez-Orozco, Pimentel et Martin 2009). Dans leur étude portant sur l'éducation des populations migrantes en Irlande, Taguma, Kim, Wurzburg et Kelly (2009) soulignent ce qui suit:



*Les recherches internationales mettent en lumière l'importance de l'engagement des parents dans l'éducation pour améliorer les résultats scolaires de leurs enfants, quel que soit leur milieu socio-démographique. Toutefois, cette participation n'est pas toujours évidente pour les parents immigrés, étant donné que leur implication au sein des établissements scolaires peut être influencée par la connaissance ou non de la langue utilisée dans le cadre de l'enseignement et d'autres facteurs culturels. Il est prioritaire aujourd'hui de veiller à ce que l'information parvienne à l'ensemble des élèves immigrés, ainsi qu'à leurs parents, et d'encourager ces derniers à participer aux comités parentaux et au conseil d'administration de leurs écoles, de même qu'aux autres activités scolaires. Afin de s'assurer que les parents immigrés participent à la vie scolaire de leurs enfants, il importe d'adopter une approche intégrée, où non seulement les équipes de coordina-*

*tion du comité de liaison entre les parents et la communauté scolaire [The Home School Community Liaison – HSCL], mais également l'ensemble de l'équipe scolaire, travaillent avec les parents. (p. 10)(p. 10)*

Malgré ce large consensus, il semble subsister d'importants obstacles à surmonter. Un grand nombre de recherches basées sur des entretiens qualitatifs montrent que les parents migrants se disent insatisfaits de la nature des relations avec les écoles (Bunar 2015, Osman et Månsson 2015, Matthiesen 2015). D'un autre côté, le personnel enseignant ne semble pas posséder les notions élémentaires pour sensibiliser les parents migrants, communiquer au-delà des barrières linguistiques ou savoir ce que les parents migrants sont supposés apporter (Hamilton et Moore 2004, Stewart 2011, Szente, Hoot et Taylor 2006, Devine 2011, Isik-Ercan 2012, Koyama et Bakuza 2017). Un grand nombre d'enseignant·e·s se plaignent du manque de temps et de leurs journées stressantes, leur laissant peu d'opportunités de s'engager dans d'autres activités que le programme d'études. Raison pour laquelle les initiatives telles que le comité de liaison HSCL revêtent une importance cruciale pour créer un rapprochement entre les écoles et les parents migrants. Les échanges d'informations, mieux connaître le parcours de vie et les antécédents scolaires d'un enfant, clarifier les malentendus potentiels et les éventuelles différences culturelles, ne sont que quelques-uns des objectifs importants que permettent d'atteindre des relations solides.

## 2.4 CONCLUSIONS

A la suite de ce bref aperçu des recherches et de leurs aspects les plus concluants, plusieurs recommandations peuvent être formulées.

- L'inclusion, définie comme étant une combinaison de l'espace physique partagé et de mesures d'encadrement adaptées aux besoins individuels des élèves, constitue la clé de voûte de tout modèle organisationnel.
- Les antécédents scolaires et le parcours de vie des élèves primo-arrivants doivent être évalués le plus tôt possible au moyen d'outils scientifiques.
- Le développement professionnel de l'ensemble du personnel des écoles et de la direction des établissements scolaires, centré sur l'enseignement multiculturel, la migration et l'apprentissage des langues, devrait être obligatoire.
- La langue maternelle doit être prise en compte, mise en valeur, perfectionnée et utilisée efficacement, en prévoyant, comme outil d'apprentissage, des équipes d'assistance pédagogique chargées de l'accompagnement linguistique des élèves.
- Les parents doivent être considérés comme les partenaires indispensables des écoles, afin d'encourager l'apprentissage et assurer le bien-être des enfants primo-arrivants.



### **3. DIALOGUE SOCIAL**

– INSTAURATION D'UN  
CLIMAT D'ENTENTE  
ET ÉLABORATION  
CONJOINTE DES  
POLITIQUES

Afin d'avoir un aperçu plus général des activités que mènent les syndicats de l'enseignement et les organisations d'employeurs de l'éducation pour faciliter l'intégration des migrant·e·s et des réfugié·e·s aux systèmes éducatifs, en particulier au travers du dialogue social, le projet comportait également une courte enquête adressée aux organisations membres du CSEE et de la FEEE.

Aussi important qu'il soit et bien qu'il entre dans le cadre du Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne, le dialogue social reste difficile à définir avec précision. Son champ d'application s'étend de la négociation à l'échange d'informations, du partage des bonnes pratiques à la signature d'accords contraignants, il peut être bipartite ou tripartite, intervenir au niveau d'une entreprise, être de nature sectorielle ou intersectorielle, etc. Dans son Guide pratique à l'intention des organisations européennes de partenaires sociaux et à leurs affiliés nationaux, la Commission européenne (2017b) stipule : « Il n'existe aucune définition commune du dialogue social au niveau national ; chaque Etat membre possède ses propres règles, coutumes et pratiques pour définir le dialogue social » (p. 4). Le dialogue social est donc un ensemble de pratiques institutionnelles interactives formelles, semi-formelles ou informelles continuellement définies et redéfinies dans le cadre de sa mise en œuvre dans les différents contextes socio-politiques, économiques, culturels et historiques. Le dialogue social vise essentiellement à instaurer un climat d'entente et à élaborer conjointement les politiques.

L'une des définitions le plus souvent utilisées est celle proposée par l'Organisation internationale du Travail (OIT)<sup>5</sup>, considérant le dialogue social comme incluant tous types de négociation, de consultation ou simplement d'échanges d'informations entre les organismes publics (ex. représentants des gouvernements), les employeurs et le personnel sur les questions présentant pour eux un intérêt commun. Le dialogue social peut prendre les formes suivantes:

- Négociation – Les parties peuvent engager des négociations collectives au niveau des entreprises ou aux niveaux sectoriel, régional, national, voire multinational. Cette forme de dialogue social aboutit généralement à un accord formel entre les parties (ex. une convention collective).
- Consultation – Processus qui exige un engagement des parties au moyen d'un échange de vues qui, à son tour, peut déboucher sur un dialogue plus approfondi, voire aboutir à des conclusions contraignantes pour les parties engagées. Les organisations (généralement les syndicats) sont invitées à communiquer leurs points de vue. L'autre partie (ex. le gouvernement) peut accepter ou rejeter les avis formulés.
- Communication – Echanges d'informations entre différentes parties. En soi, cette composante fondamentale du dialogue social n'implique pas de débattre véritablement des questions mises sur la table ou d'engager des actions, mais elle forme néanmoins une partie essentielle des processus par lesquels le dialogue est établi et les décisions sont prises<sup>6</sup>

<sup>5</sup> <https://www.ilo.org/ifpdial/areas-of-work/social-dialogue/lang--en/index.htm>

<sup>6</sup> Ibid.

Ces trois niveaux peuvent également, mais pas nécessairement, être considérés comme des étapes ultérieures, où la communication et l'échange d'informations concernant certaines thématiques permettent de jeter les bases d'une consultation plus ciblée, pouvant aboutir à des négociations et à un accord.

Ces informations et, en particulier, la définition de l'OIT, ont constitué le point de départ de la conception de l'enquête. Outre les informations générales, l'enquête comportait cinq questions:

1. A votre connaissance, votre organisation a-t-elle engagé au cours de ces 5 dernières années des actions pour faciliter l'intégration des migrant·e·s et des réfugié·e·s aux systèmes éducatifs ?
2. Si oui, ces actions ont-elles été engagées dans le cadre d'une forme de dialogue social entre les syndicats de l'enseignement et les organisations d'employeurs de l'éducation ?
3. Veuillez brièvement décrire ces actions.
4. Quelle forme de dialogue social portant sur l'intégration des migrant·e·s et des réfugié·e·s est la plus fréquente dans votre pays : négociation, consultation, communication ?
5. A quel niveau du système le dialogue social portant sur l'intégration des migrant·e·s et des réfugié·e·s est-il le plus fréquemment engagé dans votre pays : national, régional, local ou institutionnel ?

L'enquête a été diffusée au début du printemps 2019 par voie électronique à l'ensemble des organisations membres – 132 du CSEE et 41 de la FEEE. Au total, 78 organisations réparties dans 41 pays (67 membres du CSEE et 11 de la FEEE) ont fourni des réponses valides, soit un taux de réponses de 45 %. Les pays ayant communiqué le plus grand nombre de réponses sont, entre autres, le Danemark (5), la Belgique (4), la Croatie (4), le Portugal (4), Chypre (4), la Slovénie (3), la Finlande (3), l'Irlande (3), la France (3) et la Roumanie (3). Dans la suite de ce chapitre, les réponses sont présentées et analysées après les questions de l'enquête (voir Annexe 1).



## 3.1 ACTIONS ENGAGÉES VIA LE DIALOGUE SOCIAL

La première question avait pour but de savoir si, au cours de ces cinq dernières années, les organisations membres avaient pris des initiatives en faveur de l'intégration des migrant·e·s et des réfugié·e·s aux systèmes éducatifs. Les réponses possibles étaient « oui », « non » ou « je ne sais pas ». Les résultats sont présentés dans le diagramme 1 ci-dessous.

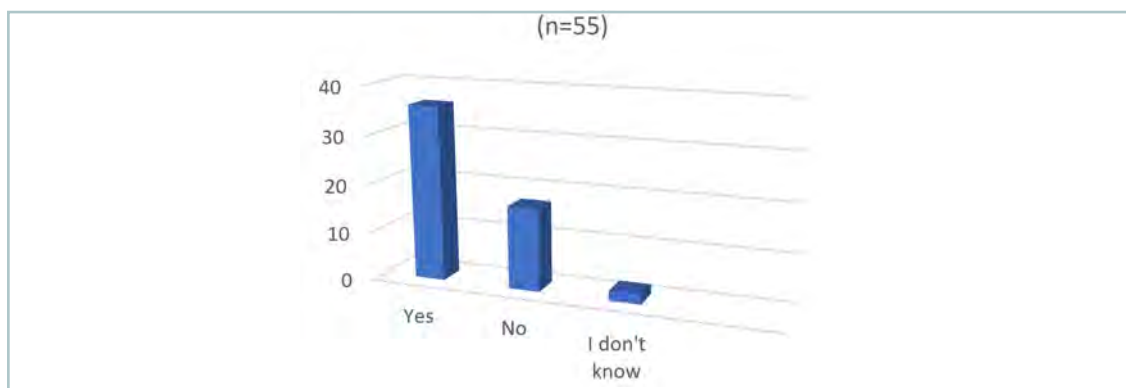
Diagramme 1. Actions engagées



55 organisations (8 membres de la FEEE et 47 du CSEE), soit 70 % de l'ensemble des participants à l'enquête, ont déclaré avoir pris des initiatives. 22 ont répondu n'avoir pris aucune initiative (2 membres de la FEEE et 20 du CSEE). Une organisation (membre de la FEEE) a répondu ne pas savoir si des initiatives avaient été prises.

La deuxième question avait pour but de déterminer si les initiatives de ces 55 organisations avaient été prises au travers d'une forme ou l'autre de dialogue social entre les syndicats de l'enseignement et les organisations d'employeurs de l'éducation. Les réponses possibles étaient « oui », « non » ou « je ne sais pas ». Les réponses sont présentées dans le diagramme 2 ci-dessous.

Diagramme 2. Actions engagées via le dialogue social



36 organisations, soit 46 % de l'ensemble des participants à l'enquête (4 membres de la FEEE, 32 du CSEE) ont déclaré utiliser le dialogue social comme processus pour définir et mener leurs actions. 17 ont répondu « non » et 2 « je ne sais pas ». Ces 19 réponses sont donc de facto exclues de l'analyse qui suit (questions 4 et 5), puisque cette dernière se concentre essentiellement sur les formes et les niveaux d'intervention du dialogue social. Il est toutefois intéressant de constater que bon nombre de ces organisations ont néanmoins tenté de répondre à la question 3 de l'enquête, voire aux questions 4 et 5, alors que celles-ci visaient explicitement à recueillir des informations à propos du dialogue social. Il est donc essentiel de garder à l'esprit l'importance des initiatives prises en parallèle ou en dehors du dialogue social. Certaines d'entre elles seront évoquées dans le cadre des commentaires (question 3).

## 3.2 RÉPARTITION GÉOGRAPHIQUE

Aucun des pays européens n'est épargné par la migration. Toutefois, on observe des variations considérables en ce qui concerne les sources de la migration et les raisons pour lesquelles des groupes ou individus recherchent une protection dans certains pays. Les trois tableaux suivants tiennent compte de la répartition géographique des pays ayant apporté différentes réponses aux questions portant sur les actions engagées via le dialogue social.

Le tableau 2 présente les pays où les organisations ont répondu « oui » pour les actions engagées et « oui » pour le dialogue social. Le chiffre entre parenthèses indique le nombre d'organisations dans le pays concerné ayant répondu « oui » aux deux questions. L'absence de chiffre entre parenthèses indique que le pays n'a communiqué qu'une seule réponse.

Tableau 2. Actions engagées via le dialogue social – Répartition géographique (n=36)

Etats membres de l'UE			Etats non membres de l'UE
Nord-ouest	Sud	Centre-est	
Belgique (3)	Chypre (2)	Bulgarie	Arménie
Danemark (3)	Italie	Pologne (1)	République kirghize
Finlande (1)	Malte (2)	Roumanie (1)	Moldavie
France (2)	Espagne (1)	Slovénie (1)	Monténégro (1)
Allemagne (2)		Estonie (1)	Norvège (1)
Irlande (2)			Serbie (1)
Pays-Bas (1)			
Ecosse			
Suède (2)			
Royaume-Uni (2)			

Sur les 36 organisations ayant déclaré avoir pris des initiatives, également par l'entremise du dialogue social, 30 sont basées dans des Etats membres de l'UE (19 dans le nord-ouest, 6 dans le sud et 5 dans le centre-est de l'UE). Six organisations sont implantées dans des Etats non membres de l'UE.

Le tableau 3 ci-dessous présente la répartition géographique des pays ayant répondu « oui » pour les actions engagées et « aucune », « je ne sais pas » ou pas de réponse pour le dialogue social. Le chiffre entre parenthèses indique le nombre d'organisations du pays concerné ayant répondu « aucune », « je ne sais pas » ou pas de réponse aux deux questions. L'absence de chiffre entre parenthèses indique que le pays n'a communiqué qu'une seule réponse.

**Tableau 3. Répartition géographique des pays (n=19) ayant répondu « oui » pour les actions engagées et « aucune », « je ne sais pas » ou pas de réponse pour le dialogue social (n=19)**

Etats membres de l'UE			Etats non membres de l'UE
Nord-ouest	Sud	Centre-est	
Autriche	Grèce	Pologne (1)	Albanie
Belgique (1)	Portugal (2)	Slovénie (2)	Monténégro (1)
Danemark (1)	Cyprus (1)	Lituanie	Suisse
Finlande (1)			Islande (1)
France (1)			Norvège (1)
Pays-Bas (1)			

14 organisations des Etats membres de l'UE ont déclaré engager certaines actions pour l'intégration des migrant·e·s et des réfugié·e·s aux systèmes éducatifs, mais sans passer par le dialogue social. Cinq pays non membres de l'UE ont donné la même réponse.

Enfin, 23 organisations ont déclaré ne pas avoir engagé d'actions ou ne pas être au courant.

### 3.3 QUELS TYPES D'INITIATIVES ?

La question 3 de l'enquête demandait aux organisations syndicales et patronales de brièvement décrire les actions engagées via le dialogue social.

Les actions décrites par 49 participants se réfèrent soit à des actions conjointes des partenaires sociaux, soit à des actions engagées par des organisations individuelles (uniquement des organisations syndicales ou patronales). Les catégories suivantes, pour la plupart accompagnées d'une série d'exemples, sont souvent évoquées dans les commentaires.

#### SOUTENIR LE PERSONNEL ENSEIGNANT MIGRANT

Plusieurs participants citent les activités visant à soutenir le personnel enseignant migrant primo-arrivant, via le dialogue social avec les partenaires sociaux ou via d'autres projets. Les enseignant·e·s migrant·e·s représentent une ressource inexploitée pour les pays d'accueil pour au moins deux raisons. Primo, compte tenu de leurs compétences linguistiques et de leur connaissance des systèmes éducatifs d'où sont issus les enfants migrants primo-arrivants, il·elle·s peuvent apporter un soutien à la fois aux enfants et à leurs collègues. Secundo, compte tenu de la pénurie d'effectifs imminente dans certains pays européens, le personnel enseignant migrant, tout aussi professionnel, compétent et expérimenté, pourrait apporter une solution au problème. Une condition préalable indispensable dans les deux cas est de prévoir un encadrement organisé et structuré, englobant des séances d'information et d'orientation, des possibilités d'apprentissage linguistique, la reconnaissance des titres et expériences antérieures, ainsi qu'une passerelle officielle pour entrer à nouveau dans la profession.

Le syndicat suédois de l'enseignement Lärarförbundet explique à quoi pourrait ressembler un tel système. Le syndicat a négocié avec le gouvernement l'introduction d'un programme Fast Track pour le personnel enseignant primo-arrivant, prévoyant une formation préliminaire de 26 semaines. Un plan d'études est ensuite préparé pour chaque élève en tenant compte des études antérieures, des expériences et des compétences acquises dans la seconde langue. Le but final est de leur offrir un poste d'enseignant·e en Suède. Un projet similaire a également été mis sur pied par le syndicat norvégien Union of Education Norway (UEN). Le syndicat arménien CRSTESA déclare avoir pris des initiatives visant à défendre le droit du personnel enseignant réfugié syrien d'enseigner dans le pays, au travers de la diffusion d'informations. Le syndicat écossais EIS a attiré l'attention d'un large éventail d'organismes publics sur la nécessité de prendre davantage de mesures concertées pour permettre aux populations réfugiées d'accéder à la profession enseignante. Autre action, le syndicat a demandé au gouvernement britannique d'ajouter l'enseignement à la liste des métiers en pénurie (Shortage Occupation List) afin de diversifier le recrutement et favoriser l'intégration des populations réfugiées. L'organisation a même fourni des preuves au gouvernement écossais afin qu'il soutienne son travail visant à diversifier l'enseignement. Il a souligné la nécessité de valoriser davantage la diversité linguistique et ethnique et de permettre aux migrant·e·s et aux réfugié·e·s d'accéder à la profession.

## DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DU PERSONNEL DES ÉCOLES

Le développement professionnel du personnel des écoles (personnel enseignant, équipes de formation, direction et personnel de l'éducation en général) figure parmi les principales activités visant à promouvoir l'intégration efficace des migrant·e·s et des réfugié·e·s aux systèmes éducatifs. Les enfants migrants ont des expériences diverses et leurs expériences migratoires sont importantes pour l'éducation et l'apprentissage. Mais les élèves ne peuvent jamais être réduits à un seul aspect de leur identité. Autrement dit, prendre en compte le statut migratoire et pouvoir le transcender est une question de juste équilibre que doit maîtriser le personnel enseignant pour garantir la réussite scolaire des élèves. De plus, les besoins éducatifs ne peuvent se résumer uniquement à des questions linguistiques entourant l'apprentissage d'une seconde langue. Les enfants primo-arrivants doivent être considérés comme des apprenants, pas uniquement comme des élèves apprenant une langue, ce qui suppose un accès à un large éventail de matières. Pour autant, le personnel des écoles doit mieux connaître l'incidence de ses méthodes d'enseignement et de ses modèles organisationnels sur les élèves primo-arrivants et disposer des outils lui permettant d'y réfléchir.

Effectivement, un grand nombre de partenaires sociaux rendent compte de projets et d'activités visant le développement professionnel du personnel enseignant. Ainsi, le syndicat bulgare SEB a participé à un projet intitulé « Le personnel enseignant acquiert les compétences pour travailler avec les populations migrantes et réfugiées et les aider dans le cadre de leur processus d'inclusion au travers de l'éducation » (2017-2018). Le syndicat a présenté son travail réalisé dans le cadre de ce projet aux représentations régionales du ministère de l'Éducation et des Sciences à l'occasion d'un dialogue social institutionnel, expliquant sa participation au processus d'aide à l'intégration des enfants migrants au système éducatif. Le syndicat finlandais de l'enseignement OAJ a créé sa « Boussole de l'intégration » proposant différents moyens de garantir que l'ensemble des immigré·e·s puissent accéder à l'éducation et à une vie professionnelle. Le syndicat serbe de l'enseignement TUS contribue à promouvoir l'éducation des migrant·e·s et leur intégration aux systèmes éducatifs ordinaires, et répond aux besoins de formation du personnel enseignant. Le syndicat polonais ZNP a participé à un projet de l'IE « Le personnel enseignant se mobilise pour les droits des réfugié·e·s ». L'objectif de cette initiative est de proposer des solutions pour améliorer les conditions d'enseignement pour les enfants étrangers et accroître leur confort durant leur apprentissage.

## INFORMATION, SENSIBILISATION ET ATELIERS

Le principe qui sous-tend le dialogue social a été décrit précédemment dans ce chapitre comme étant un processus de construction de la confiance et de la compréhension mutuelles, pouvant amener au développement d'interactions institutionnelles formelles, semi-formelles ou informelles continuellement définies et redéfinies dans le cadre de sa mise en œuvre dans les différents contextes socio-politiques, économiques, culturels et historiques. Connaissant cette définition et celle de l'OIT, il n'est guère surprenant que, parmi les organisations membres qui ont participé à cette étude, nombreuses sont celles qui évoquent les activités propices à la consolidation des relations et aux interactions avec les partenaires sociaux. Il est particulièrement important de communiquer en temps opportun des informations exactes à propos des élèves primo-arrivants, leurs difficultés, leurs points forts et leurs besoins éduca-

tifs, à la fois au grand public mais aussi, de manière plus ciblée, à certaines parties prenantes comme les écoles, les responsables politiques et les organisations de parents. Le dialogue social aide à construire la compréhension réciproque, raison pour laquelle les partenaires sociaux saisissent cette occasion pour échanger des informations et tirer des enseignements mutuels, en fonction de leurs propres perspectives. A long terme, il peut contribuer à concevoir des solutions politiques plus ciblées pour assurer une promotion efficace de l'intégration au travers/au sein de l'éducation.

Quelques exemples fournis par les partenaires sociaux sont présentés ci-après. Le syndicat néerlandais AOb explique rapidement qu'il participe à la diffusion de l'information et à l'organisation d'ateliers pour les membres travaillant avec les communautés réfugiées/migrantes. Le syndicat slovène ESTUS déclare avoir organisé deux conférences au début de l'année 2016. Le syndicat allemand VBE dit avoir organisé des consultations, des activités de communication et des tables rondes. Le syndicat estonien UNIVERSITAS a lui aussi organisé des tables rondes en janvier 2018. Le syndicat danois de l'enseignement a organisé, dans l'enceinte du parlement en avril 2016, une audition publique ayant pour thème l'enseignement des enfants réfugiés. Au mois de janvier 2018, ce dernier a également organisé, en collaboration avec le syndicat des directions des établissements scolaires, une journée thématique centrée sur les élèves bilingues de l'enseignement primaire, pour les écoles, le personnel enseignant et la direction des établissements scolaires. Le syndicat norvégien Union of Education Norway a préparé des communiqués de presse et exercé la pression sur le parlement pour faire valoir le droit à l'éducation universelle. Le syndicat italien UIL-SCUOLA déclare organiser des conférences pour examiner les défis et les bonnes pratiques. Les syndicats belges participent activement à la Commission flamande du VLOR<sup>7</sup> pour la diversité.

## DESCRIPTION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES POUR LES ÉLÈVES PRIMO-ARRIVANTS

Dans l'analyse bibliographique présentée précédemment dans ce rapport, nous avons identifié et examiné certains modèles politiques, ainsi que plusieurs approches pédagogiques et relationnelles. Cette analyse nous amène à la conclusion que les modèles politiques prometteurs sont construits sur les principes suivants : inclusion, encadrement, utilisation de la langue maternelle, développement professionnel du personnel enseignant et de la direction des établissements scolaires, et relations avec les parents, pour ne citer que quelques-uns des aspects récurrents. Plusieurs organisations participantes ont expliqué leurs initiatives et modèles politiques. Il apparaît que, si certains d'entre eux vont dans le sens des recherches internationales, d'autres sont relativement différents, notamment lorsqu'il s'agit des approches pédagogiques axées sur le modèle de la séparation. Néanmoins, l'exemple du Royaume-Uni met en lumière une initiative globale intéressante.

