

Le DASPA à Bruxelles : l'intégration des enfants migrants dans le système scolaire

Michaël Boumal ⁽¹⁾

Face à la crise migratoire actuelle, nous nous sommes interrogés sur l'organisation de l'accueil des migrants à leur arrivée en Belgique. Plus spécifiquement : comment s'organise l'accueil des mineurs dans l'enseignement francophone à travers le DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des Primo-arrivants) dans la région de Bruxelles-Capitale.

Cet article est basé sur le travail d'enquête de terrain de 1^{ère} Master en science politique (2015-2016, ULB) réalisé par Mathieu Boudart, Michaël Boumal, Grégoire Dromelet, Pierre Reisenfeld, Hadrien Velazquez et Julie Van Ham ⁽²⁾.

Enquête de terrain

Dans le cadre de notre cours d'enquête de terrain à l'ULB, nous sommes allés à la rencontre du personnel enseignant de différentes écoles bruxelloises proposant une section primo-arrivants. À travers plusieurs entretiens, nous avons rencontré des professeurs de français langue étrangère (FLE), des coordinateurs DASPA et des directeurs d'école. Ces discussions nous ont permis de mieux cerner l'organisation et le fonctionnement du DASPA, ainsi que les difficultés rencontrées tant par les élèves que le personnel.

Les objectifs de ce dispositif sont énumérés dans le décret du 18 mai 2012 ⁽³⁾. Le DASPA vise à l'intégration des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. Ces élèves doivent être insérés de façon optimale dans le système éducatif. En outre, le DASPA propose un accompagnement adapté aux besoins spécifiques de ces élèves, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la langue et la formation d'une culture scolaire. Finalement, ce dispositif vise à offrir à ces élèves les mêmes chances qu'aux autres de s'émanciper par l'éducation. Dans la pratique, les élèves ne restent qu'un an dans les classes de français langue étrangère (FLE). Cette période peut être prolongée de six mois si l'équipe pédagogique le juge nécessaire.

Pour être considéré comme primo-arrivant, un élève doit être âgé de deux ans et demi au minimum et de dix-huit ans au maximum. Il doit soit avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou être déjà reconnu comme tel; soit être mineur accompagnant une

personne ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou étant reconnu comme tel; soit être ressortissant d'un pays bénéficiaire des programmes du Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économique; soit être reconnu comme apatride. Enfin, l'élève doit être arrivé sur le territoire belge depuis au moins minimum une année.

Du social avant tout

Notre premier constat a rapidement porté sur l'important dévouement qui caractérise le personnel enseignant. En effet, leur travail s'arrête rarement au fait de donner cours à la classe et tant les enseignants que les coordinateurs du dispositif sortent souvent de leur cadre, sans compter leurs heures, pour aider les élèves, y compris en dehors de l'école – notamment en les aidant dans les démarches administratives avec la commune et leur demande d'asile ou encore en organisant des collectes de vêtements et des contacts avec les associations. Ces derniers ont parfois eu un parcours difficile, en particulier les enfants ayant fui la guerre en Syrie. Certains ont été déscolarisés pendant longtemps, sont arrivés sans parents, voire ont subi des traumatismes. Le travail social représente donc aussi une part importante du travail des enseignants et de leur engagement.

(1) Étudiant en 2^e année de Master en Sciences politiques, or. Relations internationales à l'ULB et journaliste freelance (principalement dans PagTour).

(2) Pour plus d'informations : <http://migscpo.ulb.be/category/le-daspa-a-bruxelles/>

(3) http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/37785_001.pdf

L'espoir comme moteur

Malgré un niveau de français initial faible chez beaucoup d'élèves, les professeurs que nous avons rencontrés nourrissent de grandes aspirations pour eux. D'après Marie-Ange, professeur de FLE et coordinatrice DASPA à l'Institut Cardinal Mercier : «*L'équipe pédagogique fait tout pour qu'ils soient le mieux armés possible pour pouvoir, par après, continuer des études en Belgique [...], pour qu'ils puissent aller à l'université ou faire des études supérieures s'ils en ont envie. On ne se limite pas du tout à l'apprentissage du français dans la vie quotidienne*». Une approche qui tranche avec l'image de «*voie de garage*» souvent associée à ces classes passerelles.

