

Rapport d'étude pratique

Faïzola, un élève MENA : « Tout ce qu'on attend de moi, madame, c'est que je travaille dans un carwash ! »

Le système scolaire proposé aux MENA en Communauté française est-il adapté à la réalité de terrain ?

Master en Ingénierie et Action Sociales

Giovagnoli Deborah

1. Introduction	2
2. La problématique	2
3. Contexte de la problématique	3
3.1 Mineur étranger non accompagné (MENA)	3
Définition du MENA	3
Procédure de reconnaissance	4
3.2 Dispositif d'Accueil et de scolarisation des primo-arrivants	12
Les classes-passerelles	12
Création du DASPA	12
4. Méthodologie de la collecte d'information	20
4.1 Les entretiens semi-directifs	20
4.2 Focus group et récits de vie	20
4.3 La recherche documentaire	21
5. Analyse des éléments constitutifs de la problématique	22
5.1 Les MENA : leurs réalités, leur histoire, leur contexte de vie	22
Les traces d'un exil	22
A chaque pays d'origine son bagage	23
Vivre et apprendre en vase clos	25
Un encadrement à géométrie variable au sein des centres	26
Un tuteur parfois absent du cadre scolaire	28
En attente d'une reconnaissance du statut de réfugié	29
Après la reconnaissance, l'autonomie	30
5.2 L'adéquation du dispositif avec la réalité de terrain	31
Un cadre législatif insuffisant	31
Les particularités du MENA en tant qu'élève : une appréhension difficile pour l'enseignant	33
La cohabitation des MENA avec les autres élèves : une médiation indispensable	34
La durée du DASPA	35
6. Pistes d'améliorations et de réflexion	37
7. Bibliographie	38

1. Introduction

Cela fait huit ans que je travaille comme animatrice socioculturelle « jeune public » au sein d'un centre culturel. Mon travail consiste à utiliser la culture comme vecteur d'émancipation, de réflexion, de partage, et d'ouverture aux autres. Ces valeurs défendues dans toutes les actions que je mène font de moi une professionnelle passionnée. Ce qui me plaît tant, c'est ce lien permanent entre le culturel et le social, l'art et la culture au service du lien social. Ayant fait des études en communication, j'ai choisi d'entreprendre ce master afin d'enrichir mes connaissances dans le domaine du social et joindre de la théorie à une pratique davantage « au feeling ».

Ayant comme spécialisation le jeune public, mon travail touche principalement les enfants et adolescents de 18 mois à 18 ans. Au fur et à mesure des années, j'ai développé de nombreux projets avec des écoles dites défavorisées, j'ai accueilli de nombreux enfants et ai partagé avec eux des moments d'échange autour de pratiques culturelles. Je me suis donc tournée très naturellement vers les enfants lorsqu'il s'est agi de définir le sujet de ma recherche.

Par ailleurs, l'immigration étant un sujet qui m'intéresse fortement, mais dont je sais peu de choses, j'ai saisi l'occasion d'en savoir plus en orientant ma recherche sur les dispositifs scolaires réservés aux primo arrivants, les DASPA. En faisant quelques recherches, j'ai découvert que parmi les élèves, certains étaient des MENA (mineurs étrangers non accompagnés). Très vite, je me suis demandée comment ces jeunes vivaient leur scolarité, parallèlement aux difficultés que pouvait entraîner le fait d'être sans famille en Belgique. J'ai donc décidé d'affiner mon enquête de terrain autour de cette question.

2. La problématique

Faïzola, un élève MENA : « Tout ce qu'on attend de moi, madame, c'est que je travaille dans un carwash ! » : Le système scolaire proposé aux MENA en Communauté française est-il adapté à la réalité de terrain ?

J'ai rencontré Faïzola au tout début de ma recherche, lorsque la piste de la scolarité n'était encore qu'une intuition. Après avoir réalisé le focus groupe, j'ai proposé à l'ensemble des MENA s'ils souhaitaient m'en dire un peu plus sur leur vie, leur histoire et leur futur. Faïzola a tout de suite répondu présent et a livré avec enthousiasme sa vision de l'école tout en étant plus réservé sur sa vie passée et l'exil vécu.

Dans le cadre de cette rencontre individuelle, Faïzola m'a livré cette phrase lourde de sens : « Tout ce qu'on attend de moi, madame, c'est que je travaille dans un carwash ! ». Elle m'a tout de suite percutée car elle était manifestement synonyme d'un fatalisme portant préjudice à la motivation à l'égard de l'école dont il faisait preuve lors du focus group. Elle résume sa vision actuelle du système scolaire qui lui est proposé en Belgique.

C'est à partir de ce moment-là que j'ai souhaité centrer ma question de recherche sur le DASPA afin de déterminer si ce dispositif est adapté aux différents profils des MENA.