Le syndicat britannique de l'enseignement NASUWT a lancé un projet intitulé Refugee Welcome Schools<sup>8</sup> (écoles qui accueillent les élèves réfugiés) auquel participent les organi-

<sup>7</sup> Abréviation de Vlaamse Onderwijsraad, le Conseil flamand de l'éducation. Il s'agit de l'organe consultatif officiel pour les politiques en matière d'éducation et de la formation de la Communauté flamande.

<sup>8</sup> La présentation du projet se base sur les informations fournies par la NASUWT, en partie via ses réponses à la question 3 de l'enquête et en partie via son rapport d'une étude de cas présenté au premier séminaire de formation CSEE-FEEE organisé à Copenhague les 14 et 15 mars 2019.

sations communautaires et les employeurs de l'éducation, en vue d'accréditer les établissements scolaires qui déploient des efforts supplémentaires pour accueillir les enfants réfugiés et migrants dans leur système d'éducation. Les écoles qui sollicitent cette accréditation doivent préparer :

1. Un Plan pour l'accueil des populations réfugiées décrivant en détail la façon dont elles envisagent de créer un environnement accueillant pour les personnes réfugiées, offrant à ceux et celles recherchant paix et protection dans les écoles et la communauté en général un lieu chaleureux et hospitalier. Ceci encourage les écoles à réfléchir aux systèmes et processus qu'elles comptent mettre en place pour accueillir les élèves réfugiés et leurs familles au sein de la communauté. Exemple :
  - a) Un système d'accompagnement pour l'ensemble des élèves réfugiés primo-arrivants.
  - b) Proposer aux parents d'enfants réfugiés d'occuper des postes d'assistants à l'enseignement ou d'autres fonctions au sein du personnel.
  - c) Organiser une fête de bienvenue et faire participer l'ensemble de la communauté.
2. Un Plan de sensibilisation décrivant comment l'école envisage d'expliquer aux élèves et à l'ensemble de la communauté scolaire la situation des réfugié·e·s et l'importance de les accueillir. Ceci invite l'école à réfléchir aux moyens de garantir que l'ensemble des élèves et du personnel sont conscients de l'importance d'accueillir les élèves réfugiés au cours d'une année scolaire. Exemple :
  - a) Profiter de la Semaine des réfugié·e·s pour organiser des réunions thématiques pour les élèves.
  - b) Demander à une classe de préparer des affiches à exposer dans l'école, ayant pour thème l'accueil des personnes réfugiées.
  - c) Rechercher dans le programme d'études, les volets permettant aux élèves d'en apprendre davantage sur la protection des communautés réfugiées.
  - d) Collaborer avec le personnel pour encourager la participation du personnel enseignant et des équipes de soutien.
3. Un Plan d'action pour les populations réfugiées en vue de participer aux campagnes de la communauté visant à améliorer leurs conditions de vie au Royaume-Uni. Ceci met l'école au défi de réfléchir aux moyens de participer aux campagnes de la communauté visant à améliorer la vie des personnes réfugiées et cherchant refuge. Exemple :
  - a) Organiser une « campagne d'écoute » en vue d'identifier les problèmes des réfugié·e·s de la région.
  - b) Se mobiliser en faveur des réfugié·e·s ayant une formation dans l'enseignement ou souhaitant entrer dans la profession afin de les aider à développer leur carrière.

- c) Se joindre à une alliance citoyenne locale et soutenir les initiatives visant à réinstaller davantage de personnes réfugiées syriennes, notamment par le biais d'un parrainage communautaire.

Parmi les autres exemples cités par les participants, le syndicat irlandais de l'enseignement TUI a notamment proposé au gouvernement d'augmenter et de mieux cibler les ressources afin de permettre aux écoles de répondre aux besoins des migrant·e·s et des réfugié·e·s. Par ailleurs, le syndicat a plaidé en faveur des migrant·e·s et des réfugié·e·s de l'enseignement post-secondaire ou supérieur pour leur permettre de rester dans le système d'éducation.

La Fédération grecque de l'enseignement secondaire public a soumis des propositions au ministère de l'Éducation présentant des méthodes efficaces pour l'intégration des enfants migrants et réfugiés au sein de l'éducation, tandis que les syndicats locaux ont soumis des propositions à leurs administrations locales (conseils, mairies) visant à remédier au problème du logement des populations migrantes et réfugiées et à faciliter leur intégration dans les écoles. Le syndicat de l'enseignement chypriote turc a négocié avec les autorités éducatives et la direction des écoles en vue d'intégrer les élèves primo-arrivants aux établissements scolaires. Le syndicat du personnel de l'éducation et des sciences du Kirghizistan a déclaré que, à la suite de ses initiatives et sur la base de l'accord syndical avec le ministère de l'Éducation et des Sciences de la République kirghize, ce dernier a approuvé les dispositions relatives à l'enseignement complémentaire (non formel) et a créé des organisations éducatives générales dans le pays, qui ont contribué à réintégrer dans l'éducation formelle les enfants dont les connaissances sont insuffisantes (y compris les enfants migrants).

### AUTRES DOMAINES POLITIQUES CONCERNANT LES PERSONNES PRIMO-ARRIVANTES

Un groupe d'organisations indique que des domaines politiques autres que l'éducation présentent un intérêt pour les migrant·e·s et les réfugié·e·s. Les exemples ci-dessous illustrent les nombreuses initiatives auxquelles participent les organisations syndicales et patronales.

Le ministère de l'Éducation du Monténégro s'emploie à renforcer les capacités des enfants mineurs non accompagnés. La fédération grecque de l'enseignement secondaire public déclare que certains syndicats locaux ont, à plusieurs reprises, aidé des communautés migrantes et de réfugiées, en particulier dans les îles, en leur apportant argent, nourriture et médicaments. Le syndicat chypriote turc de l'enseignement secondaire apporte un soutien dans le cadre des activités parascolaires, en coopération avec l'association pour les droits des réfugié·e·s. Le syndicat maltais de l'enseignement MUT travaille avec les centres d'intégration (Integration Hubs), proposant des cours de langues pour adultes. Le syndicat finlandais FUURT signale avoir participé activement à la promotion du militantisme syndical parmi le personnel de la recherche en début de carrière en provenance de pays tiers, mais pas principalement réfugié. La fédération syndicale albanaise de l'éducation et des sciences FSASH signale un nombre de personnes réfugiées relativement limité dans le pays, ainsi qu'un dialogue en cours avec le ministère de l'Éducation.



## UNE QUESTION POLITIQUE NON PRIORITAIRE

Enfin, les organisations membres dans plusieurs pays – Albanie, Estonie, Slovaquie, Moldavie, Kazakhstan, Roumanie, Serbie (enseignement supérieur) – signalent que l'intégration des migrant·e·s et des réfugié·e·s aux systèmes éducatifs n'est pas une priorité politique pour leurs organisations, principalement en raison du nombre généralement peu élevé de populations migrantes dans le pays ou en raison de leur nombre peu élevé dans le groupe cible d'une organisation (ex. les personnes issues de la migration dans l'enseignement supérieur ou le personnel enseignant migrant). Bien que les caractéristiques spécifiques puissent varier lorsqu'il s'agit d'accueillir des personnes déplacées dans leur propre pays, d'intégrer des groupes minoritaires ou organiser le retour de personnes ayant déjà émigré, le problème de l'inclusion et de l'intégration reste entier.

## 3.4 FORMES ET NIVEAUX DU DIALOGUE SOCIAL

La question 4 de l'enquête était la suivante : quelle forme de dialogue social portant sur l'intégration des migrant·e·s et des réfugié·e·s est la plus fréquente dans votre pays ? Le tableau 4 ci-dessous présente le nombre total d'organisations ayant attribué une note de 1 à 5 pour les négociations, les consultations et la communication, ainsi que la note moyenne.

**Tableau 4. Formes de dialogue social pertinentes pour l'inclusion des migrant·e·s et des réfugié·e·s au sein de l'éducation (n=36)**

Note*	1	2	3	4	5	Aucune action	Note moyenne
<b>Négociations</b>	4	5	9	6	4	8	<b>3</b>
<b>Consultations</b>	2	5	5	13	10	1	<b>4</b>
<b>Communication</b>	1	2	5	15	11	2	<b>4</b>

\* 1 pour le moins probable et 5 pour le plus probable

Comme le montre le tableau, le plus grand nombre d'organisations (15) ont attribué une note à la communication et 13 ont attribué la note 4 aux consultations, ce qui représente une forte probabilité. 10 organisations ont attribué la plus haute note (5) aux consultations et 11 à la communication. La valeur moyenne indique que la communication et les consultations sont les moyens les plus susceptibles d'être utilisés (4), alors que les négociations directes entre les syndicats de l'enseignement et les organisations d'employeurs de l'éducation sont les formes de dialogue social les moins susceptibles d'être utilisées (3). Il convient d'ajouter que c'est dans le domaine des négociations que l'on trouve le plus grand nombre de réponses indiquant « aucune action ». Seule une organisation indique l'absence de consultations et deux l'absence de communication.

La question 5 de l'enquête était la suivante : à quel niveau du système le dialogue social portant sur l'intégration des personnes migrantes et réfugiées est-il le plus fréquemment engagé dans votre pays ? Le tableau 5 ci-dessous présente le nombre total d'organisations ayant attribué une note de 1 à 5 pour le niveau national, régional, local et institutionnel, ainsi que la note moyenne.

**Tableau 5. Nombre d'actions engagées via le dialogue social (n=36)**

Note*	1	2	3	4	5	Aucune action	Note moyenne
<b>National</b>	5	4	6	10	7	4	<b>4</b>
<b>Régional</b>	3	7	6	7	6	7	<b>3</b>
<b>Local</b>	2	6	10	8	7	3	<b>3</b>
<b>Institutionnel</b>	2	7	8	4	13	2	<b>4</b>

\*1 pour le moins probable et 5 pour le plus probable

Le dialogue social semble intervenir le plus souvent au niveau national et institutionnel. 13 organisations ont attribué la plus haute note (5) au dialogue social intervenant au niveau institutionnel (ex. dans une école). La probabilité est légèrement inférieure pour le niveau local et la plus faible pour le niveau régional.

## 3.5 CONCLUSIONS

L'objectif de l'enquête était de recueillir des informations de base concernant le champ d'application, les formes et le niveau des activités, en particulier au travers du dialogue social, déployées par les syndicats de l'enseignement et les organisations d'employeurs de l'éducation pour promouvoir l'intégration efficace des migrant·e·s et des réfugié·e·s aux systèmes éducatifs.

Cette enquête nous amène à la conclusion que la majorité des syndicats participants ont effectivement pris des mesures dans le domaine de l'intégration, mais pas nécessairement par le biais du dialogue social. Le dialogue social a davantage tendance à s'exprimer au travers de la communication et de la consultation et aux niveaux national et institutionnel. Il est moins souvent signalé dans les Etats membres et non membres de l'UE en Europe centrale et orientale que dans les Etats membres du nord-ouest de l'UE. Dans les pays du sud de l'UE, il semble y avoir une répartition plus équilibrée des activités du dialogue social, lorsqu'il existe, et de la méthode utilisée pour l'appliquer.

Nous avons, en outre, un aperçu du contenu de ces différentes activités, les principales étant: le soutien au personnel enseignant migrant, le développement professionnel du personnel des écoles, la diffusion de l'information, la sensibilisation et l'organisation de conférences et d'ateliers. Il ne fait aucun doute que les syndicats de l'enseignement et les organisations d'employeurs de l'éducation travaillent activement, sous différentes formes et à différents niveaux, en faveur des questions d'intégration. Il s'agit probablement de la conclusion la plus importante à tirer de ce chapitre, étant donné que cette question est examinée pour la toute première fois sur la base de données empiriques particulièrement probantes.

Les chapitres suivants mettent en lumière plusieurs aspects de l'élaboration conjointe des politiques pour l'intégration efficace des migrant·e·s et des réfugié·e·s aux systèmes éducatifs, entre les partenaires sociaux et en collaboration avec d'autres parties prenantes.



## **4. ESPAGNE**

– “SOMMES-  
NOUS VRAIMENT  
UNE TERRE  
D’IMMIGRATION ?”

Ce chapitre présente et analyse l'étude de cas concernant l'Espagne. Le travail de terrain a été réalisé à Madrid.

## 4.1 MIGRATION EN ESPAGNE

“ *Les politiques migratoires de l'Espagne se caractérisent par des efforts constants visant à enrayer les flux d'immigration irrégulière, à étendre les capacités de traitement et d'accueil des demandeurs d'asile, à renvoyer les migrants non autorisés dans leur pays d'origine, notamment en établissant des partenariats avec des pays d'origine et de transit comme le Maroc, et à assurer l'intégration des réfugiés dans la société espagnole. (Bocek 2018, p. 2)*

Comptant actuellement une population de près de 47 millions d'habitant·e·s, l'Espagne est depuis de nombreuses années un pays d'émigration. Aujourd'hui, le pays enregistre sur son territoire la quatrième plus importante population de migrant·e·s en Europe, après l'Allemagne, le Royaume-Uni et la France (5,8 millions), soit 12,7 % de la population espagnole (Janta et Harte 2016). Près de 40 % sont originaires d'Amérique latine, 2 millions proviennent des autres Etats membres de l'UE. La Catalogne accueille le plus grand nombre de migrant·e·s en Espagne, soit plus de 1,2 million. 10,9 % de l'ensemble des enfants âgés de 19 ans ou moins sont des migrants internationaux<sup>9</sup>. Les enfants originaires d'Amérique latine constituent 47 % de la population totale d'enfants migrants, suivis de ceux en provenance des autres pays d'Europe (25 %) et d'Afrique (24 %). Selon Hugué (2014), plus de 20 % (environ 150 000) de l'ensemble des élèves migrants en Espagne sont inscrits dans les écoles de Catalogne.

Depuis peu, l'Espagne est devenue l'une des destinations finales pour les populations réfugiées, sur les trois routes méditerranéennes (HCR 2018a). Les deux autres pays sont l'Italie et la Grèce. Le HCR (2018a) précise que 28 349 personnes réfugiées sont arrivées en Espagne par voie terrestre et maritime en 2017, une augmentation considérable par rapport aux deux années précédentes (14 404 en 2016 et 16 263 en 2015). En 2017, la population réfugiée comptait 77 % d'hommes, 9 % de femmes et 14 % d'enfants. Les pays d'origine les plus importants sont le Maroc (5 500), l'Algérie (5 100), la Guinée (4 400), la Côte d'Ivoire (3 800), la Gambie (2 700) et la Syrie (2 200). Bien que leur nombre ait augmenté, il reste relativement peu élevé en comparaison de l'Italie et de la Grèce. Rien que par voie maritime, l'Italie a accueilli 153 842 réfugié·e·s en 2015, 181 436 en 2016 et 119 369 en 2017. La Grèce, elle, en a accueilli par la mer 856 723 en 2015, 173 450 en 2016 et 29 718 en 2017. A partir de 2018 et après l'annonce par le gouvernement italien de la mise en place d'une politique migratoire plus stricte, les bateaux de réfugié·e·s traversant la Méditerranée ont de plus en plus souvent été redirigés vers les ports espagnols. En 2018, un total de 63 755 personnes migrantes sont arrivées en Espagne, 57 250 par la mer, en comparaison de 23 206 par la mer en Italie et 32 092 en Grèce<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> [https://migrationdataportal.org/data?cm49=724&focus=profile&i=stock\\_abs\\_&t=2017](https://migrationdataportal.org/data?cm49=724&focus=profile&i=stock_abs_&t=2017)

<sup>10</sup> <http://migration.iom.int/europe?type=arrivals>

Selon l'Organisation internationale pour les migrations (OIM 2017, p. 1), entre janvier et septembre 2017, 2 430 enfants sont arrivés en Espagne par voie maritime et terrestre, généralement en provenance du Maroc (962), de la Syrie (740) et de l'Algérie (218). En raison de l'augmentation des arrivées en Espagne au cours du troisième trimestre de 2017, le nombre d'enfants a lui aussi augmenté (de 44 %) par rapport au premier semestre de cette même année (995). La plus grande proportion d'enfants, ayant emprunté la route méditerranéenne, est arrivée en Grèce (37 %). 13 % de l'ensemble des enfants réfugiés arrivés en Grèce étaient des mineurs non accompagnés ; en Italie, où 15 % de l'ensemble des populations réfugiées en 2017 étaient des enfants, 91 % des mineurs non accompagnés. Les données indiquant le nombre d'enfants mineurs non accompagnés et d'enfants séparés en Espagne ne sont pas disponibles.

Un accroissement de la diversité implique de mettre en place de nouvelles mesures et de nouvelles politiques pour répondre aux besoins sociaux et éducatifs des individus primo-arrivants. Ces besoins évoluent en effet, puisque de nouveaux groupes foulent le sol européen pour des motifs différents et avec des antécédents différents. Au cours de ces dix dernières années, en raison de l'augmentation des flux migratoires en provenance du Moyen-Orient et de l'Afrique, mais également de pays européens plus pauvres, le personnel enseignant et les responsables politiques en Espagne se heurtent à de nouveaux défis. Comment promouvoir l'intégration et l'inclusion des enfants migrants et réfugiés primo-arrivants au sein de l'éducation, ne connaissant pas l'espagnol, ayant interrompu leur scolarité ou victimes de traumatismes ? Comment faire en sorte que ces enfants soient pris en compte dans les pratiques sociales et pédagogiques de leurs écoles ? Comment travailler ensemble avec les organisations de parents et communautaires pour améliorer les conditions d'apprentissage et la santé de ces enfants ? Comment changer les mentalités de la population locale ? Et comment atteindre tous ces objectifs face aux contraintes budgétaires dans le secteur de l'éducation, aux licenciements possibles du personnel enseignant et aux désaccords dus aux ressources limitées ? Ce sont là quelques-unes des problématiques qui seront développées dans le chapitre suivant.

## 4.2 EDUCATION DES ENFANTS MIGRANTS ET RÉFUGIÉS EN ESPAGNE

Sur la base des réunions et discussions avec diverses parties prenantes et après avoir passé en revue la documentation pertinente, les thèmes suivants apparaissent comme étant les plus fréquemment évoqués : a) organisation de l'éducation dans un système hautement décentralisé ; b) ségrégation et diversité ; et c) initiatives diverses pour promouvoir l'intégration et l'inclusion des élèves migrants et réfugiés.

### 4.2.1 ORGANISER L'ÉDUCATION DANS UN SYSTÈME HAUTEMENT DÉCENTRALISÉ

En Espagne, 17 communautés autonomes régionales se partagent les compétences en matière d'éducation. Seules les petites enclaves de Ceuta et Melilla, à la pointe de l'Afrique, ont un système éducatif régi par le ministère national de l'Éducation et des Sciences. Malgré cette décentralisation, plusieurs compétences restent entre les mains du gouvernement national, par exemple, la définition du tronc commun pour les programmes d'études, les dispositions en matière de bourses d'études, la reconnaissance et la normalisation des diplômes, ainsi que la coordination des administrations responsables de l'éducation dans les communautés autonomes<sup>11</sup>. Les écoles primaires et secondaires ont une autonomie limitée (OCDE 2018, p. 4). Le secteur de l'éducation en Espagne a été sévèrement touché par les crises économiques qui se sont succédé entre 2010 et 2013, amenant mesures d'austérité et coupes budgétaires dans le système. Au cours des rencontres avec les parties prenantes et les partenaires sociaux, quasiment toutes les personnes en présence ont fait référence, d'une manière ou d'une autre, aux effets de la crise. L'OCDE (2018) indique cependant que les dépenses publiques sont en hausse depuis 2015.



*Pour l'heure, un·e enseignant·e sur quatre en Espagne travaille dans le cadre d'un contrat temporaire, le plus haut pourcentage depuis 2009. Afin d'y remédier, le gouvernement a décidé en 2016 de procéder au remplacement de la totalité du personnel permanent partant à la retraite (au lieu de la moitié les années précédentes) et a organisé des concours de recrutement pour occuper des postes permanents dans le secteur public au début de 2018. En 2017, l'Espagne a alloué 115 millions EUR à la formation et à l'amélioration des compétences et de la mobilité des effectifs à tous les échelons du système éducatif. D'autres initiatives récentes ont pour objectif de relever le défi lié à la formation numérique du personnel enseignant. Les syndicats de l'enseignement considèrent que les coupes budgétaires réalisées durant la crise sont à l'origine de la dégradation des conditions de travail : augmentation des heures d'enseignement, diminution des possibilités de développement professionnel et conditions plus strictes en matière de congés, etc. (OECD 2018, p. 8)*

<sup>11</sup> <http://lawsdocbox.com/Immigration/86654844-Migrant-education-in-spain.html>

S'agissant des élèves migrants et réfugiés, il n'existe aucune disposition contraignante au niveau national régissant les procédures des écoles pour les questions organisationnelles et pédagogiques (Lopez-Cuesta 2018). Ces questions sont confiées aux communautés autonomes, à leurs écoles, aux équipes de direction et au personnel enseignant. Il existe cependant une législation nationale garantissant à tous les enfants un accès aux écoles, quel que soit leur statut migratoire. Dorsi et Petit (2018, p. 48) rappellent notamment que, en Espagne, par exemple, la constitution garantit à chaque enfant, quel que soit son statut migratoire, le droit de recevoir une éducation gratuite et obligatoire. En vertu de la loi 2/2009, le droit à l'éducation s'étend à tous les étrangers présents sur le sol espagnol, y compris les personnes migrantes légales ou illégales, déplacées, réfugiées ou demandeuses d'asile. Raison pour laquelle, toute personne étrangère de moins de 18 ans a non seulement droit à l'éducation mais a l'obligation d'être scolarisé, autrement dit, elle doit pouvoir accéder à l'enseignement élémentaire gratuit et obligatoire<sup>12</sup>.

Les communautés autonomes ont adopté des positions différentes en ce qui concerne l'éducation des enfants primo-arrivants. Certaines disposent de réglementations détaillées, d'autres non.



*L'administration de chaque région autonome est responsable de l'application de réglementations et de politiques pertinentes pour répondre à ces besoins spécifiques. En Catalogne, par exemple, la loi 10/2010 impose aux autorités régionales et locales de prendre des mesures pour faciliter le processus d'accueil des personnes migrantes et rapatriées dans plusieurs domaines, notamment l'éducation (parmi les mesures suggérées figurent l'enseignement adapté, l'encadrement scolaire et l'apprentissage de la langue catalane). A Madrid, les autorités régionales ont mis en place le programme Escuelas de Bienvenida (écoles d'accueil) afin de faciliter et améliorer l'accès des enfants migrants à l'éducation. En Andalousie, le Plan intégral pour les élèves migrants définit les mesures que doivent prendre les autorités pour faciliter leur accueil et leur intégration aux programmes éducatifs. Des mesures spécifiques ont également été prises pour améliorer la connaissance de l'espagnol parmi les enfants migrants, notamment au travers de cours de langues temporaires, de programmes de soutien linguistique, de cours d'espagnol virtuels ou de cours d'espagnol langue étrangère. (Dorsi and Petit 2018, p. 53)*

Le rapport de l'UNESCO (2019, p. 49) précise ce qui suit : « En Espagne, il existe trois principaux modèles : 1) les classes temporaires, qui accueillent l'élève pendant une partie de la journée, et de moins en moins longtemps au fur et à mesure qu'il progresse dans l'apprentissage de la langue ; 2) les classes d'immersion, qui accueillent les élèves toute la journée ou presque avant de les intégrer dans une classe ordinaire, où ils bénéficient d'un soutien supplémentaire, comme dans les Aulas de Enlace (« classes de liaison ») à Madrid, qui illustrent bien ce modèle. Conséquence de la crise financière, les taux d'immigration ont diminué et les budgets ont été rognés, d'où une baisse de 70 % du nombre de classes de ce type entre 2006 et 2015 (Silió, 2015) ; 3) les classes interculturelles qui, outre un soutien linguistique, proposent des activités destinées à renforcer les liens entre les familles et l'établissement

<sup>12</sup> La loi 2/2009 peut être consultée à l'adresse : <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2009-19949>



scolaire (Rodríguez-Izquierdo et Darmody, 2017). Bien que les régions choisissent généralement l'un de ces trois modèles, elles jouissent d'une très grande souplesse. Dans la communauté autonome d'Andalousie, outre les classes temporaires dispensées pendant la journée d'école, les immigré·e·s suivent des programmes de soutien linguistique pendant les activités extra-scolaires et ont également accès à des programmes de formation à distance (Junta de Andalucía, 2018). »

Dans leur étude bibliographique, Castano, Gomez et Bouchra (2015) n'ont trouvé que quelques études pertinentes en lien avec l'organisation de l'éducation pour les élèves primo-arrivants. La majorité d'entre elles critiquent ces programmes spéciaux de formation, dont les deux principaux sont : les ateliers d'adaptation éducative et d'apprentissage des compétences de base (TAE) et les programmes de cours temporaires d'adaptation linguistique (ATAL) en Andalousie, désormais utilisés dans toute l'Espagne (p. 39).