Liberté d'action

Autre constat : les situations divergent d'une école à l'autre. S'il existe des conditions communes imposées à tous les établissements, le DASPA leur laisse néanmoins une marge de manœuvre assez large. Cela permet à chaque école d'organiser l'accueil de façon adaptée à leurs élèves, en fonction de leurs besoins spécifiques. Certaines écoles proposent des heures de *coaching* après la fin des cours pour les élèves en section FLE tandis que celles qui accueillent un plus petit nombre d'élèves primo-arrivants ont tendance à les intégrer rapidement dans les classes classiques. D'autres écoles divisent le DASPA en plusieurs niveaux (débutants – moyens – avancés) afin de mieux adapter leurs leçons. La situation varie d'une école à l'autre, mais aussi d'un élève à l'autre. Comme nous confie une professeure de FLE aux Jardins d'Elise : «*C'est un travail très créatif. Il faut tout le temps s'adapter à chaque enfant, à chaque situation. Il faut pouvoir s'adapter aussi aux différentes classes, à la matière que nous enseignons; c'est très enrichissant. Cela demande beaucoup d'énergie mais on reçoit beaucoup en retour de la part des enfants*».

Dès lors, l'élément central dans l'accueil de ces enfants immigrés repose avant tout sur le travail du personnel enseignant et les initiatives individuelles.

Qui sont les élèves primo-arrivants⁽⁴⁾ ?

Comme l'explique un coordinateur, des écoles accueillent depuis longtemps des élèves «*primo-arrivants*», et cela bien avant la loi DASPA de 2012. Il raconte qu'au fil des vagues d'immigration successives en Belgique, ce furent

les Italiens, les Espagnols, les Portugais, les Marocains, les Polonais, ou encore les Roumains, et que cet accueil se faisait surtout, et se fait toujours essentiellement, dans les écoles implantées dans des quartiers historiquement peuplés par les immigrés à Bruxelles. Lesquels ? Les environs de la gare du Midi et de la chaussée de Mons, ou encore le quartier de la Cage aux Ours à Schaerbeek.

Mais avec la situation au Moyen-Orient et la récente crise migratoire à laquelle l'Europe fait face, les professionnels rapportent que l'afflux d'élèves primo-arrivants accueillis dans leurs écoles est en grande majorité arabophone, provenant pour la plupart d'Irak et de Syrie, et fuyant la guerre. Selon eux, cette nouvelle vague d'immigration en Europe bouscule aussi la constitution de ces classes passerelles en Belgique chargées d'intégrer les enfants primo-arrivants dans le système scolaire belge. Les personnes interrogées se souviennent qu'à une époque ces classes étaient cosmopolites. Pour communiquer entre eux et dépasser leurs différences, les élèves étaient obligés de parler le français. Aujourd'hui cela a changé : de leur point de vue, cette nouvelle majorité arabophone freine et ralentit cet apprentissage, les élèves ressentant sinon le besoin, l'envie de communiquer dans leur langue maternelle comme au pays qu'ils ont dû quitter.