3. Contexte de la problématique

Avant de présenter les résultats de ma recherche, il me paraît indispensable de définir le contexte de la problématique, afin de pouvoir établir le cadre dans lequel elle s'insère. Je vais donc non seulement définir ce qu'on entend par mineur étranger non accompagné d'un point de vue juridique et présenter la procédure d'accueil, mais également évoquer le contexte de vie du MENA lorsqu'il arrive en Belgique. Je vais ensuite présenter le DASPA, dispositif qui sera évalué tout au long de la recherche.

3.1 Mineur étranger non accompagné (MENA)

Définition du MENA

L'article 5 de la loi du 24 décembre 2002 relative aux MENA définit ce dernier comme une personne qui:

- a moins de dix-huit ans,
- est non accompagnée par une personne exerçant l'autorité parentale ou la tutelle en vertu de la loi applicable conformément à l'article 35 de la loi du 16 juillet 2004 portant le Code de droit international privé,
- est ressortissante d'un pays non membre de l'Espace économique européen,

et se trouve dans une des situations suivantes :

- soit, avoir demandé la reconnaissance de la qualité de réfugié;
- soit, ne pas satisfaire aux conditions d'accès au territoire et de séjour déterminées par les lois sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers.

Le MENA est un jeune de moins de 18 ans qui fuit pour diverses raisons : échapper à des persécutions, à la guerre, à des violences familiales, trouver un travail, entamer des études. Certains sont également envoyés par leur famille en vue d'une vie meilleure en Europe. Quelle que soit la raison, ce voyage est ressenti comme un déracinement pour ces jeunes.¹

Pour pouvoir atteindre l'Europe et garantir une protection, une vie meilleure à leurs enfants, les familles des MENA ont généralement recours à un passeur. Ces transactions coûtent une fortune pour ces familles qui se voient dépouillées de toutes leurs économies.

« En Erythrée on a un service militaire à vie qui commence à 17 ans et qui ne se finit jamais. Il vaut pour les filles et les garçons. Et comme on connaît le contexte de cette région là, ça peut éclater à tout moment et donc ces jeunes sont enrôlés dans un service militaire qui ne s'arrête jamais. » (Responsable scolarité d'un centre d'accueil)

¹ www.mineursenexil.be (consulté le 9 avril 2018)

Le voyage entamé par les MENA est très dangereux. Risquant leur vie sur une embarcation de fortune ou sur des routes insécurisées, ils gardent comme seul point de mire un lieu de vie plus sûr. Sans famille et sans repère, les MENA souffrent régulièrement de maltraitements, d'agressions sexuelles et sont les premières victimes des passeurs profitant de leur vulnérabilité.

« Souvent je leur fais comprendre et le directeur de l'école aussi il a fait comprendre à toutes les classes du collège pour dire si nous sommes ici, c'est pour des raisons de sécurité.

Il y a des personnes qui ont eu des problèmes politiques et certaines personnes qu'il y a la guerre dans leur pays et certaines personnes il y a des problèmes familial et ils sont arrivés ici pour leur sécurité.

Et même si nous sommes là, c'est ce que j'essaye d'expliquer souvent à certains potes belges que je ne suis pas là pour profiter de votre argent. Premièrement dans mon pays j'étais bien. Mais je suis sorti à cause d'un truc, parce que j'étais en danger et voilà. Personne ne veut mourir.

Et si je suis arrivé ici, plusieurs personnes ils sont morts dans le désert. Dans le désert c'était pas facile aussi. Il n'y a pas de maison, pas à manger et tout. Et il y a certaines personnes qui sont coincées dans le désert, certaines personnes qui sont coincées au niveau de la barrière.

Comme par exemple ça (il montre son épaule) c'est une balle blanche, la croix rouge ils ont cousu et m'ont sauvé en Espagne et voilà.

Je fais comprendre ça parce que c'est pas parce que dans notre pays on souffre. Bien sûr, dans certains pays d'Afrique, il y a des personnes qui n'ont pas mangé mais ce n'est pas partout qui est ainsi. » (MENA, camerounais, 17 ans)

La prise en compte de cette réalité de vie est indispensable car elle nous donne des indications sur l'état psychologique et émotionnel du jeune. Sa charge mentale aura une influence sur son comportement et sa scolarité.

Procédure de reconnaissance du MENA

Je vais ici retracer le parcours du MENA depuis son arrivée en Belgique en mettant en lumière les limites et les interrogations liées aux procédures existantes.

- Identification du MENA

Le service des tutelles du SPF Justice a le rôle de vérifier si le jeune est bien mineur, étranger et non accompagné. Il le fait en analysant les documents officiels et informations fournies par le mineur.

S'il ne possède pas les documents demandés et si un doute est établi sur son âge, le Service des tutelles procédera à un examen médical comprenant une radiographie de la clavicule, un test osseux du poignet, et un test de la dentition.