Certaines communautés autonomes sont officiellement bilingues, ce qui explique, selon Rodríguez-Izquierdo et Darmody (2017), que celles-ci accordent différents degrés d'autonomie aux écoles pour la mise en place de mesures d'encadrement linguistique. Les deux chercheuses poursuivent en expliquant que, dans les communautés autonomes Iles Baléares, Catalogne, Galice, Pays basque et Valence, l'élaboration des politiques linguistiques au niveau législatif tend à être plus avancée en comparaison des communautés monolingues (p. 19). Le bilinguisme officiel implique que les élèves primo-arrivants doivent apprendre deux nouvelles langues.

Par ailleurs, Rodríguez-Izquierdo et Darmody (2017) soutiennent que, si les mesures d'encadrement des élèves migrants varient considérablement entre les différentes communautés espagnoles, il est néanmoins permis d'affirmer que l'une des mesures mises en place pour assurer leur soutien est la création de « classes spécifiques réservées à l'apprentissage des langues ». La dénomination de ces classes varie entre les différentes communautés autonomes. La diversité des appellations est un indicateur de l'hétérogénéité des cadres réglementaires dans lesquels elles s'inscrivent – arrêtés, décrets royaux, plans, etc. (Fernández et García, 2015). Le principal objectif de ces classes est de permettre aux élèves migrants primo-arrivants d'acquérir le(s) langue(s) d'enseignement afin de pouvoir s'intégrer le plus rapidement possible aux classes ordinaires (p. 11).

Ainsi, comme indiqué dans la recherche, les élèves primo-arrivants dans les communautés autonomes ont tendance à être placés dans des classes séparées, voire, au départ, dans des établissements séparés, pour y suivre des cours intensifs d'espagnol. Dès que leur niveau de connaissance de la langue est jugé suffisant, les élèves sont transférés dans des classes ordinaires. Quelques élèves peuvent partager leur temps entre les classes ordinaires et les classes de cours de langues intensifs. Manifestement, la décentralisation et les différentes perceptions des modèles organisationnels les plus appropriés se ressentent jusque dans les classes. Aucun cours n'est enseigné en langue maternelle dans les écoles (Rodríguez-Izquierdo et Darmody 2017).

Au cours des réunions avec les partenaires sociaux et d'autres parties prenantes, la question de la décentralisation et de l'éducation des élèves migrants et réfugiés a systématiquement été mise sur la table. Deux perspectives dominent. Primo, l'absence de politique nationale claire et obligatoire a incité les écoles à créer leurs propres modèles, souvent basés sur des expériences antérieures ou sur ce qui, selon quelques membres du personnel, « fonctionne »,

plutôt que sur des recherches et des évaluations. Cette absence de politique nationale a éclipsé en partie l'importance et l'urgence de s'attaquer aux conditions d'éducation des élèves migrants et réfugiés. Comme le souligne une personne participant au dialogue : « Sans politique centrale, pas de priorité ». Une autre, membre d'un syndicat de l'enseignement, soutient que le budget des programmes pour la promotion de la diversité a été réduit de 50 % et qu'il n'existe « aucune politique, aucun programme pour intégrer les populations migrantes aux systèmes éducatifs et à la société ». Une autre encore, membre d'une ONG, critique la passivité du gouvernement national. Un représentant d'un syndicat de l'enseignement souligne plusieurs recommandations de l'UE visant à améliorer l'éducation de ces élèves, qui n'ont pas été mises en œuvre, tout en épingleant la situation précaire des mineurs non accompagnés. L'accès à l'éducation est souvent postposé et bon nombre courent le risque de se voir refuser l'asile et d'être expulsés.

Secundo, la situation à Ceuta et Melilla est particulièrement préoccupante, notamment pour les mineurs non accompagnés. Outre le fait d'être entourées par le Maroc et d'accueillir un certain nombre de mineurs non accompagnés originaires de ce pays, les deux enclaves sont considérées par les migrant·e·s, autant que par les passeurs, comme des points d'entrée en Europe (Lopez-Cuesta 2018). Plusieurs personnes participant aux réunions ont peint un portrait très sombre de la situation de ces enfants dans les deux enclaves. Un représentant d'un syndicat de l'enseignement actif au niveau local explique que, à Melilla, près de 200 enfants migrants et réfugiés ne sont pas du tout scolarisés. Par ailleurs, beaucoup ne cherchent pas refuge dans les centres d'asile gérés par le gouvernement et vivent dans la rue, s'exposant aux dangers de l'exploitation et, parfois, à la criminalité. Bocek (2018, p. 3) précise que « L'hébergement des enfants non accompagnés dans les villes autonomes est particulièrement préoccupant, car ces enfants sont accueillis dans des établissements fortement surpeuplés ». Pour réduire l'incitation à l'immigration irrégulière, ces enfants ne sont pas autorisés à se rendre en Espagne continentale avant 18 ans, âge à partir duquel ils reçoivent un permis de séjour et peuvent continuer à vivre de façon autonome dans le pays. »

Une personne, représentant un syndicat de l'enseignement actif au niveau local, explique que la population de ces deux enclaves se montre de plus en plus hostile envers les demandeur·euse·s d'asile. Une représentante du gouvernement national a confirmé ce constat et a présenté quelques projets déployés par le ministère pour aider les autorités locales et les écoles, à accorder, entre autres, des ressources supplémentaires aux ONG et aux syndicats de l'enseignement pour mettre en œuvre des programmes pour les élèves migrants et réfugiés primo-arrivants.

#### 4.2.2 SÉGRÉGATION ET DIVERSITÉ



*Comme l'affirment Gibson et Carrasco (2009), malgré les mesures mises en place officiellement pour accueillir les jeunes gens immigrés, le système éducatif espagnol demeure paradoxalement peu accueillant, les reléguant en marge de la vie scolaire. (Rodríguez-Izquierdo and Darmody 2017, p. 19)*

L'OCDE (2018, p. 18) précise qu'il existe trois types d'écoles en Espagne : les écoles publiques, les écoles privées subventionnées et les écoles privées non subventionnées. En 2015-2016, 74,3 % des écoles, depuis l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) jusqu'à l'enseignement secondaire, étaient publiques, 21,8 % privées subventionnées et seulement 3,8 % privées non subventionnées. Les écoles subventionnées doivent remplir un plus grand nombre de conditions auprès du ministère de l'Éducation que les autres écoles privées. Sur cette même période, la répartition des élèves de l'enseignement général inscrit dans les écoles publiques était la suivante : 51,4 % dans le premier cycle de l'EPPE, 67,6 % dans le second cycle de l'EPPE, 67,7 % dans l'enseignement primaire, 65,6 % dans l'enseignement secondaire obligatoire et 73,4 % dans le second cycle de l'enseignement secondaire ordinaire. L'étude PISA 2015 montre que 68,7 % des élèves de 15 ans fréquentent des écoles publiques, un pourcentage nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE (82,4 %). Au cours des réunions avec les syndicats et les associations de parents, beaucoup ont épinglé l'écart qui se creuse entre les écoles publiques et les écoles privées subventionnées, en termes de composition des élèves, mais aussi de conditions financières et de traitement par le gouvernement. Il a, en outre, été souligné que les écoles privées subventionnées sont favorisées par le gouvernement, étant donné qu'elles bénéficient de ressources initialement réservées au secteur public.

L'importance majeure de la ségrégation entre écoles publiques et privées, en particulier pour les élèves migrants, est une problématique récurrente dans les études et les recherches espagnoles, ainsi que dans les entretiens avec les partenaires sociaux. Dans leur étude bibliographique, Castano, Gomez et Bouchra (2015) ont trouvé plusieurs explications possibles à la concentration d'élèves migrants et réfugiés dans les écoles publiques, notamment le facteur culturel (le principe de vouloir rester ensemble), le facteur socio-économique (le manque de moyens pour s'inscrire dans les écoles privées) ou le phénomène dit de la « fuite des Blancs » (les familles espagnoles retirent leurs enfants des écoles à forte concentration d'élèves migrants) – voir Ahedo 2010.

Dorsi et Petit (2018) soutiennent que, en Espagne, les personnes migrantes, déplacées et réfugiées sont confrontées à la ségrégation au sein de l'éducation en raison de la forte concentration d'enfants migrants dans les écoles publiques (p. 40). La ségrégation est une notion essentielle dans les analyses précédentes relatives à l'organisation de l'éducation par séparation des classes. Ces classes sont conçues pour offrir aux élèves primo-arrivants un

environnement sûr et homogène (c.-à-d. l'ensemble des élèves se trouvent dans une situation plus ou moins semblable) et sont principalement centrées sur l'apprentissage de l'espagnol comme seconde langue. Les critiques, soulignent Castano, Gomez et Bouchra (2015, p. 39), pointent du doigt le risque d'isoler les nouveaux élèves, accentuant ainsi la difficulté d'établir des relations entre élèves immigrés et élèves autochtones, tandis que Jiménez (2004) soutient que l'acquisition du langage passe par l'interaction avec les pairs.

Dans sa conclusion d'un rapport portant entre autres sur l'Espagne, Bourgonje (2010) explique que les principaux problèmes soulevés dans les entretiens sont les pratiques de ségrégation, comme le projet EBE<sup>13</sup>, l'absence d'un volet spécifiquement consacré à l'enseignement en milieu multiculturel dans la formation du personnel enseignant et l'absence d'un programme d'études approprié pour le personnel travaillant avec des enfants issus de milieux culturels et linguistiques différents. Une question urgente requérant une attention immédiate est l'existence desdits « enfants qui échappent à l'éducation » (p. 64).

Un représentant de l'alliance espagnole des associations de parents a constaté que la ségrégation scolaire était l'une des principales difficultés pour les élèves migrants de même que pour les élèves nés en Espagne. Ce dernier a laissé entendre qu'il sera difficile de parvenir à l'inclusion et à l'intégration des élèves migrants si la question de la ségrégation n'est pas traitée correctement. C'est ce que confirme une autre personne, représentant un syndicat de l'enseignement, qui considère que la ségrégation en matière de logement (concentration de populations immigrées dans une même zone résidentielle) est un facteur qui contribue à leur ségrégation dans les écoles. Une autre question soulevée est le besoin urgent de mettre en place des programmes de prévention et de lutte contre le racisme dans la société.

Au cours des deux jours de réunion en Espagne, deux facteurs supplémentaires en lien avec la discussion globale sur la ségrégation ont été mis en lumière par les personnes participantes. Le premier met en avant les faibles attentes quant aux capacités des élèves migrants et réfugiés dans les écoles, conduisant à un discours dévalorisant à leur égard. Le second est l'absence de politiques centrées sur la diversité ou, comme le soulignent un certain nombre de partenaires sociaux, le manque de reconnaissance de la diversité, pilier incontournable d'une nouvelle Espagne multiculturelle. La cohabitation de ces deux facteurs est parfaitement démontrée par Gomez-Hurtado, Gonzalez-Falcon et Coronel (2018) dans leur article sur la gestion de la diversité culturelle dans les écoles d'Andalousie.

---

13 Espacios de Bienvenida Educativa (Espaces d'accueil scolaire) implantés dans les petites villes de Reus et Vic en Catalogne (Bourgonje 2010, p. 62). Ces établissements scolaires accueillent les enfants migrants avant de pouvoir s'inscrire dans les Aulas de Acogida (classes préparatoires). Les EBE sont généralement implantés à l'écart des écoles publiques ordinaires, où l'on enregistre une forte concentration d'enfants migrants. Dans ces centres, les élèves apprennent le catalan et quelques notions de base à propos du lieu dans lequel ils vivent.



*S'il existe plusieurs facteurs expliquant la diversité culturelle dans les écoles analysées (diversité ethnique ou religieuse, migration interne, élèves temporaires, etc.), la direction des établissements scolaires l'associe principalement aux élèves immigrés. Ces élèves rencontrent des problèmes dans leur parcours scolaire (connaissance insuffisante de la langue du pays hôte, sous-performance ou absence de documents tels que les antécédents scolaires). Aussi la communauté immigrée est-elle considérée comme un groupe posant des problèmes. Dans l'une des écoles, les élèves immigrés ont même été comparés à des élèves de l'enseignement spécial : « Que vous me parliez d'immigrés ou d'enfants de l'enseignement spécial, pour moi, c'est la même chose ». Les témoignages de l'ensemble des équipes de direction laissent apparaître une conception négative de la diversité culturelle. (p. 448)*

Les syndicats de l'enseignement ont, en outre, signalé que les nouvelles propositions budgétaires ne mentionnent même pas les termes personnes étrangères, sous-entendant qu'aucun budget supplémentaire ne sera prévu pour les questions les concernant, quelles qu'elles soient. Il s'agit surtout, selon les partenaires des ONG et les syndicats, d'apaiser les sympathisant·e·s de droite au sein de l'opinion publique. Cela reste néanmoins un indicateur de la façon dont les parties prenantes et les partenaires sociaux perçoivent les politiques d'intégration en Espagne : elles sont tout simplement inexistantes.

Les représentants du ministère de l'Éducation ont un point de vue différent et ont juxtaposé certaines actions pour soutenir les élèves des communautés minoritaires. L'entreprise est intéressante, dans la mesure où les représentants du gouvernement ne visent pas spécifiquement les élèves migrants et réfugiés. Au contraire, ils forment un même groupe cible avec les élèves roms et LGBTQ, celui des élèves vulnérables. Même si ces élèves rencontrent des difficultés communes en ce qui concerne la discrimination et l'exclusion, leurs besoins éducatifs sont dans la plupart des cas complètement différents. Les représentants du gouvernement ont mentionné quelques-unes de leurs initiatives : observatoire national de la coexistence surveillant la situation de la cohabitation des groupes minoritaires dans les écoles ; assistance téléphonique pour les élèves ayant fait l'objet d'un traitement inéquitable en raison de leur situation ; publication d'un rapport annuel reprenant les plaintes les plus fréquentes ; développement professionnel du personnel enseignant centré sur la question de la radicalisation et du discours de haine ; projets pour la prévention du harcèlement et la promotion de la tolérance ; et coopération avec les ONG et les organisations communautaires.

L'absence d'une véritable politique orientée sur la diversité et, apparemment, le manque de soutien dans ce cadre peuvent en partie s'expliquer par les expériences de l'Espagne dans le domaine de la migration. Le discours dominant dans les études et parmi les partenaires sociaux est que l'immigration est un phénomène nouveau. Les institutions et organisations publiques et civiles semblent bien s'adapter et s'habituer à l'idée que « l'Espagne est un pays d'émigration ». Être un pays d'immigration implique de nouvelles responsabilités, un changement de mentalité et une réforme des politiques. Ce remaniement pourrait s'avérer difficile s'il n'est pas activement encouragé et soutenu par les institutions de l'État et les organisations civiles.

### 4.2.3 INITIATIVES POUR L'INTÉGRATION

En dépit de tout ce qui précède, il serait faux de conclure qu'il n'existe aucun projet visant à promouvoir l'intégration et l'inclusion des élèves migrants et réfugiés primo-arrivants<sup>14</sup>. Le problème réside plutôt dans l'absence généralisée de dispositions politiques à long terme, tournées vers l'avenir et modifiant les structures existantes. Au cours des réunions avec les partenaires sociaux, ces derniers ont présenté deux initiatives soutenues par les syndicats de l'enseignement : Aula Intercultural et Somos mas.

Le projet Aula Intercultural (classe interculturelle) a été lancé en 2002 dans le but de soutenir les écoles accueillant des élèves migrants. Le projet repose sur trois piliers interdépendants : a) utiliser la recherche comme point de départ pour b) élaborer des plans d'action et c) les mettre en œuvre avec la participation des parties prenantes. Le principal objectif est d'aider les élèves et le personnel enseignant à créer des écoles inclusives, exemptes de discrimination, de harcèlement et d'exclusion. Quelques-unes des méthodes utilisées sont les séminaires centrés sur le racisme, la résolution des conflits, la formation émotionnelle et la production de matériel didactique à utiliser dans les écoles. Il convient de souligner, en particulier, la campagne « Education sans exclusion », lancée en 2014 et ciblant les écoles primaires et secondaires. D'après son représentant, le projet a travaillé avec 6 500 élèves dans 60 écoles à travers l'ensemble de l'Espagne.

Somos mas (nous sommes plus nombreux) a été créé en coopération avec Google et le ministère de l'Éducation. L'objectif de ce projet consiste à lutter contre les préjugés, le racisme et, en particulier, le discours de haine. Fait intéressant, le représentant du projet souligne qu'aucun des enfants participant au projet n'a le sentiment que son école aborde ces questions de manière pertinente dans la pratique. Les résultats du projet sont des vidéos de deux minutes réalisées par des jeunes, présentant leurs points de vue à propos du discours de haine. 23 500 élèves ont participé à la réalisation de ces vidéos, qui ont été fréquemment téléchargées.

## 4.3 CONCLUSIONS

L'Espagne est un pays d'immigration relativement nouveau. Ou du moins c'est ce qu'affirme le discours dominant dans les études de recherche et parmi les parties prenantes et les partenaires sociaux. A cet égard, un certain nombre de faiblesses du système ont pu être relevées en ce qui concerne l'intégration des populations migrantes et réfugiées à la société. L'impression permanente est que bon nombre de parties prenantes semblent en quelque sorte enlisées dans cette perception. Mais la situation est en train de changer en raison d'une réalité irréfutable : l'arrivée de plusieurs millions de migrant·e·s au cours de ces 30 dernières années et l'accumulation des preuves démontrant le caractère inégalitaire de l'éducation offerte aux élèves migrants et réfugiés primo-arrivants.


---

<sup>14</sup> Voir Lopez-Cuesta (2018) pour un compte rendu des réponses apportées par la société civile et les syndicats pour intégrer les migrant·e·s et les réfugi·e·s aux systèmes éducatifs.

Un autre axe dominant est celui de la décentralisation du système éducatif en 17 communautés autonomes, découlant évidemment de circonstances factuelles mais imprégnant à ce point les perspectives des partenaires sociaux qu'elle pourrait être considérée comme un cadre de réflexion convaincant. Liée à cette décentralisation, notons l'hétérogénéité des approches de l'intégration et de l'inclusion des personnes primo-arrivantes dans les communautés autonomes. Malgré cette diversité, plusieurs points communs ont néanmoins pu être identifiés, notamment la ségrégation entre écoles publiques et privées subventionnées selon des critères socio-économiques et une nouvelle forme de ségrégation ethnique. Un autre aspect de la ségrégation scolaire est la concentration d'élèves migrants dans certaines écoles, imputable à la ségrégation résidentielle, encourageant le phénomène dit de la « fuite des Blancs », accentuant davantage encore la ségrégation scolaire. Les élèves migrants et réfugiés primo-arrivants font partie intégrante de ces mouvements de répartition généraux de la population. Par ailleurs, ces élèves courent le risque d'être confrontés à une autre forme de ségrégation, ou plutôt d'exclusion, en fonction de la façon dont les communautés autonomes décident d'organiser leur accueil : dans l'ensemble de la communauté, dans certaines zones ou uniquement dans quelques écoles. Manifestement la majorité des communautés autonomes optent pour un modèle de classes séparées, voire, dans un premier temps, pour un modèle d'établissements séparés. Aussi les élèves primo-arrivants sont-ils susceptibles de devoir faire face à une triple ségrégation.

Les enfants migrants et réfugiés ont légalement le droit de s'inscrire dans les écoles espagnoles. Mais le pays ne dispose d'aucune stratégie pédagogique globale décrivant les modalités de fonctionnement des écoles qui accueillent un nouvel enfant originaire d'un autre pays et ne connaissant pas l'espagnol. Il n'existe aucune stratégie centrée sur la gestion de la diversité croissante dans les classes et les communautés locales. La recherche présentée dans ce chapitre laisse clairement apparaître la nécessité de renforcer le développement professionnel du personnel enseignant et des équipes de direction. Comme le soulignent Gomez-Hurtado, Gonzalez-Falcon et Coronel (2018 p. 454), la direction d'un établissement scolaire doit, en définitive, reconnaître et assumer son rôle de responsable devant tenir compte de la diversité. Il lui incombe d'assurer non seulement la scolarisation des élèves immigrés mais surtout leur processus d'intégration sociale et académique, dans une perspective interculturelle, et de prendre des mesures en faveur de la diversité culturelle au sein de l'école (p. 454).

Un troisième discours important, relevé dans les ouvrages et les entretiens avec les partenaires sociaux et les parties prenantes, concerne Ceuta et Melilla, deux petites enclaves espagnoles sur le continent africain, accueillant un nombre relativement élevé d'immigré·e·s (par rapport à leur superficie), originaires du Maroc et de la région subsaharienne. La situation des enfants mineurs non accompagnés est particulièrement complexe. La plupart ne séjournent pas dans les refuges officiels, mais vivent dans la rue, et bon nombre ne vont pas à l'école. Les systèmes éducatifs de Ceuta et Melilla sont les seuls à être administrés directement par le ministère de l'Éducation à Madrid. Par ailleurs, ces enfants ne sont pas autorisés à se rendre en Espagne continentale avant l'âge de 18 ans, décision critiquée par le Conseil européen (Bocek 2018). Toutefois, nombreux sont ceux qui tentent de monter à bord d'une embarcation pour rejoindre le continent, au péril de leur vie et de leur santé.

A photograph of a diverse group of young children in a classroom. One child in the foreground is raising their hand, while others are looking towards the camera or slightly away. The background shows a bookshelf with various books.

**5. SERBIE** – “NOUS  
SOMMES UN PAYS DE  
TRANSIT, N’EST-CE  
PAS ?”



Ce chapitre présente et analyse l'étude de cas concernant la Serbie. La situation est sensiblement différente de celle de l'Espagne ou de la Belgique. La Serbie est un pays candidat à l'UE, dont l'économie est peu développée, devant faire face à un afflux considérable de personnes déplacées internes (PDI) en provenance du Kosovo et de populations réfugiées en provenance de Croatie et de Bosnie. D'autre part, le pays était au centre de ladite « route des Balkans » empruntée par les populations migrantes en 2015 et 2016 (Cekerevac, Perisic et Tanasijevic 2018), au moment où, selon les estimations, plus d'un million de réfugié·e·s traversèrent le pays pour rejoindre la Hongrie et poursuivre leur route vers les pays du nord et de l'ouest de l'Europe. Mais après la fermeture de la frontière par la Hongrie en 2016, bon nombre ont dû rester en Serbie.