Il ressort qu'au-delà de cette difficulté linguistique, les enfants déscolarisés arrivant de pays en guerre font face à des problèmes d'adaptation particuliers. Être assis sur une chaise toute la journée et écouter le professeur sont des choses qu'ils ont oubliées. Évoquons la surprise de cette enseignante dans une école de Wallonie, située à proximité d'une base aérienne, lorsqu'au décollage d'un avion de chasse, la moitié des élèves de sa classe se sont précipités sous leur pupitre dans la crainte réflexe d'un bombardement. L'absentéisme est également un problème que les écoles doivent davantage gérer. Un intervenant donne l'exemple d'un élève syrien, déjà orphelin de mère et venu rejoindre son frère à Bruxelles, n'est plus venu à l'école pendant deux mois après avoir appris le décès de son papa. Ce dernier était resté en Syrie et avait été kidnappé par l'État islamique avant d'être décapité sur la place publique. À son chagrin s'ajoutaient l'inquiétude et un sentiment d'impuissance, puisque ses deux petites sœurs de douze et treize ans étaient restées là-bas, exposées au danger d'être mariées de force, ou pire, par l'organisation terroriste.

(4) *Issu du travail de Michaël Boumal*

À côté de cela, les professeurs assistent à une motivation particulière chez beaucoup de ces élèves. Un enseignant raconte comment au début de sa carrière, il ne pouvait s'empêcher de céder à la demande de trois frères albanais ayant fui la guerre du Kosovo et qui lui réclamaient avec envie au détour d'un couloir de remplacer leur professeur absente : « *Cours monsieur s'il vous plaît !* », après avoir passé l'essentiel de leur scolarité enfermés dans un placard à balais par leur enseignante serbe. Une autre élève albanaise, emmenée par sa mère qui cherchait à échapper à la violence de son mari et de la mafia locale, affichait 95% dans presque toutes les matières à son arrivée. Elle a pourtant dû affronter les réticences de l'établissement de son choix, avant de finalement pouvoir l'intégrer grâce au soutien et à l'appui du coordinateur DASPA de la première école dans laquelle elle s'était rendue. Autant de situations différentes qui témoignent des difficultés d'intégration que peuvent rencontrer les enfants dans cette crise migratoire.

Mieux comprendre pour mieux aider ⁽⁵⁾

Lors du contact avec la réalité du terrain, une chose en particulier a attiré l'attention de l'observateur : l'absence de cellule psychologique systématique dans les écoles. Certains établissements manquent de ce type de structures, alors qu'elles pourraient grandement aider et faciliter l'apprentissage et l'intégration des élèves, en particulier chez les élèves provenant de pays en guerre, qui ont vu, vécu et subi des choses qu'aucun enfant ne devrait avoir à endurer. Inutile de faire l'inventaire de ces choses pour comprendre que le mal-être de certains peut leur fermer bien des portes, que ce soit dans leur phase d'apprentissage ou dans leurs relations avec les autres.

Bien entendu, certaines solutions existent : le PMS est disponible dans chaque école et les personnes qui y travaillent semblent toutes disposées à offrir leurs compétences pour aider ces jeunes. Le problème est que cette aide n'est pas automatique, et bien souvent insuffisante. La barrière de la langue nécessite souvent un traducteur qui n'est pas toujours disponible et ne facilite pas la mise en confiance. Parler de problèmes intimes ou d'expériences traumatisantes ne doit pas être aisé pour ces élèves lorsqu'ils sont entourés de plusieurs adultes inconnus qui risquent de ne pas saisir les nuances de leur récit.

Pour pallier ce problème, quelques écoles mettent les élèves en contact avec des structures externes, comme des ASBL, par exemple. Bien que ces associations apportent une aide précieuse, la démarche reste trop rare et dépend toujours des initiatives individuelles du personnel. Ces expériences ne diffèrent-elles pas trop d'une école à l'autre ? Il semble qu'une harmonisation de ces procédés fournirait des résultats beaucoup plus probants. Les enseignants pourraient sans doute mieux aider leurs élèves s'ils les comprenaient mieux. Les propos d'un enseignant DASPA illustrent bien l'intérêt à connaître le passé des élèves : « *L'exemple d'une jeune fille qui a vu sa meilleure amie se faire violer, elle a difficile et ne comprend pas ce qu'est l'autorité. Elle demande pourquoi elle est à l'école. Parfois, elle réagit très violemment, mais lorsque l'on sait le passé qu'elle a eu, on comprend. Elle n'a connu que la violence, donc elle va répondre par la violence.* ».