## 5.1 MIGRATION EN SERBIE



*Le système pour l'intégration des communautés migrantes à la société est sous-développé, voire inexistant. Cette situation est probablement due en partie au fait que la Serbie est considérée comme un pays de transit. Conséquence, il n'existe aucun plan structuré et individualisé pour l'emploi et l'intégration des populations migrantes. (Cekerevac, Perisic and Tanasijevic 2018, p. 117)*

Située dans la péninsule balkanique, la Serbie compte environ 7 millions d'habitant·e·s. La population a enregistré une diminution de 700 000 habitant·e·s par rapport à 1994<sup>15</sup>. La Serbie a connu à la fois une émigration de la main-d'œuvre, surtout dans les années 1960 et 1970 vers les pays d'Europe de l'Ouest (Cekerevac, Perisic et Tanasijevic 2018), et une émigration de communautés réfugiées, notamment les populations minoritaires roms, musulmanes ou albanaise du Kosovo, durant les conflits en ex-Yougoslavie dans les années 1990. Entre 1991 et 2002, le pays est également devenu une destination majeure pour la migration, bien qu'il s'agisse principalement des populations serbes de Croatie, de Bosnie et du Kosovo. Même si la Serbie a reconnu l'indépendance de la Bosnie et de la Croatie, le traitement des personnes réfugiées ne correspond pas nécessairement aux procédures officielles édictées dans la Convention de Genève et son protocole de 1967. Ces réfugié·e·s étaient, à peu de chose près, considéré·e·s comme des personnes déplacées internes (PDI), bénéficiant dès le départ de la citoyenneté et de toute la palette des droits sociaux et politiques. Néanmoins leur nombre a posé certains problèmes aux institutions et à l'économie du pays. Les structures administratives et l'économie serbes sont effet très peu développées. En 1991, première année des conflits armés en ex-Yougoslavie, la Serbie a accueilli 45 823 réfugié·e·s, principalement originaires de la Croatie. En 1996, au lendemain de l'accord de paix en Bosnie et en Croatie, le pays en a accueilli 103 967. Le pic a été atteint en 2002, avec 327 587 réfugié·e·s. Depuis, ces chiffres sont en diminution constante et avoisinaient les 36 898 en 2016. Une partie a émigré ailleurs, une autre a été intégrée à la société serbe et n'est plus associée aux personnes réfugiées<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=RS>.

<sup>16</sup> Ibid.

D'autre part, environ 200 000 personnes réfugiées du Kosovo, principalement serbes, résident actuellement en Serbie et sont traitées exclusivement en tant que PDI, étant donné que la Serbie ne reconnaît pas l'indépendance du Kosovo. Dans tous les documents officiels, le Kosovo est mentionné comme une province autonome de la Serbie. Human Rights Watch a critiqué les autorités serbes pour n'avoir réalisé que peu de progrès dans la recherche d'une solution durable pour les personnes réfugiées et déplacées internes (PDI) vivant en Serbie, après avoir fui les conflits dans les Balkans. Le HCR avance les chiffres de 44 251 personnes réfugiées en Serbie au moins de juillet 2014, provenant majoritairement de la Croatie, et de 204 049 PDI au mois de septembre, provenant majoritairement du Kosovo (HRW 2015)<sup>17</sup>.

Avec l'embrasement de la Syrie à partir de 2012, les conflits permanents en Irak et en Afghanistan et la pauvreté endémique dans nombre de pays africains, la Serbie s'est trouvée au centre de la route migratoire dite des Balkans occidentaux empruntée par les réfugié·e·s traversant la Méditerranée pour rejoindre la Turquie puis la Grèce. Le périple se poursuit ensuite en train, en voiture ou à pied vers la Macédoine du Nord, où les réfugié·e·s franchissent la frontière serbe pour entrer en Hongrie. La grande majorité n'avait pas pour destination finale la Grèce, la Macédoine du Nord, la Serbie ou la Hongrie (Bocek 2017). Le but ultime était d'arriver dans les pays de l'ouest et du nord de l'Europe, tels que l'Autriche, l'Allemagne, la Suède, les Pays-Bas, la France et le Royaume-Uni. Jusqu'au début de 2016, date à laquelle le parlement hongrois a adopté une nouvelle loi sur la « migration en période de crises », fermant la route des Balkans occidentaux, la Serbie était essentiellement un pays de transit. Ainsi, plus de 900 000 réfugié·e·s ont traversé le pays à cette époque. Plusieurs rapports indépendants (Bocek 2017) ont fait état de la mobilisation des institutions, des ONG et des citoyen·ne·s pour aider les réfugié·e·s sur leurs itinéraires. Nourriture, eau et fournitures médicales ont été distribuées le long des routes et dans les refuges temporaires.

Début 2016, deux événements internationaux ont redéfini la nature même des flux migratoires en Serbie. Le premier est l'accord entre l'UE et la Turquie visant à rémunérer le pays pour empêcher les populations réfugiées syriennes de s'exposer aux risques d'une traversée de la Méditerranée. Le second est la décision de la Hongrie de procéder à des contrôles stricts aux frontières et d'installer une clôture le long de sa frontière avec la Serbie, ne laissant que deux points de passage (Tompá et Röske) et n'autorisant que 10 réfugié·e·s par jour à entrer sur son territoire. Les réfugié·e·s resté·e·s en Serbie ont opté pour d'autres routes et stratégies, tentant d'entrer illégalement en Hongrie, en Croatie, dans une certaine mesure en Bulgarie et même, par la suite, en Bosnie. Beaucoup ont fait l'objet d'une arrestation, avant leur renvoi en Serbie. Trois possibilités s'offraient aux personnes contraintes de rester en Serbie – plus de 7 000, dont 1 000 mineurs non accompagnés (Bocek 2017)<sup>18</sup>. La première consistait à attendre de pouvoir entrer légalement en Hongrie, via les listes établies par les réfugié·e·s mêmes et soumises aux autorités serbes qui, à leur tour, les transmettaient aux autorités frontalières hongroises. Comme indiqué précédemment, peu de personnes réfugiées recevaient l'autorisation d'entrer en Hongrie<sup>19</sup> et beaucoup étaient renvoyées via une porte pivotante installée

<sup>17</sup> <https://www.hrw.org/world-report/2015/country-chapters/serbia/kosovo> Il importe de préciser que la législation et les pratiques présentées dans ce rapport concernant les communautés migrantes et réfugiées en Serbie et dans les écoles serbes ne font pas allusion aux PDI et aux Serbes qui ont fui la Croatie et la Bosnie.

<sup>18</sup> Dans un document préparé au mois de juin 2018 par le ministère serbe de l'Éducation, des Sciences et du Développement technologique (MPNTR, p. 5), ce dernier déclare que près de 4 000 réfugié·e·s sont resté·e·s en Serbie après la fermeture de la route des Balkans. 40 % étaient des enfants.

<sup>19</sup> Durant la visite de terrain dans un camp de réfugiés installé à proximité de la frontière hongroise en septembre 2018, nous avons appris que les autorités hongroises n'admettaient à ce moment qu'une seule personne réfugiée par jour.

aux postes-frontières de Tompa et Röske. La deuxième possibilité était d'introduire une demande d'asile en Serbie. La dernière option consistait à répéter inlassablement les tentatives de traverser illégalement la frontière pour rejoindre les pays limitrophes et poursuivre le voyage vers les pays de l'ouest et du nord de l'Europe.

En matière de migration, la législation serbe opère une distinction majeure entre l'intention de faire une demande d'asile et la soumission effective de cette demande. Lorsqu'une personne réfugiée est identifiée à la frontière ou à l'intérieur du territoire, la possibilité lui est offerte d'exprimer son intention de demander asile ou de se porter effectivement candidate à l'asile. En cas d'acceptation, la personne concernée reçoit une carte d'enregistrement, prouvant qu'elle n'est pas en situation irrégulière dans le pays et lui donnant accès à un centre d'accueil. Officiellement, les personnes réfugiées ont l'obligation de se présenter dans les 72 heures dans l'un des centres d'accueil, où une nouvelle occasion officielle leur est donnée de rencontrer un agent pour introduire une demande d'asile. Dans les faits, peu d'entre elles suivent cette procédure et y compris celles ayant introduit officiellement leur demande d'asile cherchent à quitter le pays. Effectivement, le HCR (2018b, p. 4) indique que, au total, quelque 583 personnes ont introduit une demande d'asile et que 89 entretiens ont été réalisés par l'instance juridictionnelle compétente pour les demandes d'asile en 2015. En 2016, 574 personnes ont introduit une demande d'asile et 160 entretiens ont été réalisés. Dans l'ensemble, entre 2015 et 2016, 35 personnes ont obtenu le statut de réfugié, 37 une protection subsidiaire et 43 une réponse négative. Entre janvier et mars 2016, les autorités serbes ont enregistré 96 117 nouvelles arrivées, dont seulement 262 demandes d'asile.

Au mois de février 2017, la Serbie comptait 3 031 enfants migrants et réfugiés sur son territoire, comme l'indique un document établi par le ministère serbe de l'Éducation, des Sciences et du Développement technologique (Vukovic 2017). Selon Bocek (2017)<sup>20</sup>, en juillet 2017, le nombre total d'enfants réfugiés en Serbie était estimé à environ 4 000. Près d'un millier d'entre eux étaient des mineurs non accompagnés.

## 5.2 EDUCATION DES ENFANTS MIGRANTS ET RÉFUGIÉS EN SERBIE

La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant stipule que tous les enfants, quel que soit leur statut migratoire, ont droit à l'enseignement primaire gratuit. Les pays devraient également s'efforcer d'instaurer la gratuité de l'enseignement secondaire. La législation serbe en matière d'éducation répond à cette exigence, au travers de ses lois portant sur les bases du système éducatif, l'enseignement primaire et secondaire (BCHR 2016) et l'asile. Légalement, tous les enfants ont droit à l'éducation en Serbie. Durant de nombreuses années, une proportion relativement faible d'élèves migrants et réfugiés étaient inscrits dans les écoles.

20 Rapport au Conseil de l'Europe de la visite d'information de l'Ambassadeur Tomáš Boček, Représentant spécial du Secrétaire Général sur les migrations et les réfugiés, en Serbie et dans deux zones de transit en Hongrie (12-16 juin 2017).

Les statistiques indiquent une variation allant de quelques-uns en 2013 et environ une trentaine en 2015 (MPNTR 2018) à 200 en 2017 (Bocek 2017). 523 enfants migrants et réfugiés ont fréquenté 45 écoles régulières en Serbie et 83 ont séjourné dans des centres d'asile au cours de l'année académique 2017/2018 (Sokolovic 2017)<sup>21</sup>. Le ministère de l'Éducation, des Sciences et du Développement technologique (MPNTR) a présenté en juin 2018 ses statistiques sur le nombre d'enfants réfugiés scolarisés dans les écoles serbes. Les chiffres oscillaient entre 391 en septembre 2017 et 574 en mai 2018. Par ailleurs, un nombre moins élevé d'entre eux (surtout à partir du mois d'avril 2018) sont pris en charge par les écoles des centres d'asile.

**Tableau 6. Nombre d'enfants réfugiés inscrits dans les écoles serbes de septembre 2017 à mai 2018**

Mois	Nombre d'écoles ayant inscrit des enfants réfugiés	Nombre d'enfants	Nombre d'écoles prenant en charge l'éducation des enfants réfugiés dans les centres d'asile	Nombre d'enfants pris en charge par les écoles dans les centres d'asile
<b>Septembre 2017</b>	41	574		
<b>Octobre 2017</b>	45	429		
<b>Novembre 2017</b>	47	503		
<b>Décembre 2017</b>	43	454	12	59
<b>Janvier 2018</b>	42	452	12	53
<b>Février 2018</b>	44	452	12	57
<b>Mars 2018</b>	38	391	12	47
<b>Avril 2018</b>	45	433	4	9
<b>Mai 2018</b>	43	427	4	9

Sources : ministère serbe de l'Éducation, des Sciences et du Développement technologique

Selon les informations fournies par le Commissariat serbe pour les réfugiés et les migrations, au mois d'août 2018<sup>22</sup>, 3 360 personnes demandeuses d'asile séjournaient en Serbie (en provenance principalement de l'Afghanistan, du Pakistan, de l'Iran et de la Syrie). 344 enfants demandeurs d'asile sont inscrits dans 33 écoles, 33 dans l'enseignement préscolaire.

21 Exemples montrant les écarts importants dans les statistiques. Bocek (2017) a reçu des informations orales des responsables serbes durant sa visite. La source des chiffres de Cekerevac, Perisic et Tanasijevics (2018) n'a pas été publiée. Sokolovic (2017), se référant aux informations orales du ministère de l'Éducation, des Sciences et du Développement technologique, présente les chiffres d'une année académique différente des deux précédentes. La différence entre l'année académique précédente et 2017/2018 est peut-être due à la décision du ministère de scolariser l'ensemble des mineurs non accompagnés en séjour dans les centres d'accueil et d'asile.

22 <http://www.kirs.gov.rs>

Selon Bocek (2017), les raisons du nombre peu élevé d'inscriptions dans les écoles au cours de la période 2015-2017 sont d'ordre structurel, pratique et personnel :



*Ce nombre limité s'explique en premier lieu par le fait que ces enfants ne connaissent pas la langue serbe. De plus, les parents sont en général réticents à envoyer leurs enfants à l'école en Serbie car ils pensent que cela pourrait réduire leurs chances de transfert dans d'autres pays européens. Plusieurs autres facteurs limitent aussi les inscriptions dans les écoles locales, comme le manque d'informations sur l'état de leurs vaccinations, ainsi que des difficultés pratiques pour distribuer des repas à ces enfants en dehors des centres d'asile ou d'accueil où ils sont hébergés. Il est à souligner que ces obstacles pratiques pourraient être aisément surmontés ; le droit à l'instruction ne devrait pas être dénié sur la base de telles considérations. (p. 7)*

Un rapport par pays consacré à la Serbie, préparé par le centre de Belgrade pour les droits humains (BCHR 2016), indique ce qui suit :



*Les écoles sont obligées d'organiser des cours de langues, ainsi que des cours préparatoires et complémentaires, pour les élèves étrangers, y compris apatrides et réfugiés, ne parlant pas la langue en usage dans les écoles ou nécessitant un enseignement spécifique pour pouvoir poursuivre leurs études. Par ailleurs, la loi portant sur l'asile prévoit que les personnes demandeuses d'asile ou ayant obtenu l'asile ont le droit d'accéder gratuitement à l'enseignement primaire et secondaire. Dans la pratique, ces personnes sont censées s'inscrire elles-mêmes dans les écoles primaires et secondaires, sans soutien réel de la part des centres d'asile ou des établissements scolaires nationaux. Cette démarche s'avère particulièrement difficile étant donné que la majorité des personnes demandeuses d'asile en Serbie ne parlent pas le serbe ou n'ont aucune connaissance du fonctionnement du système éducatif national. (p. 33)*

Un autre problème épinglé entre autres dans ce rapport est l'absence de cours de langue serbe. Y compris le HCR (2018b) a mis le doigt sur les écarts entre la législation et l'accès à l'éducation dans la réalité, soulignant :



*Le Comité note que les demandeurs d'asile et les personnes qui ont obtenu l'asile peuvent accéder à l'éducation primaire et secondaire gratuitement ; il note cependant avec préoccupation que les enfants demandeurs d'asile logés dans les centres d'asile de l'Etat partie ne sont pas inscrits à l'école (art. 13 et 14). Le Comité recommande à l'Etat partie de permettre à tous les enfants demandeurs d'asile d'accéder à l'éducation primaire en attendant que leur demande de statut de réfugié soit examinée, et de leur faciliter l'accès à l'éducation secondaire, conformément à la loi sur l'asile. (p. 14)*

Plusieurs difficultés majeures auxquelles se heurtent les enfants migrants et réfugiés dans les écoles serbes sont énumérées dans un document intitulé Education des enfants demandeurs d'asile en Serbie, préparé par le ministère de l'Éducation, des Sciences et du Développement technologique (MPNTR 2017a, p. 1) :

- Les enfants migrants et réfugiés ne possèdent souvent aucun document relatif à leur formation antérieure.
- Il n'est pas possible de déterminer, uniquement en fonction de leur âge, les classes dans lesquelles ils doivent être inscrits. Il est recommandé de les placer dans un groupe correspondant à leur âge.
- La scolarisation formelle des enfants primo-arrivants est interrompue depuis une longue période dans leur pays d'origine.
- Certains enfants n'ont jamais été scolarisés dans l'enseignement formel dans leur pays ou dans les pays de transit.
- La majorité d'entre eux ont pu toutefois bénéficier d'une forme d'enseignement dans les pays de transit, bien que souvent interrompue en raison des déplacements constants.

Afin de remédier à ces difficultés croissantes et de prendre en compte les déficits scolaires des enfants migrants, le gouvernement a récemment instauré un certain nombre de réformes. En mai 2017, le ministère serbe de l'Éducation, des Sciences et du Développement technologique a, en effet, publié et diffusé dans toutes les écoles du pays un document phare intitulé Directives pour l'inclusion des enfants migrants et demandeurs d'asile au système éducatif (MPNTR 2017b). Plusieurs précisions ont été apportées à ce document, qui a été ajouté en juin 2018 au document Education des élèves migrants en Serbie (MPNTR 2018)<sup>23</sup>. L'une des principales caractéristiques de cette directive est que celle-ci prescrit cinq étapes essentielles devant être suivies par toutes les écoles accueillant des élèves migrants et réfugiés.

Étape 1 – Un parent, un·e représentant·e légale ou les services sociaux introduisent une demande d'inscription scolaire pour un enfant migrant. L'école doit répondre dans les cinq jours pour indiquer si elle peut accueillir l'élève. Si, pour une raison ou une autre, une école n'est pas en mesure d'offrir une place, celle-ci doit en expliquer les motifs et en informer les autorités éducatives locales. Les enfants en possession des informations concernant leur parcours scolaire antérieur sont inscrits dans un groupe correspondant à leur âge. Ceux ne possédant pas ces documents doivent normalement se soumettre à une évaluation afin de vérifier les connaissances acquises durant leur parcours scolaire antérieur. Le problème est que l'on ne sait pas exactement ce que cela signifie dans la pratique.

Étape 2 – Chaque école est tenue de mettre sur pied une équipe pour l'éducation inclusive, chargée de préparer un plan de soutien pour l'inclusion d'un enfant migrant dans l'étab-

<sup>23</sup> Parmi d'autres initiatives, notons la formation d'un groupe de travail au sein du ministère de l'Éducation, des Sciences et du Développement technologique, chargé d'apporter un soutien à l'éducation des élèves migrants.

lissement. Ce plan doit normalement prévoir des activités destinées à préparer le personnel enseignant, les parents et les élèves de l'école à l'arrivée d'un enfant migrant.

Etape 3 – L'école doit créer une autre équipe, chargée d'évaluer le niveau de scolarisation des enfants primo-arrivants. Outre le personnel enseignant responsable des matières, d'autres professionnel·le·s peuvent faire partie de l'équipe : interprètes, professeur·e·s de langues étrangères, personnel des services sociaux, parents, etc. La tâche doit être accomplie dans un délai d'une semaine.

Etape 4 – Adoption d'un plan d'aide aux enfants comportant : un programme d'adaptation et de lutte contre le stress ; un programme d'apprentissage intensif du serbe en tant que seconde langue, au travers de la participation à des classes ordinaires et à des activités extrascolaires ; une approche individuelle des besoins de chaque enfant pour déterminer les activités à organiser ; et la participation à toutes les activités extrascolaires avec encadrement par les pairs.

Etape 5 – Préparation d'un dossier pour chaque enfant afin d'enregistrer ses progrès, sa participation aux activités, les formes d'aide apportées, les problèmes et les points forts. Si un élève abandonne l'école ou décide de s'en aller ailleurs, un extrait du dossier est publié en serbe et en anglais.

Par ailleurs, un manuel détaillé (150 pages) contenant une pléthore d'exemples pratiques a été publié en décembre 2017 pour aider les écoles à mettre en œuvre ces cinq étapes sur le terrain.

Le gouvernement a également pris des mesures pour organiser et assurer le développement professionnel du personnel enseignant et de la direction des établissements scolaires. Ainsi, au mois d'août 2017, 350 membres des équipes scolaires susmentionnées ont participé à un programme de formation de deux jours et 320 enseignant·e·s ont participé à un programme de développement professionnel en langue serbe (seconde langue). Le gouvernement a en outre reconnu l'absence de matériel et de cours pour l'apprentissage du serbe (seconde langue) et a donc pris des mesures pour créer des modules d'apprentissage intensif de cette langue (Vukovic 2017). Le porteur de ce projet est la faculté des langues de l'Université de Belgrade, en coopération avec le gouvernement danois. En mars 2018, le ministère a publié un manuel adressé aux membres du personnel enseignant, leur expliquant comment enseigner efficacement en serbe (seconde langue).

En collaboration avec l'UNICEF, le gouvernement a alloué des subventions plus modestes à 45 écoles accueillant des élèves migrants pour soutenir leur travail. Cartables et fournitures scolaires ont pu être achetés et distribués aux élèves migrants, mais également aux élèves serbes dont les familles sont économiquement défavorisées. Certaines ressources ont été octroyées par des fondations en vue d'améliorer les conditions de vie des mineurs non accompagnés, de renforcer la qualité de l'enseignement et d'engager des équipes d'accompagnement et d'orientation.

Le chapitre suivant présente quelques-unes des principales conclusions des visites sur le terrain, des entretiens et des observations.

## 5.3 TRAVAIL SUR LE TERRAIN

En vertu des différents aspects qui caractérisent une intégration et une inclusion réussies des élèves migrants et réfugiés au sein de l'éducation, mis en avant dans les recherches précédentes, ce chapitre est divisé en trois parties, chacune d'entre elles étant centrée sur les expériences des diverses parties prenantes en ce qui concerne l'organisation, le travail interne, les relations avec les parents migrants et les acteurs de la communauté.

### 5.3.1 ORGANISATION

Le cas de la Serbie est particulièrement intéressant dans la mesure où il illustre la façon dont un pays confronté à l'arrivée d'un nouveau groupe de migrant·e·s et de réfugié·e·s peut rapidement s'adapter à de nouvelles réalités. L'idée préconçue des autorités gouvernementales selon laquelle la Serbie n'est ni un pays pour les réfugié·e·s (excepté pour les populations serbes de Croatie, de Bosnie et du Kosovo) ni un pays de transit pour la migration internationale a imprégné les premières mesures en matière d'éducation. Aucun enfant ne fréquentait les écoles ordinaires, certains n'y avaient pas accès du tout, d'autres recevaient néanmoins une éducation dans les camps de réfugiés, où les cours dispensés par le personnel enseignant des écoles locales étaient généralement limités à deux heures par jour. Au cours des entretiens, les enseignant·e·s ont déclaré travailler dans les camps en groupe de deux, à tour de rôle. Au départ, les affectations dans les camps étaient payées par les bailleurs de fonds internationaux, ensuite, après la suspension du soutien financier, les conseils municipaux de Subotica et Sombor ont pris la relève. Les principales matières enseignées étaient le serbe, l'anglais, l'allemand, les sciences et l'art. Lors des entretiens, les enseignant·e·s ont affiché une attitude positive ainsi qu'un vif enthousiasme à travailler avec des enfants dans les camps de réfugiés, estimant qu'il s'agissait d'une contribution utile et importante. Toutefois, dans ce genre de situation, leur possibilité d'assurer un enseignement de haute qualité et égalitaire était fortement restreinte. Conséquence, l'éducation se limitait à quelques heures d'activités structurées visant essentiellement à rendre supportable la vie dans les camps et à aider les enfants à surmonter ou, du moins pour un temps, à oublier leurs expériences traumatisantes du passé, ainsi que la situation désespérante dans laquelle ils doivent vivre. L'apprentissage en soi n'était pas le principal objectif.

Par ailleurs, le personnel enseignant n'était ni formé ni préparé à travailler avec des enfants réfugiés, sans langue de communication commune. Il s'agissait davantage d'un apprentissage par la pratique, expliquent les enseignant·e·s au cours des entretiens. Souvent, l'assistance d'interprètes était inexistante et les enseignant·e·s ne connaissaient que peu ou pas leurs élèves, pas plus que leur passé ou leurs antécédents scolaires. En revanche, leurs projets n'avaient plus aucun secret : rejoindre l'Allemagne, l'Autriche, la France ou d'autres pays d'Europe occidentale. Hors de question de rester en Serbie. Ce prisme de l'imperméabilité continue à fortement influencer les parents, les enfants, le personnel enseignant, ainsi que la mise en œuvre des nouvelles politiques visant à améliorer les structures éducatives pour les enfants migrants et réfugiés.

Comme souligné précédemment, ce système a largement prêté le flanc à la critique dans les évaluations et les rapports publiés par le HCR, l'UNICEF et diverses ONG, et aurait dû



être réformé à partir de 2017. Au cours de la visite de l'école Branko Pesic à Zemun, dans la banlieue de Belgrade, un entretien a eu lieu avec la direction. Cette école est l'une des premières du pays à avoir accueilli 22 enfants migrants et réfugiés dès le mois de décembre 2016. D'autres enfants ont été inscrits au cours des années suivantes, 90 % d'entre eux étaient mineurs et non accompagnés. L'école accueille exclusivement les enfants socialement vulnérables (enfants dont la scolarité a été interrompue, enfants pauvres issus de minorités roms et albanaises, ceux revenus après le rejet de leur demande d'asile dans d'autres pays et les enfants migrants et réfugiés). Tant l'école que les enfants rencontrent des problèmes en raison de la situation sociale particulièrement rude, de l'absence de langue commune et des incertitudes quant à l'avenir. La direction de l'école a en particulier souligné l'absence de scolarisation antérieure des enfants, mais également la grande méconnaissance de leurs antécédents, notamment leurs expériences de vie et leurs dossiers médicaux. D'autre part, la journée scolaire est rythmée par l'heure à laquelle sont servis le petit déjeuner (début) et le déjeuner (fin) dans les camps. Les enfants passent en général quatre heures par jour à l'école. La direction de l'école précise que le personnel a bénéficié d'une formation mais que l'organisation et les approches pédagogiques se mettaient progressivement en place en cours d'apprentissage au travers de la pratique. La direction se montre également positive et ouverte d'esprit vis-à-vis des élèves migrants et réfugiés. Bien que consciente de la ségrégation d'une partie des élèves au sein de l'école, elle ajoute que les enfants se sentent bien et que l'on s'occupe d'eux.

Après l'introduction par le gouvernement en mai 2017 d'une nouvelle politique se rapportant à l'inclusion des enfants migrants et réfugiés dans l'éducation, un groupe de spécialistes a été désigné pour en poursuivre le développement et y apporter des clarifications. Le résultat est le manuel complet mentionné précédemment, publié en décembre 2017. Ce dernier est largement inspiré et préparé par la direction et le personnel enseignant de l'école Branko Pesic et a été complété par une série de références renvoyant à des documents de l'UNICEF. Etant donné que l'école a été citée en exemple et mise en avant pour ses bonnes pratiques, la direction et le personnel enseignant ont été les premiers à assurer la formation des effectifs des autres écoles. Leur formation est bien entendu uniquement basée sur l'expérience.

Le problème est que le système serbe mis en place pour la scolarisation des enfants réfugiés et migrants, ainsi que pour le développement professionnel du personnel enseignant à travers le pays, se base en grande partie sur l'expérience continue d'une seule école (appliquant la ségrégation d'une partie des élèves). L'absence de recherches scientifiques et d'évaluations structurées pour appuyer ces initiatives est manifeste.

Dès le début de 2018, le gouvernement a commencé à revoir sa politique qui consiste à envoyer du personnel enseignant dans les camps de réfugiés. Le sens dans lequel se déroulait le processus éducatif a été inversé : désormais, ce sont les enfants qui se déplaceraient pour aller à l'école. Au cours des entretiens, les enseignant·e·s ont expliqué que leurs élèves avaient exprimé avec force leur souhait de recevoir un enseignement plus formel, dans des écoles ordinaires, aux côtés des enfants de la communauté locale. Quatre écoles et un établissement préscolaire accueillant des enfants migrants et réfugiés ont été visités à Subotica, Sombor et Belgrade. Les enfants font chaque jour le trajet en bus depuis/vers les camps de réfugié·e·s, escortés par le personnel du Commissariat pour les réfugiés et la migration. Dans toutes les écoles, les enfants sont inscrits dans des classes ordinaires. Il convient de noter que les enfants migrants et réfugiés ne représentent qu'un faible pourcentage de l'ensemble des élèves de ces écoles.

Dans certaines d'entre elles, les enfants ne reçoivent que quatre heures de cours par jour, contrairement aux élèves serbes qui en reçoivent six. La principale raison est l'organisation du ravitaillement dans les camps. Afin de pouvoir arriver à l'heure pour le déjeuner servi dans les camps, les enfants doivent quitter l'école plus tôt. Ce n'est toutefois pas le cas dans toutes les écoles. Et, pour celles qui appliquent ce système, les procédures sont sur le point de changer, précise le personnel du Commissariat participant à une réunion dans l'une des écoles. En d'autres termes, les enfants migrants et réfugiés auront le même nombre d'heures de cours que les élèves serbes.

Dans le camp de Subotica, à la frontière hongroise, l'ancien système a été maintenu. Les migrant·e·s séjournant dans les camps qui bordent la Serbie reçoivent une convocation lorsque leur tour est (bientôt) venu de traverser la frontière et doivent répondre à un interrogatoire mené par les autorités hongroises à propos de leur demande d'asile. La politique éducative pour les enfants migrants et réfugiés se base sur la supposition que ces derniers peuvent à tout moment s'en aller et, par conséquent, il ne sert à rien de tenter de les intégrer aux écoles ordinaires. Cependant, le temps d'attente peut varier entre une semaine et six mois. Dans ce camp, les enfants sont répartis en deux groupes selon leur âge. Leur éducation est confiée deux heures par jour à du personnel enseignant venu des écoles de la région. Au moment de la visite, le camp comptait 11 enfants en âge de fréquenter l'école sur un total de 50 réfugié·e·s. Le reste de la journée, les enfants du camp de Subotica participent à des activités avec le personnel, financées par la fondation Ana & Vlade Divac et d'autres fondations internationales telles que Caritas et le Centre danois pour les populations réfugiées.

### 5.3.2 TRAVAUX INTERNES

Environnement accueillant pour les migrant·e·s et les réfugié·e·s, approche individualisée de leurs antécédents et de leurs besoins éducatifs, inclusion encadrée dans des classes ordinaires, acquisition d'une seconde langue, relations avec les élèves non réfugiés, ainsi que l'utilisation active de la langue maternelle comme outil d'apprentissage, sont quelques-unes des formes d'intervention en classe les plus importantes pour ce groupe d'élèves, identifiées dans les études antérieures.

Les visites dans les écoles et les entretiens avec le personnel enseignant et la direction ont laissé apparaître une culture de l'accueil très palpable. Les élèves sont directement placés dans des classes ordinaires. Personnel enseignant et direction précisent que les élèves serbes, en classe et dans l'école, affichent une attitude très positive à leur égard. Au cours des entretiens menés avec les élèves migrants et réfugiés dans certaines écoles, il leur a été demandé explicitement s'ils avaient déjà été la cible de harcèlement, de discrimination ou de racisme. La réponse était toujours la même : « Non, absolument pas, tout le monde est très aimable et essaie de nous aider ». Tous les enfants interrogés ont exprimé leur joie d'aller à l'école, leurs matières et activités favorites étant les mathématiques, l'anglais, l'allemand et le football. Ils ne sont pas arrivés à trouver un point négatif. Le personnel enseignant et les équipes de direction expliquent que, dans un premier temps, les parents serbes avaient soulevé certaines questions, notamment pour savoir qui étaient ces nouveaux élèves et comment s'organiserait leur accueil, plutôt que pour protester ou exprimer leurs inquiétudes. Comme mentionné précédemment, le nombre d'élèves migrants et réfugiés intégrés à la

majorité des écoles est très faible, allant de quelques élèves à 14 ou 15 tout au plus. Ces élèves ne sont donc pas vraiment remarqués dans la vie quotidienne des écoles.

Toutefois, l'impression qui se dégage des visites d'écoles est que d'autres mesures sont nécessaires pour assurer l'inclusion et l'apprentissage. Les enfants sont placés dans des classes ordinaires mais ne reçoivent aucun soutien supplémentaire dans leur langue et, apparemment, très peu d'assistance ciblée dans les autres domaines. Les écoles déplorent l'absence totale d'expertise linguistique dans le pays. Dès lors, comment le personnel enseignant se débrouille-t-il pour s'adresser aux élèves qui ne connaissent pas la langue du pays ? Il dépend entièrement des autres enfants qui résident en Serbie depuis plus longtemps et qui ont eu l'occasion d'apprendre un peu le serbe ou de ceux qui parlent un peu anglais. Après avoir rencontré certains de ces enfants, la conclusion est que leur connaissance de l'anglais est insuffisante pour répondre à leurs propres besoins et encore moins aux besoins éducatifs des autres élèves. Il en va de même pour leur connaissance du serbe. Les parents interrogés se sont plaints, non sans une certaine prudence, du placement de leurs enfants aux derniers rangs de la classe sans attirer l'attention des enseignant·e·s. Ces enfants ont besoin de beaucoup de soutien si leur éducation est censée être égalitaire, cohérente et de haute qualité. Aucune de ces trois conditions fondamentales ne semble être remplie dans les écoles serbes. Les membres du personnel interrogés ont rappelé les problèmes de communication mais ont également révélé un degré élevé de confiance en leurs compétences pédagogiques, soulignant que « le langage mathématique est un langage universel » ou que « les enseignant·e·s efficaces trouvent toujours un moyen de communiquer avec leurs élèves ». C'est vrai, mais cette approche nécessite du temps, des ressources et une attention centrée sur les besoins individuels de l'élève. Une fois encore, aucun de ces éléments ne semble prédominer dans les écoles visitées. Par ailleurs, la notion d'impermanence mentionnée précédemment que ressentent les enfants, leurs parents, le personnel enseignant et le ministère de l'Éducation, réduit les enfants migrants et réfugiés à un problème temporaire qui les autorise intentionnellement à « traîner » en quelque sorte dans les écoles. Et, en fin de compte, ils sont des réfugiés, toujours en mouvement.

Le personnel fait également référence à plusieurs reprises au certificat délivré aux élèves (un « bilan scolaire »), avant leur départ de Serbie, contenant des renseignements relatifs à la durée de leur scolarisation, aux matières enseignées, etc. Cette démarche est souvent mise en avant, étant considérée comme une bonne pratique. Ce document constitue un outil important mais personne ne sait exactement s'il sera utilisé ou non dans le pays de destination, comment et dans quelles circonstances.

Les écoles ne prévoient aucune activité spécifique pour faire face aux expériences potentiellement traumatisantes qu'ont vécues les enfants. Les enseignant·e·s répondent en général : « Nous n'avons rien constaté, sans quoi nous aurions réagi ». En revanche, fréquenter l'école est en soi considéré comme une mesure préventive, permettant également de renforcer la résilience. Et ici, nous sommes précisément au cœur du discours qui sous-tend la réponse pédagogique apportée aux enfants migrants et réfugiés en Serbie. Quelque part entre toutes les activités, défis, tentatives, réformes politiques et autres efforts surgit l'idée que les écoles sont des environnements sûrs, ainsi qu'un moyen de tenir les enfants éloignés de leur vie déprimante et paralysante dans les camps de réfugiés. L'apprentissage n'apparaît pas comme l'objectif premier de la scolarisation ni de l'immersion directe dans des classes ordinaires. L'éducation sert plutôt un autre objectif, celui d'offrir aux enfants en déplacement

des journées structurées dans un environnement sûr et sous contrôle. Comme le souligne un directeur d'école :

“

*Nous leur offrons une enfance heureuse sur leur route vers l'Europe occidentale, mais aussi une occasion d'en apprendre un peu plus sur notre langue et notre culture.*

### 5.3.3 RELATIONS AVEC LES PARENTS MIGRANTS ET LES ACTEURS DE LA COMMUNAUTÉ

Les relations entre les écoles et les acteurs de la communauté locale (et plus large) forment le troisième aspect important nécessaire pour promouvoir l'intégration des élèves migrants et réfugiés au sein/au travers de l'éducation.

Manifestement, le rôle des parents revêt une importance cruciale dans le cadre de l'apprentissage et de la prise en charge de leurs enfants. Le dialogue entre le personnel enseignant et les parents est effectivement une condition préalable à toutes relations durables. L'analyse bibliographique nous apprend que ces relations sont souvent tendues et que les enseignant·e·s ne jugent pas très utile de créer des liens avec les parents migrants et réfugiés. Deux perspectives différentes se sont dégagées des rencontres avec les parents et le personnel des écoles dans plusieurs contextes en Serbie. Le personnel enseignant et les responsables d'établissement scolaire interrogés soutiennent que les parents sont des partenaires importants et que des efforts devraient être engagés pour les impliquer dans l'éducation. Le personnel des écoles relève au moins trois obstacles, l'un d'entre eux étant l'isolement des parents dans les camps de réfugiés. Les camps visités sont installés en dehors des zones habitées, nécessitant le transport quotidien des enfants en bus. Si les parents doivent se rendre à l'école, ils ont besoin d'un moyen de transport, qui ne leur est pas fourni. Autre obstacle, la langue. Même si les parents parviennent à rejoindre l'école, il n'y a pas d'interprète sur place pour leur permettre de communiquer. Nous avons souligné précédemment dans ce chapitre que les enseignant·e·s ne possédaient que très peu d'informations concernant les antécédents de leurs élèves. Mis à part les enfants eux-mêmes, les seules personnes à connaître ces antécédents, ce sont les parents. Mais l'isolement et la langue semblent être des barrières insurmontables. Troisième obstacle selon le personnel des écoles, les parents empêchent parfois leurs enfants d'aller à l'école par crainte de voir leurs chances diminuer d'obtenir l'asile dans un autre pays. Ici aussi, les notions à la fois d'impermanence et de réfugiés n'affectent pas uniquement la qualité de l'enseignement dispensé mais aussi l'accès même à l'éducation.

Deux points de vue se dégagent des entrevues. Le premier, les parents comprennent que la Serbie est un pays dont les ressources sont limitées pour leur venir en aide. Ils sont profondément reconnaissants pour tous les soins, l'hébergement, la nourriture, l'éducation et les autres activités dont eux et leurs enfants ont pu bénéficier. Mais ils ne souhaitent pas rester dans le pays. Le second, les parents interrogés n'avaient soit jamais rencontré le personnel des écoles, soit (dans un seul camp) ne le rencontraient qu'une fois par an. Les parents ont également exprimé leur volonté de participer davantage au parcours scolaire de leurs enfants, mais en prenant soin de ne critiquer personne ou de ne rien demander. Nous

avons également appris que, dans un camp, la communication entre les parents et les écoles était prise en charge par une travailleuse humanitaire ayant une connaissance du serbe et de l'arabe. Il suffisait aux enseignant·e·s de lui communiquer les informations concernant un enfant et elle se chargeait de les transmettre aux parents et de retourner éventuellement leurs commentaires aux enseignant·e·s. Le point de vue des parents semble être influencé par cette conviction que « tout est mieux que de séjourner dans un camp de réfugiés » et par la confiance accordée aux travailleur·euse·s humanitaires qui accompagnent chaque jour leurs enfants en bus depuis/vers les écoles.

S'agissant des relations et du dialogue avec les autres parties engagées, ils peuvent être divisés en deux groupes en fonction de leur fréquence.

Le premier groupe englobe les partenaires pertinents pouvant améliorer considérablement les conditions pour promouvoir l'intégration des enfants migrants et réfugiés, mais ces derniers ne sont que rarement présents. Aucun club sportif (principale voie d'intégration dans bon nombre de pays) ni institution culturelle ou religieuse, ni organisation de la société civile, ne semble organiser des activités avec ces enfants. S'il existe des initiatives individuelles, elles sont davantage centrées sur l'aide humanitaire que sur la promotion de l'intégration. Une boulangerie locale offrant du pain aux enfants réfugiés a été citée en exemple pour illustrer l'engagement de la communauté.

Le second groupe comprend les organisations activement engagées dans la promotion de l'intégration au sein/au travers de l'éducation. Un grand nombre d'organisations internationales, nationales et non gouvernementales sont très présentes dans les camps de réfugiés. Par exemple, l'UNICEF qui a fait don de matériel scolaire et de cartables, l'ONG Danish Refugee Council qui a financé le personnel pour l'organisation de diverses activités pour les enfants, ainsi que Caritas et la fondation Ana & Vlade Diva. Le gouvernement national a également créé une fondation permettant aux écoles de solliciter une aide financière (fondation Madad). Les gouvernements locaux, du moins à Subotica et Sombor, semblent très engagés et offrent leur soutien dans le cadre de l'éducation des élèves migrants et réfugiés, en proposant des infrastructures scolaires mais également en prenant en charge les frais de transport entre les écoles et les camps. Quelques ONG serbes extrêmement actives fournissent une assistance juridique aux populations migrantes et réfugiées, surveillent le respect de leurs droits et font connaître la situation dans ce cadre.

Les syndicats serbes de l'enseignement pourraient se situer entre les deux catégories (les absents et les présents). Le représentant du gouvernement a qualifié d'essentiel le dialogue social avec les syndicats pour définir et mettre en œuvre des politiques, des programmes et diverses mesures. Les représentant·e·s du syndicat serbe de l'enseignement ont manifesté leur dévouement et leur grand intérêt à œuvrer en faveur de l'amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage pour les élèves migrants et réfugiés en Serbie. Toutefois, seul un syndicat de l'enseignement sur quatre a engagé, au travers du dialogue social, des discussions avec le gouvernement concernant leurs conditions d'éducation<sup>24</sup>. Certaines des

---

24 Correspondance avec la coordinatrice pour la coopération internationale du syndicat serbe de l'enseignement Borka Visnic (4 janvier 2019).

activités en lien avec l'éducation de ces élèves organisées par ce syndicat en particulier sont centrées sur les communications, les réseaux et l'information. Les principales sont les suivantes<sup>25</sup> :

- Promouvoir une perspective positive pour l'éducation des élèves migrants et réfugiés, au travers de son organe de presse et en soulevant cette question lors de toutes les réunions syndicales dans les écoles et celles organisées avec les représentant·e·s des organisations d'employeurs.
- Aider les écoles et le personnel enseignant à travailler avec des enfants migrants et réfugiés au travers de l'organisation régulière de séminaires portant sur le développement professionnel.
- Faciliter les contacts entre les écoles ayant inscrit des enfants migrants et réfugiés afin de permettre aux enseignant·e·s de discuter de leurs expériences et d'agir avec davantage de confiance dans ces domaines d'expertise, nouveaux pour la plupart d'entre eux·elles.
- Communiquer avec la direction des établissements scolaires et encourager l'application des bonnes pratiques.
- Collaborer avec les diverses ONG qui soutiennent les populations migrantes et réfugiées.
- Communiquer avec les centres d'asile et aider les enfants souhaitant poursuivre leurs études dans le cycle supérieur de l'enseignement secondaire à surmonter les différents obstacles administratifs.
- Visiter les écoles accueillant des élèves migrants et réfugiés et organiser une distribution de cadeaux à l'occasion d'une fête nationale.
- Préparer une proposition visant à définir les modalités de rétribution du travail supplémentaire du personnel enseignant travaillant avec des enfants migrants et réfugiés

---

<sup>25</sup> Ibid.

## 5.4 CONCLUSIONS

La Serbie a connu différentes phases de migration au cours de son histoire récente. Après avoir été tout d'abord un pays d'émigration de la main-d'œuvre dans les années 1960 et 1970, accompagnée d'une « fuite des cerveaux » permanente au cours de ces dernières décennies, puis un pays envoyant des réfugié·e·s, la Serbie est devenue un pays accueillant des réfugié·e·s de Bosnie et de Croatie, ainsi qu'un nombre important de personnes déplacées internes du Kosovo. A cela viennent s'ajouter deux nouvelles situations au cours de ces dernières années. La Serbie était en 2015-2016 une des plus grandes zones de transit en Europe pour les populations réfugiées qui, au départ de la Turquie passaient par la Grèce et la Macédoine du Nord pour rejoindre la Hongrie et poursuivre leur route vers d'autres pays européens. La politique migratoire à cette époque visait essentiellement à assurer leur hébergement temporaire et leur transport, ainsi que leur approvisionnement en eau, nourriture et fournitures médicales. Peu ont demandé le statut de réfugié en Serbie, et peu l'ont obtenu. Depuis 2016, la Serbie s'est transformée progressivement, du moins provisoirement, en pays de destination, principalement parce que les réfugié·e·s ont dû rester dans le pays après la fermeture effective des frontières des pays de l'UE limitrophes. Si le pays a effectivement bénéficié d'une aide financière de la part des organisations internationales, son économie et ses infrastructures ne sont pas suffisamment solides pour pouvoir assurer correctement les services auxquels ont droit les migrant·e·s et les réfugié·e·s. On observe dans la politique migratoire serbe ce que l'on pourrait appeler une « crise identitaire ». Les réponses initiales restèrent celles d'un « pays de transit », alors que tout démontrait clairement que la Serbie devenait le point de chute de milliers de réfugié·e·s. Comme le montre ce qui précède, la situation est en train de changer. Cette politique n'est jamais plus manifeste que lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins éducatifs des enfants migrants et réfugiés.

Pendant de nombreuses années, outre sa législation officielle, la Serbie n'a eu aucune stratégie, structure ou organisation pour l'inclusion des enfants migrants et réfugiés dans les écoles ordinaires. La grande majorité n'a bénéficié d'aucun enseignement cohérent et de haute qualité. Il s'agissait plutôt de participer à des jeux ou d'apprendre au hasard quelques heures par jour dans les camps de réfugiés. Toutefois, des initiatives ont récemment été prises et ont considérablement fait évoluer la situation. L'année académique 2017/2018 a enregistré une augmentation du nombre d'inscriptions d'enfants migrants et réfugiés dans les écoles ordinaires. Des mesures sont actuellement prises pour inscrire tous les enfants dans les écoles ordinaires au cours de l'année académique 2018/2019. Une stratégie pour l'éducation des enfants migrants et réfugiés a été adoptée en 2017 et intégralement mise en œuvre. Plusieurs projets ont été lancés pour soutenir le développement professionnel du personnel enseignant et assurer l'encadrement psycho-émotionnel des enfants. Ce sont là des initiatives encourageantes.

Aussi l'organisation de l'éducation des enfants migrants et réfugiés en Serbie, durant une période relativement courte, est-elle passée d'un accès restreint à l'enseignement, voire interdit, à une inclusion quasiment totale au sein des écoles ordinaires. L'inclusion ne se réalise pas uniquement au travers d'une politique d'ouverture officielle, elle doit être activement soutenue. Nous retiendrons à cet égard plusieurs éléments importants tels que le transport quotidien en bus entre les camps et les écoles locales sous la supervision du personnel du Commissariat ainsi que l'adaptation de l'horaire des repas dans les camps (même si l'on pourrait faire davantage pour permettre aux enfants de participer à des activités après l'école).

Le gouvernement a en outre publié une série de réglementations et directives légales plus que nécessaires, tandis que plusieurs enseignant·e·s ont pu participer à des programmes de développement professionnel (quoique de plus courte durée). Deux autres facteurs essentiels sont l'aide financière internationale et la présence d'ONG internationales et serbes. Durant le travail de terrain, il est apparu clairement que l'aide financière internationale avait diminué – constat regrettable – en raison de l'insuffisance des ressources économiques de la Serbie, ne lui permettant pas, à elle seule, d'apporter le soutien nécessaire aux populations migrantes et réfugiées, principalement dans le domaine de l'éducation. L'autre question est de savoir si l'aide du grand public et des équipes professionnelles (personnel enseignant et direction) risquerait de s'essouffler à partir du moment où le gouvernement et les écoles seraient seuls à supporter l'intégralité des dépenses pour le bien-être des populations réfugiées.

Aspect organisationnel moins positif, certains enfants migrants et réfugiés sont dirigés vers des établissements scolaires ségrégués, ouverts exclusivement aux franges vulnérables ou « problématiques » de la population. Un autre facteur qui devrait attirer davantage l'attention des autorités serbes, c'est l'absence d'évaluations et de recherches scientifiques pour assurer le suivi de la mise en œuvre des politiques.