Un déracinement ⁽⁶⁾

Lorsqu'il leur est demandé quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves primo-arrivants qui débarquent dans le système scolaire, les professeurs ont immédiatement répondu : le déracinement. C'est particulièrement le cas pour ceux qui arrivent maintenant : les Égyptiens, les Syriens... Par exemple, ce que les enfants ont vécu à Alep est très difficile. Il y a des enfants qui sont bloqués; qui ont d'autres difficultés que la langue.

Parfois, avant même de commencer à apprendre quelques mots de français, il faut leur expliquer ce qu'est l'école. Certains enfants n'ont jamais été scolarisés et ne comprennent pas pourquoi ils doivent aller à l'école; pourquoi ils doivent rester toute la journée assis derrière un banc; pourquoi ils doivent apprendre...

Bien souvent, l'enfant déraciné n'est pas habitué à quitter sa famille et le domicile. Une enseignante primaire nous explique que parfois, au début, papa ou maman est autorisé(e) à rester en classe avec l'enfant. Ensuite, l'enfant reste seul, mais uniquement la matinée. Ensuite seulement, il reste toute la journée. Cette intégration progressive permet à l'enfant de s'adapter à ce nouveau milieu, de lui montrer qu'il ne va rien lui arriver. Il s'agit de donner confiance à l'enfant, de le mettre à l'aise dans ce nouvel environnement scolaire pour lui permettre de s'enraciner à nouveau.

(5) Issu du travail de Grégoire Dromelet

(6) Issu du travail de Mathieu Boudart

Le cas des mineurs non-accompagnés⁽⁷⁾

Certains des élèves primo-arrivants sont des mineurs non accompagnés. Orphelins ou arrivés sans leurs parents, leur intégration est d'autant plus difficile. Mais ce parcours du combattant ne s'arrête pas une fois devenus majeurs, bien au contraire.

Tant qu'ils sont mineurs, ils sont hébergés dans un bâtiment spécial qui leur est dédié à FedAsil, où ils partagent une chambre avec quatre ou cinq autres mineurs. «*C'est un petit peu comme à l'internat*», explique un coordinateur DASPA. Mais le jour de leurs 18 ans, ils doivent faire leurs bagages et passent du côté adulte. Les professionnels rapportent que c'est déjà un traumatisme, car les jeunes n'ont aucun sas de décompression pour encaisser cette transition brutale, qui survient juste au moment où ils retrouvent un semblant de repères. À partir de ce moment, tant qu'ils n'ont pas encore leur reconnaissance de statut de réfugié, ils se retrouvent dans des dortoirs avec des gens de tous âges, où toute intimité est rendue impossible, jusqu'aux douches collectives.

Une fois qu'ils obtiennent la reconnaissance de leur statut de réfugié, les autorités leur administrent une commune. Ils sont alors invités à s'inscrire au CPAS afin de toucher un revenu d'intégration. Il leur est ensuite demandé de trouver un logement, signer un bail, prendre contact pour gérer leur eau et leur électricité, etc. alors qu'ils arrivent d'un pays étranger où ils n'ont jamais eu à faire tout cela, selon les professeurs.

Dans certaines communes, il y a cependant des ILA (Initiatives Locales d'Accueil). Ce sont des maisons possédées par la commune qui sont mises à disposition de quatre ou cinq jeunes, reproduisant le schéma d'internat (certains intervenants parlent même de «*kot*» !) auquel ils s'étaient habitués à FedAsil, aux dires des professionnels. Il y a même un assistant social qui les aide dans leurs démarches. Évidemment, cela dépend des communes ... Mais «*c'est une bonne transition*», confie un coordinateur DASPA, avant d'ajouter : «*Moi, si à 18 ans, j'avais dû me retrouver dans un pays à l'étranger, seul, et devoir trouver un logement et mettre en place tous ces trucs-là, j'aurais vraiment été paumé ! D'autant plus qu'il faut continuer à l'école à côté ...*».

Les élèves primo-arrivants : une ressource sous-estimée⁽⁸⁾ ?

L'affirmation selon laquelle les élèves primo-arrivants, une fois sortis des sections FLE, sont souvent relégués vers l'enseignement technique ou professionnel, est redondante. Ces assertions renvoient aux questions de nivellement par le bas de l'enseignement belge et de la discrimination entre filières. Il y a-t-il une part de vérité, ou s'agit-il de lieux communs ?

Le personnel enseignant rencontré ne semble pas tout à fait d'accord. Quand nous lui posons la question, Marie-Ange, coordinatrice DASPA et professeure de FLE à l'Institut Cardinal Mercier nous répond : «*Pas chez nous ! Mais, c'est un combat perpétuel parce que ce n'est pas toujours facile à faire accepter par les collègues qui donnent cours dans les classes d'enseignement général. Mais chez nous, ce n'est vraiment pas le cas ! Et d'ailleurs, (...) si on prend, par exemple, la classe de 4^e générale, sur 20 élèves, 14 viennent des classes FLE et 6 viennent des classes «traditionnelles». (...) ça commence à rentrer dans les mœurs. Dans notre établissement, notre section générale est nourrie par les élèves primo-arrivants (...) et cette section est vraiment accessible aux élèves primo-arrivants. Cela n'a pourtant pas toujours été facile à faire accepter, mais on n'est pas du tout dans une école qui relègue les élèves primo-arrivants dans les filières techniques ou professionnelles*». En fait, Marie-Ange et ses collègues disent encourager les ambitions de leurs élèves. Elle ajoute : «*C'est vrai que nous essayons de mettre la barre assez haut en termes de contenu parce qu'on pense que c'est ce qui peut leur rendre le plus service et leur ouvrir un maximum de portes par après, pour qu'ils ne soient pas limités à cause du français dans leur choix d'étude*». Les équipes enseignantes que nous avons rencontrées ne semblent pas vouloir limiter les perspectives d'avenir de leurs élèves, que du contraire.

Cependant, le problème peut se poser plus tard dans leur cursus. À ce propos, Marie-Ange déplore que «*dans beaucoup d'école, ils ne sont pas du tout les bienvenus ! On a des élèves qui étaient dans des très bonnes écoles dans leur pays, et ils arrivent ici en DASPA et, au bout d'un an, (...) ils cherchent à intégrer les meilleures écoles de Bruxelles. Malheureusement, ils ne sont souvent pas très bien reçus, parfois ils sont même mal reçus... (...) Il y a quelques écoles avec lesquelles je communique plutôt bien (...) Cependant, il y a pas mal d'élèves qui ont essayé de s'inscrire par eux-mêmes dans ces écoles et elles n'ont pas*

(7) Issu du travail de Michaël Boumal

(8) Issu du travail de Julie Van Ham

voulu d'eux». Selon Marie-Ange, cette situation tient au fait que «*tout le système belge est structuré comme ça, avec des écoles qui tiennent absolument à avoir une dynamique très élitiste*». Cette approche élitiste, un peu vieillotte de l'enseignement, ne semble pas pénaliser uniquement les élèves primo-arrivants. Il semble être plus que temps de débattre des méthodes pédagogiques en vigueur dans l'enseignement de la Communauté française. Ne devraient-elles pas favoriser la méritocratie et l'épanouissement personnel plutôt que la reproduction sociale ? D'aucuns avancent que les pays scandinaves ont revalorisé leurs filières techniques et professionnelles depuis plusieurs années, avec beaucoup de succès en matière de méritocratie et d'intégration sociale. Peut-être serait-ce là la voie à suivre ?