De plus, les écoles ne disposent d'aucun outil pédagogique permettant d'offrir une éducation pertinente et égalitaire aux enfants migrants et réfugiés. Il n'existe ni équipes d'assistance pédagogique chargées de l'accompagnement linguistique des élèves, ni interprètes, les écoles ne peuvent s'appuyer que sur les connaissances rudimentaires du serbe ou de l'anglais de quelques élèves pour aider les autres, il n'y aucune coopération avec les parents et l'on ne sait pas précisément comment procèdent les écoles pour évaluer les antécédents scolaires des élèves. A cela s'ajoute un sens de l'impermanence qui innerve l'ensemble du système. Les enfants veulent poursuivre leur route vers l'Allemagne, les Pays-Bas ou l'Autriche. Les parents sont dans l'attente d'une convocation des autorités hongroises pour introduire une demande d'asile. Pour le personnel enseignant et la direction des établissements scolaires, cette notion d'impermanence constitue le point de départ de l'organisation de l'enseignement.



A woman with glasses and a blue top is looking down at books on a shelf in a library. The background is filled with bookshelves and modern lighting. A semi-transparent teal overlay covers the bottom half of the image, containing white text.

**6. BELGIQUE** – “NOUS SOMMES UN PAYS DE LA ‘SUPER DIVERSITÉ’ ET DE LA ‘SUPER SÉGRÉGATION’”

Ce chapitre présente et analyse l'étude de cas concernant la Belgique. Bien que ce chapitre soit intitulé Belgique, l'étude ne porte que partiellement sur ce pays, en tenant compte de toute sa fragmentation administrative. Les principales informations sont tirées du travail de terrain réalisé dans deux écoles de la ville d'Anvers, en région flamande.

## 6.1 MIGRATION EN BELGIQUE

Située en Europe occidentale, la Belgique<sup>26</sup> compte 11,5 millions d'habitant·e·s et partage ses frontières avec l'Allemagne, la France, les Pays-Bas et le Luxembourg. Les langues officielles sont le néerlandais, le français et l'allemand. Environ 6 millions de néerlandophones vivent dans la région flamande du pays, 3,5 millions francophones habitent en Wallonie et approximativement un million de germanophones occupent la région frontalière avec l'Allemagne. Quelques groupes minoritaires et linguistiques sont disséminés à travers le pays. La plus grande ville est Bruxelles, la capitale, avec plus d'un million d'habitant·e·s. Quelques-unes des autres grandes villes sont Anvers, Gand, Liège et Charleroi.

La Belgique est une monarchie constitutionnelle et un Etat fédéral divisé administrativement en trois communautés linguistiques (néerlandaise, allemande et francophone) et en trois régions (Flandre, Wallonie et Bruxelles-Capitale). Le gouvernement fédéral est responsable de la justice, de la défense, de la police fédérale, de l'énergie nucléaire, de la politique sociale et monétaire, tandis que les communautés et régions jouissent d'une large autonomie et d'une grande autorité dans les autres domaines de la politique publique. Les communautés sont responsables des services éducatifs, autrement dit, la Belgique possède trois systèmes éducatifs, trois politiques éducatives et trois ministres de l'éducation (OCDE 2017). Par ailleurs, comme l'indique le rapport de l'OCDE, les écoles peuvent être classées en trois catégories différentes selon les modalités de financement/gestion : l'enseignement public financé et administré par les autorités communautaires, l'enseignement subventionné et administré par d'autres pouvoirs publics (villes, municipalités et provinces) et l'enseignement privé subventionné. Les établissements non subventionnés (entièrement privés) représentent moins de 1 % de l'ensemble des services éducatifs (p. 4). La liberté de choix de l'établissement scolaire occupe une place importante en Belgique, avec des répercussions considérables sur le fonctionnement des écoles et la répartition des élèves.

La Belgique accueille des demandeur·euse·s d'asile chaque année, bien que leur nombre ne soit pas particulièrement élevé. Seule exception, une année record en 2015 où 44 760 demandes ont été introduites. En 2016, ce nombre est tombé à 18 710, pour repartir à la hausse avec 19 688 demandes en 2017 et 20 248 au cours des dix premiers mois de 2018. Les candidat·e·s à l'asile sont principalement originaires de la Syrie, de l'Afghanistan, de l'Irak et de la Palestine<sup>27</sup>. En avril 2017, 2 138 enfants âgés de moins de six ans séjournaient dans les centres d'accueil (MPI 2018, p. 20). Les populations immigrées non européennes les plus importantes proviennent du Maroc et de la Turquie. Historiquement, le pays a accueilli,

<sup>26</sup> Les informations générales concernant la Belgique sont tirées du site <http://worldpopulationreview.com/countries/belgium/>

<sup>27</sup> Source : Statistiques d'asile pour octobre 2018, Commissariat général aux réfugiés et aux apatrides.

dans les années 1960, de la main-d'œuvre en provenance du sud de l'Europe, puis, dans les années 1990, un nombre relativement important de populations réfugiées originaires des Balkans occidentaux. Les principaux flux migratoires européens proviennent de l'Italie, de la France et des Pays-Bas. Selon certaines estimations, près de 18 % de la population belge est née à l'étranger (MPI 2012).

Entre 2004 et 2008, on dénombre en moyenne 1 800 demandeurs d'asile mineurs d'âge non accompagnés (moins de 18 ans, sans parents ou tuteur·rice·s légaux·ales). Ce chiffre a augmenté entre 2009 et 2012 pour plafonner à 2 800, avant de retomber à 1 800 en 2013-2014 et atteindre le pic de 5 047 en 2015 (De Graeve, Vervliet et Derluyn 2017). Depuis lors, il ne cesse de diminuer. Les mineurs non accompagnés bénéficient d'une protection juridique relativement rigoureuse en Belgique, interdisant leur détention. L'expulsion n'est possible que si celle-ci est jugée dans le meilleur intérêt de l'enfant et si la prise en charge et l'encadrement sont assurés dans le pays d'origine (ibid., pp. 1-2).

Aussi la Belgique devient-elle un pays où se développe la diversité, principalement en raison d'une succession de plusieurs vagues d'immigration historiques : main-d'œuvre étrangère, immigration depuis les Balkans occidentaux, populations réfugiées africaines et asiatiques, immigration en provenance d'autres pays de l'UE, sans oublier le passé colonial du pays et l'immigration à partir de ses possessions étrangères (Andersson et al. 2017). La migration et ses conséquences ne sont donc pas des phénomènes nouveaux pour les autorités et les professionnel·le·s. Le chapitre suivant passe en revue les conclusions des recherches et autres rapports antérieurs centrés sur les réponses apportées par la Belgique dans le domaine de l'éducation des élèves migrants et réfugiés primo-arrivants.

## 6.2 EDUCATION DES ENFANTS MIGRANTS ET RÉFUGIÉS EN BELGIQUE



*Beaucoup d'enfants pâtissent du manque de liens avec des enfants "belges". Ils aimeraient jouer avec eux, les rencontrer, échanger, afin de mieux s'intégrer. L'éducation et les loisirs sont importants pour ces enfants et ces jeunes car ils leur apportent une stabilité et un espoir pour l'avenir. (UNICEF Belgium 2018, p. 13)*

En Belgique, l'enseignement est obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 18 ans, quel que soit leur statut migratoire (FRA 2017, p. 75). L'éducation n'est pas uniquement un droit légal des enfants, elle est obligatoire. Ces mesures sont exigées par les conventions internationales relatives aux droits de l'enfant et attendues des autres pays. En principe, cette politique est positive, dans la mesure où elle renforce les droits de l'enfant et les possibilités concrètes de s'inscrire dans les écoles. Il n'appartient ni aux parents ni aux administrations locales de décider si le moment est venu ou non pour un enfant migrant ou réfugié de commencer l'école. Le ministère flamand de l'Éducation a même pris des mesures pour inscrire les enfants sans papiers dans les établissements d'éducation de la petite enfance.

Dorsi et Petit (2018) nous expliquent que, en Belgique, le ministère flamand de l'Éducation a mené une campagne d'information visant à encourager l'inscription des enfants migrants primo-arrivants parlant une langue étrangère dans les établissements d'éducation et d'accueil de la petite enfance (3-6 ans). Une circulaire publiée par le ministère stipule que tous les enfants migrants ont le droit de s'inscrire dans une école. Elle interdit à la direction des établissements scolaires de signaler à la police le statut administratif des enfants et de leurs parents et garantit qu'ils ne seront pas arrêtés à proximité des écoles (p. 51).

En général, l'éducation des élèves migrants et réfugiés primo-arrivants est organisée dans des classes dites « passerelles » dans la partie francophone du pays ou dans des classes d'accueil dans la partie flamande (FRA 2017, p. 75). Comme le montre le chapitre suivant, qui présente le cas de deux écoles (une primaire et une secondaire) de la ville d'Anvers, en région flamande, il existe d'autres modèles, allant de l'immersion directe dans des classes ordinaires aux écoles uniquement réservées aux élèves primo-arrivants. Le rapport par pays du FRA précise que l'éducation est même parfois organisée dans de grands centres d'accueil pour les élèves demandeurs d'asile.

Le rapport *What do you think?* publié par la branche belge de l'UNICEF (UNICEF Belgique 2018), basé sur des entretiens et des rencontres avec 170 enfants migrants et réfugiés, nous offre un large éventail de points de vue intéressants concernant la vie de ces enfants en Belgique. Un groupe souvent négligé est celui des jeunes mères réfugiées, âgées de 16 ou 17 ans, devant combiner leurs responsabilités parentales avec l'école et le climat social relativement rude qui règne dans les centres d'accueil. S'agissant de l'éducation, les enfants interrogés dans le rapport expriment leur reconnaissance au gouvernement belge pour leur avoir offert l'occasion d'aller à l'école, la plupart apprécient l'école, même si certains se plaignent des journées trop longues et d'un programme d'études inadapté aux besoins des enfants susceptibles de n'avoir jamais connu l'école. Il convient de souligner que bon nombre des enfants interrogés font référence à l'aide apportée par les ONG, l'ASBL Mentor-Escale étant citée comme un bon exemple, qu'il s'agisse d'informations ou d'encadrement socio-émotionnel. Comme le résume le rapport :



*Les enfants aiment l'école. Ils ont tous envie d'apprendre le français ou le néerlandais, et tous expriment le désir de commencer ou de poursuivre leurs études. C'est d'ailleurs ce qu'ils font car en Belgique l'éducation est un droit pour tous les enfants, indépendamment de leur statut migratoire. Les enfants qui parlent une des langues nationales et qui n'ont pas été déscolarisés peuvent directement suivre les cours dans une classe ordinaire. Pour les autres, la remise à niveau et l'apprentissage de la langue se font dans une classe pour primo-arrivants (classes DASPA /OKAN). Les enfants qui ont subi des traumatismes importants ou ceux qui vivent dans de grands centres d'accueil trouvent que l'apprentissage de la langue et le retour à l'école sont des étapes difficiles. La durée des journées d'école, le manque de sommeil, le rythme des cours peuvent poser des problèmes d'acclimatation. (UNICEF Belgium 2018, p. 83)*

Le principe des classes séparées (DASP/OKAN) suscite des points de vue différents, certains estimant qu'il s'agit d'une bonne idée, d'autres déplorant que cette séparation ralentisse l'apprentissage des langues. Voici deux extraits du rapport illustrant le point de vue des enfants (UNICEF Belgique 2018, p. 85). Le premier :

“ C'est difficile de se faire de nouveaux amis dans la classe habituelle. OKAN est plus facile, parce que tout le monde se trouve dans la même situation. En classe, c'est dur de comprendre tout. Quand on est dans la classe normale, il y a peu de gens, élèves ou professeurs qui vous adressent la parole. C'est difficile aussi d'apprendre une nouvelle langue (fille, 18 ans, Syrie)

Le second:

“ Dans les classes OKAN, on est séparés des autres. Je ne trouve pas cela grave. Mais ça a fait pleurer ma copine. Pendant un stage OKAN, une autre élève lui a dit : "tu es une OKAN, tu n'es pas chez toi ici". Pourquoi doit-on être séparés de cette façon ? Dans mon école, les élèves "normaux" ont une pause à 11h15 et nous à 12h45. J'aimerais bien avoir la pause en même temps qu'eux ; je devrais quand même avoir l'occasion d'apprendre le néerlandais. Ce n'est pas bien de nous mettre à part (fille, 15 ans, Angola).

D'autres problèmes préjudiciables à la qualité des opportunités éducatives pour les enfants migrants et réfugiés primo-arrivants mis en évidence dans le rapport sont : a) l'hostilité, voire le racisme, dont sont victimes certains enfants dans les écoles, b) les possibilités limitées d'activités sportives ou extrascolaires organisées en dehors des centres d'accueil, et c) le transfert de certains enfants d'un centre à l'autre, parfois d'une région linguistique à l'autre. Conséquence, un enfant qui a commencé sa scolarité en région flamande dans l'enseignement néerlandophone risque d'être redirigé vers un centre et une école en Wallonie dans l'enseignement francophone. Mais, comme l'indique le FRA, les tribunaux ont, dans certaines circonstances, annulé ces décisions. En effet, dans un arrêté du 6 mai 2014, par exemple, le tribunal du travail de Charleroi a estimé que le transfert d'une famille au centre ouvert de retour de Holsbeek (en Flandre néerlandophone) constituerait une violation du droit à l'éducation, considérant que cela forcerait les enfants à passer d'une école francophone à une école néerlandophone (FRA 2017, p. 75-76).

Dans l'étude précitée portant sur les mineurs non accompagnés en Belgique, De Graeve, Vervliet et Derluyn (2017) expliquent que les hautes aspirations scolaires des jeunes réfugiés se heurtent à leur manque de maîtrise de la langue, à une scolarisation antérieure souvent inadaptée et à la propension du système à les dissuader après les premiers cours de langues. Conclusion, ces mineurs non accompagnés sont surreprésentés dans l'enseignement professionnel et les filières pour enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux et sous-représentés dans les filières donnant accès à l'enseignement supérieur. Par ailleurs, comme expliqué dans l'article, si ces mineurs n'ont pas obtenu leur titre de séjour à l'âge de 18 ans ou ne sont plus engagés dans une procédure d'asile, il ne leur est plus possible de s'inscrire dans

une école (ayant plus de 18 ans et ne possédant pas de titre de séjour dans le pays). Cette situation a souvent pour conséquence l'abandon scolaire, avant l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat. (p. 4)

## 6.3 TRAVAIL RÉALISÉ SUR LE TERRAIN

“ *La forte croissance de la population scolaire, en particulier parmi les élèves issus de l'immigration (dont la proportion est passée de 15,1 % en 2012 à 17,7 % en 2015), multipliera les défis en matière d'équité. De plus, la Belgique est confrontée à une pénurie de personnel enseignant, pas toujours suffisamment préparé à travailler en présence d'une population scolaire de plus en plus diversifiée (Conseil de l'Union européenne 2017, p. 10).*

Des travaux de terrain ont été menés durant deux jours à Anvers, ville multiculturelle (Sirius 2015) située dans le nord du pays, comptant une population de 500 000 habitant·e·s. Le directeur d'une école primaire a déclaré avoir dans son établissement des élèves de 62 nationalités différentes (et plus de langues encore). Il ajoute, non sans fierté, qu'Anvers est la deuxième ville la plus multiculturelle du monde, comptant des habitant·e·s de 177 nationalités.

Ce chapitre présente les conclusions des travaux menés sur le terrain.

### 6.3.1 ORGANISATION

Les deux écoles sont situées à proximité du centre-ville. Toutes deux sont extrêmement diversifiées en ce qui concerne les élèves issus de la migration, mais relativement homogènes en termes de statut socio-économique (SSE), ici peu élevé. La composition diversifiée des élèves ne concerne que partiellement l'école primaire et est due à l'extrême diversité de la ville (voir plus haut). Il s'agit en grande partie du résultat d'une politique visant intentionnellement à diriger les enfants migrants et réfugiés, en particulier, vers l'enseignement secondaire. Aussi la ségrégation semble-t-elle être une caractéristique organisationnelle majeure des réponses éducatives pour les élèves migrants et réfugiés, du moins dans ces deux établissements. Il est impossible de déterminer, sur la base du travail de terrain mené aux fins de cette étude, si tel est le cas dans les autres écoles d'Anvers, de Flandre et de Belgique. Selon un représentant du syndicat de l'enseignement, les enfants primo-arrivants plus âgés sont effectivement dirigés vers des écoles séparées pour une période d'un ou deux ans afin d'y apprendre la langue, avant d'être transférés vers des écoles ordinaires.

L'école primaire, accueillant des enfants depuis la maternelle jusqu' à 11 ans, est ce que l'on appelle une école de transit, où les élèves peuvent arriver à n'importe quel moment de l'année, mais que beaucoup quittent également. Selon les responsables de ces établissements, l'école peut compter 350 élèves au début de l'année scolaire et finir avec 450. Au moment

de la visite, en décembre 2018, l'école comptait 361 élèves, dont 99 sans papiers. 95 % des élèves entrent dans la catégorie « SSE faible » et ont droit à une aide supplémentaire. Comme mentionné précédemment, l'école est extrêmement diverse. On y dénombre 62 nationalités différentes et 5 élèves seulement ont des parents belges.

Malgré la composition actuelle des élèves et une réputation moins favorable sur le marché de l'éducation local, il ne s'agit pas d'une école « uniquement pour enfants réfugiés ou primo-arrivants ». Cette mauvaise réputation, le grand nombre d'enfants migrants ou réfugiés et le faible SSE ont encouragé durant de nombreuses années le phénomène de la « fuite des Blancs ». Les familles jouissant d'une bonne position sociale, toutes les origines ethniques confondues, ont pris la décision de placer leurs enfants dans d'autres établissements scolaires. Le personnel enseignant et la direction interrogés dans le cadre de cette étude expliquent que leurs élèves tentent de s'inscrire dans les écoles catholiques situées à proximité, considérées comme des « écoles pour Blancs », mais ne sont pas acceptés. En général, dans la ville d'Anvers, il semble y avoir plus d'élèves désireux de changer d'école que de places disponibles ailleurs, offrant ainsi la possibilité aux écoles ordinaires de les « trier sur le volet ». Toutefois, comme le précise le représentant de l'Association des écoles catholiques, les portes de ces établissements sont ouvertes à tous les élèves, sans discrimination, mais il convient de respecter certaines règles.

Les élèves primo-arrivants à l'école primaire sont placés en immersion dans des classes ordinaires, dans des groupes correspondant à leur âge. Selon la direction de l'école, le personnel enseignant évite d'enseigner aux élèves primo-arrivants en dehors des classes. En général, le principe de l'inclusion est inhérent à la culture de l'école et des efforts sincères sont déployés pour accueillir les enfants primo-arrivants au sein de la communauté scolaire, quel que soit leur statut migratoire. Néanmoins, l'école elle-même est ségréguée. D'autre part, peu ou pas d'initiatives ont été proposées pour tenter d'endiguer cette ségrégation entre les écoles de la ville.

L'école secondaire, comptant environ 200 élèves de 12 à 18 ans, a été créée intentionnellement pour n'accueillir que des élèves primo-arrivants (OKAN). L'école est centrée sur l'apprentissage du néerlandais et sa mission, comme le résume le directeur, consiste à préparer les élèves à l'école ordinaire. Il existe 10 écoles de ce type à Anvers, regroupant un millier d'élèves. Elèves réfugiés, demandeurs d'asile, sans papiers et migrants en provenance des Etats membres de l'UE en Europe orientale (Roumanie, Bulgarie), tous peuvent s'y inscrire. Les élèves fréquentent l'école au minimum une année, ou moins en cas de progression rapide dans l'acquisition du néerlandais. Le directeur explique qu'il est possible d'accomplir une année supplémentaire, mais que de nombreux élèves hésitent à poursuivre leur apprentissage. Leur souhait est de pouvoir s'inscrire dans les écoles ordinaires afin d'avoir accès à l'ensemble des matières. Le transfert vers d'autres écoles est soigneusement préparé par le personnel enseignant et les équipes d'accompagnement, offrant des conseils concernant les établissements disponibles et les alternatives pédagogiques. D'autre part, un dossier est remis à la nouvelle école, où sont consignés les résultats scolaires de l'élève, ses points forts et ses difficultés. Les deux écoles, primaire et secondaire, procèdent à une évaluation initiale des connaissances et des antécédents scolaires. Certains élèves de l'école secondaire sont analphabètes et afin de les aider, cinq classes spéciales ont été organisées.

Le personnel de l'école souligne une forte augmentation du nombre d'élèves ayant subi un traumatisme, notamment ceux arrivant de l'Afghanistan. Plusieurs problèmes et conflits peuvent surgir, permettant de mieux comprendre que les élèves réfugiés primo-arrivants nécessitent davantage de soutien pour surmonter leurs expériences traumatisantes.

Les deux élèves interrogés, inscrits dans une classe accueillant les élèves de 13 à 18 ans, ont exprimé leur point de vue négatif et même leur déception vis-à-vis de ce modèle d'organisation, épingleant que des enfants d'âges différents, originaires de pays différents et ayant des expériences de vie différentes ont des mentalités différentes, pouvant amener rivalités et conflits. Tous deux ont émis le souhait d'être inscrits dans une école ordinaire, comme ils le disent, pour étudier d'autres matières scolaires et pas uniquement une langue, comme dans le cas de cette école pour élèves primo-arrivants. Quant à l'évaluation de leurs antécédents scolaires, les deux élèves affirment effectivement avoir été interrogés mais davantage sur des éléments basiques. Ils ont conscience de la ségrégation de leur école, estimant qu'il serait préférable d'accueillir aussi des élèves non primo-arrivants, mais, en même temps, cette école était pour eux une expérience temporaire, un passage obligé, imposé de l'extérieur, vers la normalité et les structures ordinaires.

### 6.3.2 TRAVAUX INTERNES

S'il ne fallait retenir qu'une seule chose à propos de cette école primaire, ce serait l'extraordinaire engagement de la direction et du personnel enseignant interrogés au sujet des opportunités d'apprentissage de leurs élèves. Aucun signe de défection ou de capitulation quant à l'avenir de leurs élèves, sous prétexte qu'il sont primo-arrivants ayant un SSE peu élevé. Au contraire, le personnel a exprimé sa confiance sans réserve à l'égard du fonctionnement de l'école, des éléments centraux de l'enseignement et du sérieux des élèves. Avec des ressources supplémentaires, cette formule serait celle de la réussite. Ceci n'empêche pas les élèves de se heurter à de nombreux problèmes, le plus important étant leurs compétences limitées en néerlandais. Le directeur précise que la mission de l'école consiste à travailler avec des enfants ne parlant que peu ou pas du tout le néerlandais : « Nous voulons devenir la meilleure école au monde à faire cela ».

Dans les politiques officielles, la majorité des élèves entre dans la catégorie des groupes défavorisés, ce qui donne droit à l'école de recevoir des subventions supplémentaires. Dans la mesure où bon nombre apprennent le néerlandais en tant que seconde langue, l'école perçoit également des fonds supplémentaires durant une ou parfois deux années. Ces ressources financières servent à embaucher du personnel supplémentaire (trois enseignant·e·s pour deux classes), permettant de consacrer davantage de temps à l'enseignement adapté aux besoins individuels des élèves. Autre ressource, un coordinateur a été engagé par l'école 28 heures par semaine pour encadrer les élèves socialement défavorisés, une sorte d'assistant social chargé de veiller à leur bien-être. Les heures de travail de ce coordinateur sont réparties de manière centralisée à partir de la ville, en fonction des besoins des écoles. Le directeur a déclaré ne pas être satisfait de ce système, laissant entendre que ce serait extrêmement profitable pour son école de pouvoir bénéficier de plus d'heures.