Organisation différenciée du DASPA. Wallonie n'est pas Bruxelles ⁽⁹⁾

À Bruxelles, les écoles qui souhaitent mettre en place un DASPA pour accueillir des élèves primo-arrivants se proposent volontairement auprès du ministère de l'Enseignement et il n'y a pas de nombre limite dans les candidatures. *A contrario*, en Wallonie, une école ne peut accueillir une classe DASPA uniquement si elle est affiliée à un centre FedAsil situé dans la région, c'est-à-dire un centre d'accueil pour réfugiés en attente de régularisation. Conséquence notable : une seule école peut ouvrir un DASPA sur une même aire géographique. De plus, le personnel académique des établissements rencontrés confient que les écoles wallonnes seraient très réticentes à mettre en place ce dispositif d'accueil et se disputeraient entre elles pour ne pas être désignées. Ces écoles veulent éviter d'être cataloguées comme «*l'école des migrants*». Cela signifie que dans les communes rurales, il peut y avoir des disparités plus significatives.

Réseau officiel vs. Réseau libre confessionnel ⁽¹⁰⁾

En Belgique, deux réseaux d'enseignement occupent le terrain. Ils sont le résultat de la longue «*guerre scolaire*» qui a traversé le pays. Le «*pacte scolaire*» qui en a résulté en 1959 établit encore le paysage de l'enseignement aujourd'hui. Dans chaque commune se trouve donc au moins une école pour chacun des deux réseaux d'enseignement. La population a ainsi le choix entre les écoles dites «*officielles*» et les écoles catholiques (ou autre !), correspondant à ce que l'on appelle l'enseignement «*libre confessionnel*».

Dans le cadre de notre enquête, nous nous sommes demandé si cette caractéristique si belge pouvait constituer un facteur explicatif dans la mise en place du DASPA. Est-ce le cas ? Pas spécialement. Pour mettre en place une classe DASPA, il faut en faire la demande auprès du ministère ; que l'école pose sa candidature. En pratique, à Bruxelles, les autorités veillent à ce que l'équilibre soit respecté au mieux dans l'attribution. Le compromis «*à la belge*» est donc toujours d'actualité. En Wallonie, les conditions sont différentes, comme expliqué ci-dessus. Mais là encore, les disparités qui peuvent exister entre les deux réseaux d'enseignement ne sont pas d'ordre idéologique.

La dimension idéologique (et le clivage «*catholiquellaïc*» qui pourrait en découler) ne semble pas prépondérante dans la décision d'accueillir des élèves primo-arrivants. Il y a cependant une école catholique où la direction a justifié sa candidature par la dimension «*lassalienne*» (ndlr : dérivé de saint Jean-Baptiste de La Salle, saint patron des enseignants) qui animait sa politique. C'était dans «*une réelle volonté d'accueillir tout le monde*», nous dit-on. Mais si cette volonté d'accueil universel nous a plusieurs fois été donnée comme argument par le personnel d'établissements catholiques, celle-ci ne s'est vu justifiée qu'une seule fois par l'argument religieux. À l'Institut de la Providence d'Anderlecht, on y trouve une explication beaucoup plus pragmatique. «*C'est historique*», m'explique le coordinateur DASPA. «*Ce sont des écoles qui avaient depuis toujours un public étranger très fort. Ici dans l'école, il y a toujours eu des classes de français intensif, même s'il n'y avait pas de loi DASPA ou «passerelles». C'était la même chose, mais ça ne s'appelait pas pareil, parce qu'on était dans les années 1980 et que dans le quartier de la gare du Midi, il y a toujours eu beaucoup d'Espagnols, et puis de Portugais, et puis de Marocains*». La candidature de ces écoles reflète donc davantage une volonté de poursuivre sur cette voie, car elles bénéficient d'une expérience dans l'enseignement du FLE. C'est la suite logique pour perpétuer ce qui se fait depuis longtemps.

Quid du cours de religion ? Dans l'enseignement officiel, le choix est laissé à l'élève de suivre un cours de religion ou de morale non confessionnelle (ou encore un cours de «rien», diraient certains aujourd'hui). Dans l'enseignement catholique, le programme compte bien évidemment un cours de religion... catholique. Une grande partie des élèves primo-arrivants est pourtant musulmane. Cela pose-t-il un problème ? «*Non*», répond le coordinateur d'une école

(9) Issu du travail de Pierre Reisenfeld

(10) Issu du travail de Michaël Boumal

catholique : «à l'inscription, on les prévient». Il confie ensuite que le programme de religion n'est pas vraiment appliqué en DASPA. «Concrètement, ça nous sert plutôt à faire deux heures de français supplémentaires...». L'accent est surtout mis sur les aspects culturels comme Pâques ou Noël. Le cours se concentre sur une analyse comparée des différentes religions pour favoriser l'ouverture d'esprit et la connaissance de l'autre, dans un objectif de vivre-ensemble. «Jamais on n'a sorti une Bible ou quelque chose comme ça», conclut-il. Là encore, cela dépend cependant d'une école à l'autre. Dans une autre école accordant plus d'importance au cours de religion catholique, une jeune professeure souhaitant rester anonyme confiera plus tard qu'elle rencontrait plusieurs difficultés, une partie de ses élèves musulmans refusant d'avoir cours avec une femme ou protestant contre le cours de religion catholique qui allait à l'encontre de leurs croyances.

La présence et l'opposition supposée des deux réseaux d'enseignement semblent donc davantage être un vieux vestige des batailles idéologiques de «la Belgique de papa», et leurs représentants respectifs actuels ont le bon goût de ne pas faire de l'accueil primo-arrivant, déjà difficile, un nouveau *casus belli* ou faire-valoir.

Les manquements du dispositif ⁽¹¹⁾

Premier problème : la durée de séjour des élèves dans une classe DASPA. Elle va de douze à dix-huit mois maximum pour apprendre et maîtriser le français. La plupart de ces élèves n'ont aucune notion de français et la durée d'apprentissage est beaucoup trop courte selon la plupart des enseignants. Certains établissements, comme l'Institut Cardinal Mercier, doivent donc organiser des séances de *coaching* pour les élèves qui sont sortis du DASPA afin de leur faire atteindre le niveau nécessaire à la bonne continuation de leurs études.

L'autre problème souvent évoqué est le manque de formation spécifique du personnel à l'enseignement des primo-arrivants. Si les professeurs de français sont qualifiés pour enseigner le FLE, ce n'est pas le cas des professeurs enseignant d'autres matières. Par ailleurs, aucun d'entre eux ne reçoit de formation pour faire face aux problèmes plus particuliers de ces enfants et adolescents. Pour ne pas surcharger les enseignants de travail, il manque au DASPA l'instauration d'une cellule psychologique dans chaque école concernée, dédiée aux primo-arrivants pour palier à ces traumatismes au plus vite et faciliter leur scolarisation.



Ces enseignants ne sont pas assez accompagnés, et leur charge de travail est bien plus grande qu'avec d'autres élèves. Ils rencontrent aussi des difficultés à s'entretenir avec les parents de ces élèves, qui parlent parfois encore moins le français. Comme l'explique le coordinateur DASPA de l'Institut de la Providence : «Il existait un service de traducteurs du CIRE pour venir aider l'école, mais maintenant qu'il n'y a plus d'argent, ce n'est plus le cas». Les écoles sont donc obligées d'avoir recours à du volontariat auprès d'interprètes pour pouvoir parler aux parents.

Nous en arrivons donc au budget alloué aux écoles, qui reste insuffisant. Mettre en place un DASPA signifie accueillir des élèves supplémentaires et nécessite de nouveaux investissements. Certaines écoles en arrivent donc à recourir à des fondations (comme la fondation Roi Baudouin) pour recevoir des fonds. Car en effet, les pouvoirs publics tardent à allouer l'argent aux écoles.

(11) Issu du travail de Hadrien Velazquez