Comme indiqué dans les chapitres précédents, les élèves sont directement inscrits dans des classes ordinaires, dans les groupes correspondant à leur âge. Même si la politique de l'école



est d'éviter la séparation de l'éducation, celle-ci est souvent jugée inévitable. Les élèves primo-arrivants peuvent donc être retirés des classes ordinaires pour participer durant une heure à un cours de langue plus ciblé. L'école applique un système d'accompagnement où les élèves primo-arrivants travaillent avec des camarades de classe parlant à la fois leur langue et le néerlandais. Il n'existe aucune équipe d'assistance pédagogique chargée de l'accompagnement linguistique des élèves pour les aider, dans un premier temps, à comprendre les matières dans leur langue maternelle jusqu'à ce qu'ils aient acquis une maîtrise suffisante du néerlandais. Les recherches antérieures considèrent ce soutien comme l'une des interventions pédagogiques les plus pertinentes, bien qu'il ne soit pas autorisé dans les écoles flamandes. Au lieu de cela, et ce modèle a déjà pu être observé dans le cas de la Serbie, le personnel enseignant compte sur les élèves pour apporter une aide linguistique aux élèves primo-arrivants, au travers d'un système d'accompagnement ou d'une application de traduction Google. Ce système peut difficilement être approprié ou efficace. Plus intéressant encore, les équipes professionnelles confrontées à cette situation au quotidien, la direction et le personnel enseignant de l'école primaire et secondaire ont exprimé leur vif mécontentement à l'égard de cette politique, qualifiant ce système de « très étrange » et motivé par des impératifs politiques et non pédagogiques.

Dans une telle situation, il n'est guère surprenant que la poursuite de l'apprentissage de la langue maternelle des élèves doive être organisée dans un cadre non formel, en dehors de l'école. Une bibliothèque scolaire propose des livres dans différentes langues, pouvant être empruntés par les élèves. C'est là, dans ce petit local, que commence et s'arrête la politique de l'école pour la promotion du multilinguisme.

Une autre caractéristique importante de l'école primaire est la place très importante réservée à la communication interne entre les membres du personnel concernant les besoins des élèves, leurs progrès, l'application éventuelle de nouvelles méthodes, etc. On notera clairement l'existence de communautés d'apprentissage et d'une assistance mutuelle, encore encouragée par un système prévoyant trois enseignant·e·s pour deux classes.

Si la principale caractéristique organisationnelle de l'école secondaire se résume à « préparer les élèves aux écoles ordinaires », celle du travail interne serait « les élèves sont ici pour apprendre notre langue ». Aucun doute, le néerlandais occupe bien une place centrale. La politique stricte de la langue unique est d'autant plus rigoureuse dans l'école secondaire n'inscrivant que des élèves primo-arrivants. Il n'existe aucune équipe d'assistance pédagogique chargée de l'accompagnement linguistique des élèves, absolument aucune initiative au sein de l'école pour faciliter la poursuite de leur apprentissage de la langue maternelle, le personnel enseignant bilingue n'est pas autorisé à s'exprimer dans une langue autre que le néerlandais (probablement parfois l'anglais) dans le cadre de l'enseignement ou de l'encadrement. Y compris la correspondance écrite avec les parents ne peut être traduite, elle doit être rédigée en néerlandais. Le directeur confie néanmoins que les courriers sont parfois traduits.

L'encadrement des élèves est extrêmement bien organisé, avec 60 membres du personnel pour 200 élèves. La politique est la suivante : pour quatre nouvelles inscriptions, l'école perçoit une subvention couvrant 50 % d'un poste d'enseignant·e à temps plein. Les coaches, le plus souvent des professeur·e·s de seconde langue, financé·e·s par le gouvernement et chargé·e·s de soutenir les élèves primo-arrivants, constituent la structure d'assistance la plus importante. L'évaluation initiale se développe progressivement, en s'inspirant du modèle suédois.

L'école assure également un encadrement socio-émotionnel et aide les élèves à trouver des solutions aux problèmes pouvant surgir en dehors de l'école, comme le logement.

Au cours des entretiens, les élèves de l'école secondaire (16 à 18 ans) ont fait part de leurs premières expériences dans l'école, sans connaissance du néerlandais et sans assistance linguistique dans la langue maternelle. Un élève dont la langue maternelle est le roumain explique qu'il comptait sur ses camarades roumains vivant depuis plus longtemps en Belgique pour l'aider à comprendre les instructions et les exigences. Un autre élève dont la langue maternelle est le tibétain déclare s'être appuyé au départ sur sa bonne connaissance de l'anglais pour se débrouiller à l'école. Tous deux ont demandé d'avoir plus de contacts avec les écoles ordinaires pour pouvoir pratiquer le néerlandais.

Enfin, au cours de la réunion de clôture, les délégations des syndicats de l'enseignement et des organisations d'employeurs ont déploré les trop rares possibilités de développement professionnel pour le personnel enseignant. Par ailleurs, ce dernier a besoin de plus d'autonomie, étant donné que nombre de décisions d'importance cruciale pour les conditions de travail sont prises à d'autres échelons politiques. Le déploiement d'équipes d'assistance pédagogique pour l'accompagnement linguistique des élèves est un exemple éclairant du fossé qui existe entre l'évaluation professionnelle et l'évaluation politique de ce qui est nécessaire pour promouvoir l'apprentissage et l'intégration des élèves migrants et réfugiés primo-arrivants aux systèmes éducatifs.

### 6.3.3 RELATIONS AVEC LES PARENTS MIGRANTS ET LES ACTEURS DE LA COMMUNAUTÉ

Dans les deux écoles, la direction et le personnel enseignant interrogés rappellent à quel point les parents jouent un rôle important dans la réussite de leurs enfants. Malgré cela, les écoles semblent prendre très peu d'initiatives pour nouer des relations plus solides avec les parents. Ces relations, ainsi que la communication en général, se résument à quelques réunions obligatoires par an. Même ici, la langue est perçue comme un obstacle majeur. Lorsque les parents sont invités à une réunion avec l'école, plusieurs interprètes sont sur place.

Le directeur de l'école primaire explique qu'il invite régulièrement les parents à soutenir certaines activités, telles que les voyages scolaires, la natation, etc., mais que la participation n'est pas très large – une réaction compréhensible selon lui, vu que « les parents ont leurs propres problèmes ». Autre activité de l'école primaire visant à accroître la participation des parents, il leur a été demandé de lire en classe des livres dans leur langue et de laisser les enfants libres de les interpréter. Les élèves de l'école secondaire ayant participé aux entretiens confirment que des réunions avec les parents ont lieu ponctuellement au cours de l'année.

Le personnel soulève aussi certaines divergences occasionnelles liées aux différences culturelles mises en avant par les parents, mais personne ne considère cela comme un obstacle insurmontable ou un problème majeur. De l'avis général, la réponse est « oui, cela arrive, mais nous communiquons avec les parents pour leur expliquer le pourquoi et le comment ». Les autres formes de relation ou de dialogue entre les écoles et la communauté ne semblent

pas réellement établies. L'impression est que le personnel des deux écoles est pris par la gestion de l'établissement, l'enseignement, l'encadrement, la participation aux communautés d'apprentissage et les réunions, ne laissant que peu de temps pour la participation aux projets importants avec les organisations de la communauté. Le directeur de l'école secondaire mentionne la bonne coopération entre les écoles anversoises pour élèves primo-arrivants et Atlas, une sorte de centre d'accueil municipal qui redirige également des enfants primo-arrivants vers différents établissements scolaires.

Un élève primo-arrivant originaire du Tibet explique avoir reçu une éducation informelle en tibétain, organisée chaque dimanche par sa communauté ethnique. Il est probable que d'autres communautés linguistiques créeront leurs propres écoles de langues complémentaires. Mais personne ne les a mentionnées au cours des réunions et des entretiens, comme partenaires potentiels. Nous noterons ici que les établissements scolaires ordinaires perdent une occasion de collaborer avec deux alliés de taille : a) les parents très motivés, souhaitant conserver leur langue et envoyant leurs enfants à l'école y compris les week-ends, et b) les écoles complémentaires assurant des activités pédagogiques et didactiques, bien que centrées sur une seule langue et une seule culture. Il est clair que renforcer les relations et le dialogue peut s'avérer profitable à la fois aux écoles ordinaires et aux écoles complémentaires, ainsi qu'aux enfants eux-mêmes.

Il importe de souligner que les deux élèves interrogés sont autorisés à séjourner en Belgique et vivent dans des logements ordinaires. La situation est très différente pour les enfants demandeurs d'asile placés dans les centres d'accueil. Leurs occasions de participer à des activités parascolaires sont fortement limitées. Le rapport *What do you think ?* précité (UNICEF Belgique 2018) précise ce qui suit :



*La plupart des garçons aimeraient faire du football en dehors du centre d'accueil. Ils souhaitent pouvoir s'inscrire dans un club, participer aux entraînements et jouer les matches mais ils en sont empêchés car ils n'ont pas les papiers. (p. 90)*

Il apparaît clairement que davantage d'attention doit être accordée aux conditions permettant aux enfants séjournant dans des centres d'accueil de participer à des activités scolaires et parascolaires.

## 6.4 CONCLUSIONS

La Belgique est un pays fortement fragmenté sur le plan administratif, les compétences scolaires et en matière de politique éducative étant partagées entre plusieurs niveaux intermédiaires de pouvoir et d'organisation. Le pays abrite une diversité ethnique et linguistique, vu son passé migratoire remontant aux années 1950. Dans la mesure où les communautés migrantes se concentrent essentiellement dans les centres urbains, le statut migratoire, le faible statut socio-économique (SSE) et la densité urbaine forment une combinaison risquant de créer une ségrégation à la fois résidentielle et scolaire, que l'on peut déjà observer, par ailleurs, dans certaines régions du pays (Andersson et al. 2017).

Légalement, tous les élèves âgés de 6 à 18 ans ont le droit et l'obligation d'être inscrits dans une école, quel que soit leur statut migratoire. Le degré élevé d'autonomie locale conditionne inévitablement l'organisation des services éducatifs pour les élèves migrants et réfugiés primo-arrivants. Trois modèles organisationnels cohabitent : l'immersion directe, les classes séparées et les écoles réservées uniquement aux élèves primo-arrivants. Les deux écoles visitées appliquent chacune un système différent. La première opte pour l'immersion directe en évitant rigoureusement de séparer les élèves primo-arrivants du reste de la classe, tandis que la seconde applique un modèle diamétralement opposé, en accueillant exclusivement des élèves primo-arrivants. La Commission européenne a publié une série de recommandations adressées aux écoles, pour la prise en charge des élèves migrants et réfugiés. L'une d'elles concerne les procédures de placement et d'admission.

“

*[Lorsqu'elles sont nécessaires, les classes préparatoires doivent être] limitées dans le temps, complétées par des aides sociales et scolaires pour faciliter la transition vers l'enseignement ordinaire, et accompagnées d'un suivi pour éviter la ségrégation géographique des apprenants migrants, par le biais de critères d'entrée et d'admission à l'école. (2017a, pp. 15-16)*

La Commission européenne ne mentionne même pas comme alternative les écoles exclusivement réservées aux élèves primo-arrivants. D'autre part, elle met en garde contre le risque de ségrégation par le biais de critères d'entrée et d'admission, ce qui est exactement ce qui se produit dans les écoles analysées dans cette étude, mais pour d'autres raisons. Dans l'école primaire, compte tenu en partie de la ségrégation résidentielle, en partie de la « fuite des Blancs » et de la politique non restrictive en matière de choix des écoles, les élèves primo-arrivants sont intégrés aux classes d'un établissement lui-même ségrégué.

L'école secondaire, malgré le dévouement sans réserve du personnel, le climat accueillant, la sécurité de l'environnement, la bonne organisation interne et la disponibilité des ressources, reste néanmoins une école ségréguée en dehors du schéma habituel. Nous retiendrons également ce sentiment d'impermanence déjà observé sous une autre forme dans le cas de la Serbie. Au cours des entretiens, les élèves ont expliqué qu'ils attendaient leur transfert vers une école « normale » pour avoir l'impression de faire partie de la société, créer des liens sociaux avec leurs camarades belges de souche et, principalement, approfondir leur connaissance du néerlandais. Il se dégage des recherches et des recommandations antérieures de

certaines organisations internationales telles que la Commission européenne (2017a) et Sirius (2015) que le problème ne réside pas dans l'insuffisance des ressources, l'absence de comportements positifs ou le manque de compétences du personnel, mais bien dans les politiques n'offrant pas aux primo-arrivants des environnements sociaux et pédagogiques intégrés, indispensables à l'acquisition des langues, à l'apprentissage et au développement du sentiment de faire partie de la société sur un pied d'égalité.

Conclusion générale, la ségrégation scolaire devrait davantage attirer l'attention des responsables politiques et faire l'objet de mesures politiques. Dans certains cas, il s'agit de contre-carrer la ségrégation imputable aux politiques du logement et à certains modèles éducatifs (par exemple, les effets de la politique autorisant le choix de l'école). Dans d'autres, il importe d'empêcher la ségrégation intentionnelle de l'école, même si elle touche « uniquement » les élèves migrants et réfugiés primo-arrivants.

Autre conclusion intéressante, les deux écoles ont adopté une politique en ce qui concerne la langue maternelle des enfants. Leur approche est loin d'être favorable, contrairement à l'attitude des membres du personnel qui mettent en valeur la langue maternelle, encouragent les parents à la pratiquer à la maison avec leurs enfants et promeuvent son utilisation dans le cadre scolaire au travers de programmes d'accompagnement et de soutien par les pairs. Mais, dans la mesure où il n'existe aucune politique pour soutenir le personnel enseignant, il n'est dès lors pas possible d'en faire usage de manière plus structurée au travers d'une assistance pédagogique spécialisée, chargée de l'accompagnement linguistique des élèves. Il s'agit là d'une sérieuse faiblesse des réponses apportées aux élèves migrants et réfugiés. Y compris la Commission européenne (2017a) souligne, à propos de la préservation des langues existantes, l'importance de pouvoir recevoir un enseignement dans la langue maternelle, d'encourager leur pratique quotidienne à l'école et de développer des opportunités structurées dans ce cadre (pp. 15-16).

A photograph of three business professionals in a meeting. A woman with brown hair is leaning over a table, looking at documents. A man with dark skin and curly hair is looking down at the papers. Another man with glasses is partially visible on the right. The scene is brightly lit, likely by a window in the background. A semi-transparent teal overlay covers the bottom half of the image, where the text is placed.

# **7. CONCLUSIONS GÉNÉRALES**

Le principal objectif visé était de présenter les conclusions des recherches précédentes en général et plus particulièrement celles menées en Espagne, en Serbie et en Belgique, et d'identifier les obstacles et les approches politiques prometteuses pour la promotion de l'intégration des enfants migrants et réfugiés à l'éducation. Par ailleurs, sur la base des ressources secondaires et du travail de terrain, le but était de présenter et analyser les législations pertinentes, les politiques locales et les pratiques prometteuses, les défis et les obstacles, les modèles d'organisation et d'enseignement, les expériences des enfants migrants et réfugiés, celles de leurs parents, ainsi que le travail réalisé en coopération par les diverses parties prenantes en Espagne, en Serbie et en Belgique. Un autre objectif était de recueillir et analyser les informations fournies par les membres du CSEE et de la FEEE concernant la portée du dialogue social et ses modalités d'utilisation pour promouvoir l'intégration efficace des élèves migrants et réfugiés aux systèmes éducatifs.

Ce dernier chapitre présente un résumé et une analyse de quelques-unes des principales conclusions. Six thématiques importantes pour la promotion de l'intégration au sein/au travers de l'éducation peuvent être retenues après analyse des données : inclusion accompagnée de soutien ; rôle de la langue maternelle ; ressources et développement professionnel du personnel enseignant ; coopération avec les parents et la communauté locale (et plus large) ; impermanence du statut des enfants et des familles ; et importance du dialogue social. Chaque thématique est présentée ci-après.

## 7.1 INCLUSION ACCOMPAGNÉE DE SOUTIEN

L'inclusion des élèves migrants et réfugiés primo-arrivants aux systèmes éducatifs, et les concepts qui y sont associés comme l'intégration, la ségrégation et l'exclusion, ont été largement étudiés dans les recherches et les discours politiques antérieurs. Indépendamment des spécificités historiques et politiques des systèmes éducatifs, les conclusions des recherches disponibles vont toutes dans le même sens : le modèle organisationnel à privilégier est l'inclusion dans les environnements sociaux et pédagogiques des écoles. Parmi les résultats attendus, citons la consolidation des relations avec les pairs, le développement des valeurs citoyennes, la démultiplication des possibilités de pratiquer la langue majoritaire, l'accès à des matières enseignées par des enseignant·e·s titulaires des cours et le développement du sentiment d'appartenance. L'inclusion exige néanmoins certaines conditions préalables. Les principales d'entre elles évoquées dans les études sont les espaces communs (par opposition aux modèles basés sur la ségrégation), la culture de l'accueil, les compétences du personnel enseignant en matière d'apprentissage intégré des langues et des contenus, ainsi que les structures de soutien, y compris la pratique de la langue maternelle des enfants. L'inclusion exige donc un remodelage des approches traditionnelles des écoles, la participation de l'ensemble du personnel enseignant (pas uniquement les professeur·e·s de seconde langue) et des ressources supplémentaires. Des tensions apparaissent lorsque cette approche, que l'on pourrait appeler « inclusion accompagnée de soutien », passe de la théorie à la pratique. Certains aspects pertinents sont omis ou difficiles à appréhender, pouvant amener à ce que l'on pourrait qualifier d'inclusion partielle. Les élèves peuvent effectivement partager des espaces communs, mais sans une connaissance minimale de la langue et en l'absence de

soutien suffisant, ils seront encore plus désavantagés que s'ils avaient été placés dans des classes séparées où leur est offert un encadrement approprié.

Il ressort clairement des chapitres consacrés au travail sur le terrain, aux recherches et aux rapports relatifs à l'Espagne, la Serbie et la Belgique que les écoles sont, de manière générale, confrontées à la difficulté d'offrir un environnement intégré et inclusif à l'ensemble des élèves, y compris migrants et réfugiés. Elles doivent lutter contre les vents contraires que sont la ségrégation résidentielle, le principe de la carte scolaire, le fonctionnement de l'école, « la fuite des Blancs » et les politiques nationales d'orientation des élèves primo-arrivants vers des écoles spécifiques. Bien entendu, il existe des différences entre les trois systèmes, mais le modèle serbe semble le moins ségrégué. La Serbie est aussi un pays qui a assez rapidement apporté comme réponse l'inclusion aux besoins éducatifs des élèves migrants et réfugiés. En revanche, c'est dans les écoles serbes que les élèves primo-arrivants rencontrent les plus grands obstacles, en raison de l'absence de soutien adapté, même si les élèves sont pleinement intégrés aux classes ordinaires. Les écoles espagnoles et belges apportent des réponses plus appropriées aux besoins éducatifs de ces élèves, mais les deux systèmes se caractérisent par une ségrégation scolaire permanente. D'où la conclusion que les systèmes des trois écoles mis en place pour les élèves migrants et réfugiés primo-arrivants sont marqués par une politique et des pratiques d'inclusion partielle, quoique sur des bases différentes.

L'inclusion accompagnée d'un soutien est une approche prometteuse, largement recommandée et étayée par des données probantes démontrant son efficacité. Quoi qu'il en soit, le premier pas dans l'adoption de cette politique est de bien comprendre les éléments qui la constituent.

## 7.2 RÔLE DE LA LANGUE MATERNELLE

Les conclusions des recherches à travers les pays et continents confirment celles concernant le rôle de la langue maternelle pour l'acquisition et l'apprentissage d'une seconde langue par les élèves primo-arrivants. Aucune étude n'a jamais pu démontrer que la poursuite de l'apprentissage de la langue maternelle avait une incidence négative sur l'acquisition de la seconde langue. Au contraire, la langue maternelle est présentée comme un vecteur indispensable à l'apprentissage durant les premières années dans le pays d'accueil, étant donné que les élèves ne connaissent pas la langue majoritaire. La recherche montre que langue maternelle et seconde langue ne s'excluent pas mutuellement. Ce n'est jamais l'une ou l'autre, mais plutôt les deux.

Les études de cas en Espagne, en Serbie et en Belgique montrent clairement que la langue maternelle est rarement utilisée de façon systématique. Parfois ce sont les politiques nationales qui représentent un obstacle, parfois le manque de ressources et parfois les difficultés concrètes à recruter du personnel bilingue pour assurer l'encadrement linguistique. Néanmoins, les écoles présentées dans cette étude tentent parfois de contourner ces obstacles en s'appuyant sur les élèves bilingues pour les soutenir. Ces pratiques pourraient être jugées



prometteuses, mais une fois de plus, elles reposent sur le soutien des élèves, et non sur une approche pédagogique organisée et structurée.

D'où la conclusion que les écoles doivent trouver des moyens appropriés pour exploiter les avantages du multilinguisme des élèves primo-arrivants en vue de promouvoir l'inclusion et la réussite scolaire.

## 7.3 RESSOURCES ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DU PERSONNEL ENSEIGNANT

La mise en œuvre concrète d'une politique d'inclusion accompagnée de soutien nécessite des ressources. Améliorer les compétences du personnel enseignant et de la direction des établissements scolaires requiert un développement professionnel continu nécessitant, à son tour, des ressources. Il incombe en dernier ressort aux instances de gouvernance des écoles, aux municipalités, aux régions et aux gouvernements nationaux d'allouer aux écoles les ressources leur permettant de répondre aux normes juridiques élevées pour garantir une éducation cohérente et de haute qualité à tous les enfants. Dans l'ensemble des pays présentés dans cette étude, le manque de ressources est considéré comme le principal obstacle. Y compris dans les écoles belges qui, en comparaison des autres études de cas, connaissent une meilleure situation financière, les ressources et le manque d'initiatives en matière de développement professionnel étaient présentés comme une entrave au développement. Le niveau élevé d'engagement du personnel enseignant et de la direction ne peut faire oublier l'insuffisance du soutien financier. Ce point a été particulièrement mis en avant par les délégations des syndicats de l'enseignement et est une thématique récurrente du dialogue social.

La conclusion à laquelle aboutit cette étude est évidente mais mérite d'être répétée : les écoles nécessitent des ressources supplémentaires pour accomplir leur mission qui consiste à offrir une éducation égalitaire aux élèves migrants et réfugiés primo-arrivants.

## 7.4 COOPÉRATION AVEC LES PARENTS ET LA COMMUNAUTÉ LOCALE (ET PLUS LARGE)

La recherche présentée dans cette étude met en évidence que la bonne coopération entre les écoles et les parents est une condition préalable à la réussite scolaire des élèves primo-arrivants. Les parents peuvent apporter aux écoles des informations importantes telles que les antécédents scolaires de leurs enfants, leur façon d'apprendre, les difficultés rencontrées et les solutions pour y remédier. Ils peuvent aussi expliquer comment leur enfant vit sa scolarité,

sous l'angle socio-émotionnel et de l'apprentissage. Les écoles peuvent informer les parents de la progression de leurs enfants et leur demander de les aider à faire leurs devoirs. En raison des barrières linguistiques probables, les parents sont susceptibles de ne pas pouvoir apporter cette aide dans la langue majoritaire, mais bien dans leur langue maternelle. Ainsi, la langue de transmission des connaissances ne complexifie ni ne paralyse le processus d'apprentissage.

Afin de créer et maintenir une bonne coopération, il importe de renforcer la confiance entre les écoles et les parents. Les principaux ingrédients sont le respect mutuel, la prise de conscience de l'utilité de la coopération pour les enfants et certaines conditions organisationnelles préalables, comme les membres du personnel enseignant jouant le rôle d'agent de liaison entre l'école et les parents. Un autre aspect de l'orientation externe de l'école jugé prometteur dans cette recherche est l'étroite collaboration avec les acteurs de la communauté locale (et plus large) : institutions gouvernementales, services de santé, ONG, organisations de la société civile, etc.

Les expériences tirées des visites en Espagne, en Serbie et en Belgique sont partagées. Les parents sont dans une large mesure absents et jugés difficiles à contacter par le personnel, principalement en raison des barrières linguistiques et du fait qu'ils ont « leurs propres problèmes ». On observe cependant plusieurs initiatives positives, visant à collaborer avec les parents dans l'ensemble des pays. Le personnel enseignant et les parents serbes ont comme point de départ des situations complètement différentes, puisque les parents séjournent dans des camps de réfugiés, ne parlent pas la langue du pays et sont « en déplacement ». Il ressort clairement des entretiens que ces parents souhaitent s'impliquer davantage dans le parcours scolaire de leurs enfants, mais que peu d'opportunités leur sont offertes. En conséquence, les écoles doivent mettre au point de nouvelles stratégies pour entrer en contact avec les parents migrants et réfugiés primo-arrivants et ouvrir de nouvelles voies de communication, adaptées aux besoins et difficultés spécifiques de ce groupe.

## 7.5 IMPERMANENCE DU STATUT DES ENFANTS ET DES FAMILLES

L'éducation et l'apprentissage des enfants migrants et réfugiés primo-arrivants sont inévitablement conditionnés par leur passé et leurs expériences de vie dans le présent. Certains ont traversé des épreuves traumatisantes en raison des guerres et des persécutions qui sévissent dans leur pays. D'autres ont aussi vécu des expériences traumatisantes durant leur voyage vers un pays de destination. Le principe n'est pas de les réduire à un statut d'« enfants réfugiés traumatisés » mais plutôt de cerner leurs expériences traumatisantes et de tenter d'y répondre de manière appropriée, notamment en développant leur résilience au travers de l'inclusion accompagnée d'un soutien, d'attentes élevées, du renforcement de l'estime de soi, de l'apprentissage et de l'acquisition d'une seconde langue.

Une autre observation intéressante peut être retenue du travail de terrain en Serbie et en Belgique, ayant une incidence sur l'apprentissage et l'intégration : la notion d'impermanence

que ressentent les élèves, leurs parents et, dans une certaine mesure, le personnel enseignant. Être inscrit dans une école uniquement réservée aux élèves primo-arrivants en Belgique est perçu par les élèves et le personnel interrogés comme une étape provisoire avant d'aller à l'école normale, ordinaire et d'avoir un statut « comme tout le monde ». Tant que les élèves sont inscrits dans une école provisoire, leur statut de réfugiés ou de migrants s'accompagne d'un sentiment puissant de non-appartenance. Séjourner dans un pays comme la Serbie, qui n'a jamais été envisagé comme lieu de destination, dans l'attente d'une autorisation pour poursuivre le voyage (pouvant être accordée à tout moment), plonge parents, enfants et personnel enseignant dans une sorte de réalité parallèle. A cet égard, l'approche des autorités serbes peut être qualifiée de prometteuse : « Vous êtes ici maintenant et nous travaillons comme si vous envisagiez de vous installer définitivement dans ce pays. Mais si l'autorisation vous est accordée et que vous partez demain, vous emporterez quelque chose d'utile avec vous. »

## 7.6 IMPORTANCE DU DIALOGUE SOCIAL

Les syndicats de l'enseignement sont des forces puissantes en Europe et ailleurs, mais il leur a parfois été reproché de ne pas utiliser tout leur potentiel pour promouvoir des opportunités et de ne pas s'engager pleinement à s'attaquer au problème de l'intégration des enfants migrants aux systèmes éducatifs (Bunar 2018). Ces critiques découlent en partie du manque d'études plus exhaustives centrées sur les initiatives que prennent concrètement les syndicats de l'enseignement dans le cadre de cette problématique. La présente étude comble largement ces lacunes. Une enquête distribuée à 173 membres du CSEE et de la FEEE a permis de recueillir 78 réponses dans 41 pays. Même si le dialogue social n'est utilisé que dans moins de la moitié des cas (principalement sous la forme de consultation et de communication), il est encourageant de constater que bon nombre de pays mettent en lumière un large éventail d'initiatives : soutien au personnel enseignant migrant, développement professionnel du personnel des écoles, diffusion de l'information, mobilisation en vue de faire pression, organisation d'ateliers, de conférences et d'activités concrètes au sein/en dehors de l'école pour soutenir les populations migrantes et réfugiées.

Des efforts concertés sont maintenant nécessaires pour rassembler ces pratiques, en apprendre davantage sur leurs structures et leurs résultats, les adapter en fonction des dernières études et les utiliser en tant qu'éléments fondamentaux dans le cadre des dialogues sociaux futurs, au travers de la négociation. Les exemples présentés dans ce rapport montrent sans équivoque qu'il est possible de les mettre en œuvre.



# ANNEXE



## RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Pays	Actions engagées	Au travers du dialogue social	Moyens			Niveau			
			Nég.	Cons.	Com.	Nat.	Rég.	Loc.	Inst.
Albanie	Oui	Non	X	2	2	2	X	X	2
Arménie	Oui	Oui	4	5	4	4	4	3	3
Autriche	Oui	Je ne sais pas	1	3	5	5	X	X	X
Belgique (COV)	Oui	Oui	4	4	5	3	4	4	4
Belgique (MAW) FEEE	Oui	Non	1	4	4	2	4	4	5
Belgique (GO) FEEE	Oui	Oui	3	5	4	1	5	3	2
Belgique (FWB)	Oui	Oui	4	4	4	X	5	5	5
Bulgarie	Oui	Oui	5	4	5	4	4	5	5
Croatie (CTU)	Non	Sans réponse	X	2	2	1	X	X	X
Croatie (UHSR) FEEE	Non	Sans réponse	1	2	3	3	3	4	4
Croatie (IURHEC)	Non	Non	X	X	X	X	X	X	X
Croatie (TU-WPSEC)	Non	Je ne sais pas	5	5	5	5	4	3	4
République tchèque	Non	Non	1	2	4	5	1	1	5
Chypre (OELMEK)*	Non	Je ne sais pas	4	2	2	2	2	3	1
Chypre (KTOEÏS)	Oui	Non	1	5	5	1	5	2	5
Chypre(MOEC) FEEE	Oui	Oui	X	5	5	5	2	2	5
Chypre (CTTTU)	Oui	Oui	3	1	4	3	3	3	4
Danemark (GL)	Non	Sans réponse	2	4	3	4	X	2	2
Danemark (DUT)	Oui	Oui	X	4	3	1	2	3	4
Danemark (UED)	Oui	Oui	2	2	3	2	2	3	3
Danemark (DLF)	Oui	Oui	3	5	4	4	1	4	3
Danemark (DM)	Oui	Je ne sais pas	3	2	5	3	2	4	4

Pays	Actions engagées	Au travers du dialogue social	Moyens			Niveau			
			Nég.	Cons.	Com.	Nat.	Rég.	Loc.	Inst.
Estonie (EEMU)	Non	Sans réponse	X	X	5	5	4	4	3
Estonie (UNI-VERSITAS)	Oui	Oui	X	3	2	4	X	3	2
Finlande (OAJ)	Oui	Oui	5	5	5	5	5	5	5
Finlande (KT FEEE)	Je ne sais pas	Sans réponse	2	3	2	5	3	3	4
Finlande (FUURT)	Oui	Non	X	1	3	3	X	X	3
France (SNES)*	Oui	Oui	X	2	X	3	2	X	2
France (SNUipp)	Oui	Oui	1	2	3	X	X	2	5
France (SNCS)	Oui	Non	1	1	1	5	1	1	3
Géorgie	Non	Non	5	4	4	5	4	5	5
Allemagne (VBE)	Oui	Oui	X	5	5	3	5	4	X
Allemagne (GEW)	Oui	Oui	2	4	5	2	4	4	2
Grèce	Oui	Non	1	X	3	5	X	X	X
Hongrie	Non	Sans réponse	X	X	X	1	X	X	1
Islande (1)	Oui	Non	X	4	4	2	4	2	4
Irlande (TUI)	Oui	Oui	3	5	4	4	2	4	5
Irlande (INTO)	Oui	Oui	5	5	4	5	5	3	3
Irlande (IFUT)	Non	Sans réponse	X	X	4	1	X	X	3
Italie	Oui	Oui	3	4	4	4	3	2	2
Kazakhstan	Non	Sans réponse	1	2	3	1	1	1	4
République kirghize	Oui	Oui	1	2	3	1	1	1	1
Lettonie	Non	Sans réponse	2	2	5	4	2	2	3
Lituanie	Oui	Non	1	4	5	5	1	1	5
Luxembourg	Non	Non	4	3	1	3	1	3	3
Malte (MUT)	Oui	Oui	4	3	3	4	2	2	3
Malte (MEE FEEE)	Oui	Oui	4	4	4	3	5	5	5

Pays	Actions engagées	Au travers du dialogue social	Moyens			Niveau			
			Nég.	Cons.	Com.	Nat.	Rég.	Loc.	Inst.
Moldavie	Oui	Oui	X	5	4	X	X	5	5
Monténégro (MoE) FEEE	Oui	Non	X	X	2	X	X	X	5
Monténégro (TUE)	Oui	Oui	3	4	5	5	X	2	3
Pays-Bas (AOB)	Oui	Non	1	5	5	3	3	4	5
Pays-Bas (Voraad) FEEE	Oui	Oui	4	4	4	4	4	5	5
Norvège (UEN)	Oui	Non	X	5	5	5	5	5	1
Norvège (NAR)	Oui	Oui	3	4	4	3	3	3	3
Pologne (SKOiw)	Oui	Non	1	3	4	5	1	3	2
Pologne (ZNP)	Oui	Oui	X	1	2	1	4	4	4
Portugal (SIN-DEP)	Non	Sans réponse	1	2	4	4	5	5	2
Portugal (FEN-PROF)	Non	Sans réponse	X	1	5	1	1	1	5
Portugal (CNEF) FEEE	Oui	Non	3	4	3	2	3	3	2
Portugal (FNE)	Oui	Non	X	X	X	X	5	X	3
Roumanie (EDU-FORM) FEEE	Non	Je ne sais pas	X	5	2	5	1	1	5
Roumanie (NTUF)	Non	Sans réponse	2	3	4	4	3	2	2
Roumanie (FSLI)	Oui	Oui	X	X	X	X	X	X	X
Serbie (TUS)	Oui	Oui	2	4	5	5	4	4	5
Serbie (UESTS)	Non	Sans réponse	X	X	X	X	X	X	X
Ecosse	Oui	Oui	2	4	5	5	3	3	2
Slovaquie	Non	Sans réponse	X	X	1	1	X	X	1
Slovénie (ESTUS)	Oui	Oui	5	2	1	2	3	2	1
Slovénie (NKOS)	Oui	Non	2	3	3	4	2	2	2

Pays	Actions engagées	Au travers du dialogue social	Moyens			Niveau			
			Nég.	Cons.	Com.	Nat.	Rég.	Loc.	Inst.
Slovénie (ZRVS) FEEE	Oui	Non	X	5	5	5	1	1	5
Espagne (CSIF)	Non	Sans réponse	2	2	5	5	4	2	5
Espagne (UGT)	Oui	Oui	3	3	4	4	3	3	3
Suède (LF)	Oui	Oui	3	5	5	5	2	5	4
Suède (SULF)	Oui	Oui	1	4	4	4	1	1	4
Suisse	Oui	Non	1	3	5	4	4	2	2
Royaume-Uni (NASUWT)	Oui	Oui	2	3	4	2	X	4	5
Royaume-Uni (UCU)	Oui	Oui	1	3	5	1	X	X	5
Ouzbékistan	Non	Non	5	1	3	2	3	4	5

X - Aucune initiative

\* Signalé deux fois

1 = le moins probable, 5 = le plus probable

Nég. = Négociations ; Cons. = Consultations ; Com. = Communications

Nat. = National ; Rég. = Régional ; Loc. = Local ; Inst. = Institutionnel



# RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ahedo, M. (2010). Enlightened Localism and Local Experimentalism in Public Policy: Schooling Policies of Children with Immigrant Backgrounds in Denmark and Spain. *Comparative Sociology*, 9, 686–710.
- Andersson, E., Malmberg, B., Costa, R., Sleutjes, B., Stonawski, M.J. and de Valk, H. (2017). *A Comparative Study of Segregation Patterns in Belgium, Denmark, the Netherlands and Sweden: Neighbourhood. Concentration and Representation of Non-European Migrants*. ResSegr Working paper 2017:1.
- Bartlett, L., Mendenhall, M. and Ghaffar-Kucher, A. (2017). Culture in acculturation: Refugee youth's schooling experiences in international schools in New York City. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 109–119.
- BCHR, Belgrade center for human rights. (2016). *Country report: Serbia*. European Council on Refugees and Exiles (ECRE).
- Block, K., Cross, S., Riggs, E. and Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337–1355.
- Bocek, T. (2017). *Report of the fact-finding mission by Ambassador Tomáš Boček. Special Representative of the Secretary General on migration and refugees to Serbia and two transit zones in Hungary*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bocek, T. (2018). *Report of the fact-finding mission by Ambassador Tomáš Boček. Special Representative of the Secretary General on migration and refugees, to Spain, 18-24 March 2018*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bourgonje, P. (2010). *Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries. Case studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom*. Brussels: Education International Research.
- Bunar, N. (2015). Det osynliggjorda föräldraskapets nätverk, länkar och broar. In N. Bunar (Ed.), *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bunar, N. (2017). *Migration and Education in Sweden*. NESET II ad hoc question No.3/2017. Brussels: Erasmus +.

- Bunar, N. (2018), (Ed.). *Newly arrived students in Germany, Sweden, Italy and Spain – between tangible and illusive hope*. Brussels: Education International Research.
- Castano, F.J.G., Gomez, M.R. and Bouchra, O. (2015). Immigrant students at school in Spain: Constructing a subject of study. *Two homelands*, 41, 35–46.
- Cekerevac, A., Perisic, N. and Tanasijevic, J. (2018). Social Services for Migrants: The Case of Serbia. *HKJU-CCPA*, 18(1), 101–125.
- Chrispeels, J. (2015). Effective schools and home-school-community partnership roles: A framework for parent involvement. *School effectiveness and school improvement*, 7(4), 297–323.
- Council of the European Union (2017). *Recommendation for a COUNCIL RECOMMENDATION on the 2017 National Reform Programme of Belgium and delivering a Council opinion on the 2017 Stability Programme of Belgium*. Brussels: Council of the European Union.
- Davila, L.T. and Bunar, N. (2019). Cross-District Analysis of the Roles of Multilingual Classroom Assistants in Sweden. *European Journal of Applied Linguistics* (accepted).
- De Graeve, K., Vervliet, M. and Derluyn, I. (2017). Between Immigration Control and Child Protection: Unaccompanied Minors in Belgium. *Social Work & Society*, 15(1), 1–13.
- Detlaff, A. and Fong, R. (2016), (Eds.). *Immigrant and refugee children and families*. New York: Columbia University Press.
- Devine, D. (2011). *Immigration and schooling in the Republic of Ireland*. Manchester: Manchester University Press.
- Dolan, N. and Sherlock, C. (2010). Family Support through Childcare Services: Meeting the Needs of Asylum-seeking and Refugee Families. *Child Care in Practice*, 16(2), 147–165.
- Dorsi, D. and Petit, F. (2018). *The status of the right to education of migrants: International legal framework, remaining barriers at national level and good examples of states' implementation*. Paper commissioned for the 2019 Global Education Monitoring Report, Migration, displacement and education: Building bridges, not walls. Paris: UNESCO.
- European Commission (2017a). *Migrants in European schools: learning and maintaining languages*. EC: Brussels.
- European Commission (2017b). *VADEMECUM – A practical guide for European social partner organizations and their national affiliates*. EC: Brussels.
- ETUCE, European Trade Union Committee for Education. (2017). *ETUCE Project Proposal (VP/2017/001/0027) – Detailed Work Programme “European Sectoral Social Partners in Education promoting effective integration”*. Brussels: ETUCE.
- Ferfolja, T. and Vickers, M. (2010). Supporting refugee students in school education in Greater Western Sydney. *Critical Studies in Education* 51(2), 149–162.

- FRA, Flemish Refugee Action. (2017). *Country report: Belgium*. European Council on Refugees and Exiles (ECRE).
- Gomez-Hurtado, I., Gonzalez-Falcon, I. and Coronel, J. (2018). Perceptions of secondary school principals on management of cultural diversity in Spain. The challenge of educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 441–456.
- Grigt, S. (2018). *The journey of hope: Education for refugee and unaccompanied children in Italy*. In N. Bunar (Ed.), *Newly arrived students in Germany, Sweden, Italy and Spain – between tangible and illusive hope*. Brussels: Education International Research.
- Hamilton, R. and Moore, D. (2004), (Eds.). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice*. London and New York: Routledge.
- Hilt, L.T. (2017). Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585–601.
- Huguet, A. (2014). Latin American Students and Language Learning in Catalonia: What does the Linguistic Interdependence Hypothesis show us? *Spanish Journal of Psychology*, 17(11), 1–13.
- HRW, Human Rights Watch. (2015). *World report 2015: Serbia*. Available at: <https://www.hrw.org/world-report/2015/country-chapters/serbia/kosovo>
- IOM, International Organization for Migration. (2017). *Refugee and Migrant Children in Europe. Accompanied, Unaccompanied and Separated. Overview of Trends January - September 2017*. Geneva: IOM.
- Isik-Ercan, Z. (2012). In Pursuit of a New Perspective in the Education of Children of the Refugees: Advocacy for the “Family”. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 3025–3038.
- Janta, B. and Harte, E. (2016). *Education of migrant children. Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. Cambridge: Rand.
- Koyama, J. and Bakuza, F.R. (2017). A timely opportunity for change: Increasing refugee parental involvement in U.S. schools. *Journal of Educational Change*, 18(3), 311–335.
- Lopez-Cuesta, B. (2018). Spain: hope through diversity. In N. Bunar (Ed.), *Newly arrived students in Germany, Sweden, Italy and Spain – between tangible and illusive hope*. Brussels: Education International Research.
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31–45.
- Matthiesen, N.C.L. (2015). A struggle for equitable partnerships: Somali diaspora mothers’ acts of positioning in the practice of home-school partnerships in Danish public schools. *Outlines – Critical Practice Studies*, 16(1), 6–25.

- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329–364.
- Mendenhall, M., Bartlett, L. and Ghaffar-Kucher, A. (2017). If you need help, they are always there for us: Education for refugees in an international high school in NYC. *The Urban Review*, 49(1), 1–25.
- Mouzelis, N. (1993). *Back to sociological theory*. London: Palgrave Macmillan.
- MPI, Migration Policy Institute. (2012). *Belgium: A country of permanent immigration*. Available at: <https://www.migrationpolicy.org/article/belgium-country-permanent-immigration>
- MPI, Migration Policy Institute. (2018). *Responding to the ECEC needs of children of refugees and asylum seekers*. Washington DC: Migration Policy Institute.
- MPNTR, Ministry of education, science and technological development of Serbian government. (2017a). *Education of asylum-seeking children in Serbia* (February 21). Belgrade: MPNTR
- MPNTR, Ministry of education, science and technological development of Serbian government. (2017b). *Instruction for inclusion of migrant/asylum seeking children in educational system*. Belgrade: MPNTR.
- MPNTR, Ministry of education, science and technological development of Serbian government. (2018). *Education of migrant students in Serbia*. Belgrade: MPNTR.
- Morland, L. and Birman, D. (2016). Practice with immigrant and refugee children and families in the education system. In A. Detlaff and R. Fong (Eds.), *Immigrant and refugee children and families*. New York: Columbia University Press.
- Ni Raghallaigh, M. and Gilligan, R. (2010). Active survival in the lives of unaccompanied minors: coping strategies, resilience, and the relevance of religion. *Child and Family Social Work*, 15(2), 226–237.
- OECD, Organization for Economic Cooperation and Development. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. Paris: OECD.
- OECD, Organization for Economic Cooperation and Development. (2017). *Education policy outlook – Belgium*. Paris: OECD.
- OECD, Organization for Economic Cooperation and Development. (2018). *Education policy outlook – Spain*. Paris: OECD.
- Osman, A. and Månsson, N. (2015). “I Go to Teacher Conferences, But I Do Not Understand What the Teacher Is Saying”: Somali Parents’ Perception of the Swedish School. *International Journal of Multicultural Education*, 17(2), 36–52.

- Pinson, H. and Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of the Sociology of Education*, 28(3), 399–407.
- Rah, Y., Choi, S. and Nguyen, T.S.T. (2009). Building bridges between refugee parents and schools. *International Journal of Leadership in Education*, 12(4), 347–365.
- Rodríguez-Izquierdo, R. and Darmody, M. (2017). Policy and Practice in Language Support for Newly Arrived Migrant Children in Ireland and Spain. *British Journal of Educational Studies*, Online Publication, DOI: 10.1080/00071005.2017.1417973
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
- Shapiro, S. and MacDonald, M.T. (2017). From Deficit to Asset: Locating Discursive Resistance in a Refugee-Background Student's Written and Oral Narrative. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(2), 80–93.
- Sidhu, R. and Taylor, S. (2007). Educational provision for refugee youth in Australia: left to chance? *Journal of Sociology*, 43(3), 283–300.
- Sirius (2015). *Professional capacity dealing with diversity in Antwerp. Report of the NAOS study visit May 2015*. Utrecht: Sirius.
- Sokolovic, E. (2017). *Maloletni migranti bez pratnje u Srbiji* [Unaccompanied minors in Serbia]. Belgrade: Asylum Protection Center.
- Stewart, J. (2011). *Supporting refugee students. Strategies for educators*. Toronto: Toronto University Press.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A. and Martin, M. (2009). The Significance of Relationships: Academic Engagement and Achievement Among Newcomer Immigrant Youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712–749.
- Svensson, M. and Eastmond, M. (2013). "Betwixt and between": Hope and the meaning of school for asylum-seeking children in Sweden. *Nordic Journal of Migration Research*, 3(3), 162–170.
- Szente, J., Hoot, J. and Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15–20.
- Taguma, M., Kim, M., Wurzburg, G. and Kelly, F. (2009). *OECD reviews of migrant education. Ireland*. Paris: OECD.
- Taylor, S. (2008). Schooling and the settlement of refugee young people in Queensland: "...The challenges are massive". *Social Alternatives*, 27(3), 58–65.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Maidenhead: Open University Press.

- UN, United Nations. (2017). *International migration report 2017*. New York: UN.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/International Bureau of Education. (2017). *Guidelines for Ensuring Equity and Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). *Migration, displacement and education. Building bridges, not walls*. Paris: UNESCO.
- UNHCR, United Nations High Commissioner for Refugees. (2018a). *Refugees & Migrants arrivals to Europe in 2017*. Available at: <http://migration.iom.int/europe?type=arrivals>
- UNHCR, United Nations High Commissioner for Refugees. (2018b). *Universal Periodic Review: 3rd Cycle, 29th Session, Serbia*. Geneva: UNHCR.
- UNICEF Belgium, United Nations Children's Fund. (2018). *The voice of migrant and refugee children living in Belgium*. Brussels: UNICEF Belgium.
- Vogel, D. and Stock, E. (2018). Opportunities and Hope Through Education: How German Schools. Include Refugees. In N. Bunar (Ed.), *Newly arrived students in Germany, Sweden, Italy and Spain – between tangible and illusive hope*. Brussels: Education International Research.
- Vukovic, S. (2017). *Obrazovanje dece azilanta u Srbiji* [The education of asylum-seeking children in Serbia]. Belgrade: Ministry of education, science and technological development of Serbian government, MPNTR.
- Warren, A.R. (2017). Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies. *Nordand – Nordisk tidskrift for andrespråksforskning*, 11(2), 115–142.
- Watkins, A. (2017). Inclusive Education and European Educational Policy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Online Publication, DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.153
- Yazici, Z., Ilter, B.G. and Glover, P. (2010). How bilingual is bilingual? Mother-tongue proficiency and learning through a second language. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 259–268.





EUROPEAN TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION  
5, bd du Roi Albert II - 9<sup>ème</sup>  
B-1210 Brussels, Belgium  
Tel. +32-(0)2 224 06 91 / 92  
secretariat@csee-etu.org  
www.csee-etu.org



Stockholm  
University

STOCKHOLM UNIVERSITY  
SE-106 91 Stockholm  
Sweden  
Telephone: +46 (0)8162000  
nihad.bunar@buv.su.se  
www.su.se



EUROPEAN FEDERATION OF EDUCATION EMPLOYERS  
Square de Meeûs 1  
B-1000 Brussels  
Tel. Tel +31-6-22942677  
sarah.kik@educationemployers.eu  
<http://educationemployers.eu>