La fiabilité de cette méthodologie est fréquemment contestée par le milieu associatif. En effet, le test révèle un âge moyen en ne tenant pas compte des variations de morphologie entre les pays. Les

conséquences peuvent être dramatiques pour les jeunes qui ne sont pas reconnus comme des mineurs. Cette non reconnaissance leur ferme un ensemble de droits accordés au MENA, et plus spécifiquement une protection renforcée. Leurs conditions de séjour en Belgique sont donc fondamentalement différentes et elles ont un impact à la fois sur leur demande d'asile éventuelle mais aussi sur leur bien-être mental.

Si le jeune n'est pas considéré comme étant mineur, le Service des tutelles met fin à la prise en charge. Si, au contraire, il est défini comme étant un mineur étranger non accompagné, le Service des tutelles lui désigne un tuteur et le met en contact avec Fedasil.²

Cette procédure peut être pesante pour les MENA qui doivent s'y soumettre. Beaucoup se sentent suspectés et souffrent de devoir se justifier sans cesse. Cette charge psychologique, combinée aux conditions d'exil vécues par le jeune, peut occuper l'esprit du MENA et avoir un impact sur sa motivation et son assiduité à fréquenter les cours.

Voici le témoignage d'un MENA, ayant obtenu le statut de réfugié :

« Il fut un temps, premièrement, je suis arrivé en Belgique. J'ai dit « j'ai 16 ans ». Au fait, la dame elle pensait que j'avais 13 ans parce que j'étais tout petit comme ça. J'ai dit non j'ai 16 ans.

Et ils m'ont envoyé dans un centre d'observation, ils m'ont passé dans la machine et la machine a dit que j'avais 17 ans. Et j'ai pété les plombs ! J'ai dit non ! Comment est-ce qu'on croit à une machine au lieu d'un être humain ?! Quelqu'un vous dit il a 16 ans, vous le mettez à la machine et la machine donne 17 ans !

Ils disent que non, c'est la loi. En Belgique vous croyez aux machines par rapport aux humains. C'est pas le cas... moi vraiment ça ne peut pas aller !

Soit, vous restez avec votre asile. Je n'ai plus besoin de demander l'asile. Là, je me casse et je vais aller dans un autre pays d'où on croit à l'homme par rapport à la machine !

C'est ça que je les ai dit. J'avais pris ma carte et j'avais lu ça : Camerounais, 17 ans. J'ai dit bon, je vous ai donné ma nationalité non ? Mon origine ils ont dit oui ! Pourquoi la machine vous a donné mon âge et elle ne vous a pas donné de quel pays je venais ? Il faut demander à la machine de quel pays je viens. Vous me croyez quand je dis camerounais et quand je vous dis mon âge, vous ne me croyez pas !

Heureusement, ils m'ont donné tuteur qui était gentil et accueillant. Ils m'ont trouvé un avocat et ils ont fait un recours par rapport à mon âge. Ils m'ont remis mes 16 ans.

Certains mineurs arrivent ici, ils ont vraiment 14 ans puis on les met sur des machines et les machines donnent 30 ans, 32 ans... Et moi je me suis posé beaucoup de questions à mon avocat. Pourquoi nous les étrangers, on pense que nous n'avons pas un sens normal ? On arrive, on donne notre âge et on ne nous croit pas ! Parce que si en Belgique, l'enfant naissait et qu'on attendait qu'il grandisse sans donner son âge et après on le mettait sur des machines comme aux étrangers, ça n'allait pas me

² www.mineursenexil.be (consulté le 9 avril 2018)

déranger. Mais eux les belges, quand ils naissent, on écrit né en telle année. Mais nous les étrangers, quand on arrive on ne nous croit pas, on nous met sur des machines.

Et en plus, le danger que j'avais eu, moi chaque temps je pêtais les plombs, je parlais mal aux gens. Et quand on a remis mes 16 ans ça a été une motivation. J'ai commencé à aller à l'école.

Mais jusque-là ça n'allait pas. Je dormais et chaque temps, quand je dormais je vois toujours ces personnes qui m'ont fait du mal et tout dans mon rêve. Je suivais un psychologue et tout. J'essayais de me remonter. Jusqu'à ce qu'ils m'ont écouté au CGRA. Ils m'ont entendu et voilà... ils m'ont dit on t'accepte en Belgique. Tu as les papiers et tout. J'ai dit au moins c'est une bonne chose... une motivation pour aller à l'école. »

« Ce sont des jeunes qui, arrivés en Belgique, ont été confrontés à un système administratif très lourd et très violent. On est toujours en train de leur demander de se justifier : qui ils sont, d'où ils viennent et pourquoi ils sont là... et si c'est vraiment eux ! Il y a tout le temps cette suspicion qui est là et qui est mal vécue par ces jeunes qui pensent qu'arriver ici c'est une liberté en soi. Ayant quitté des pays dans des situations économiques, politiques et sociales difficiles donc voilà. » (Un responsable de Mentor Escale)

- Désignation d'un tuteur

Les tâches du tuteur vis-à-vis de son pupille sont nombreuses.

« Il doit représenter son pupille dans différentes démarches relatives au séjour et procédures judiciaires et administratives, introduire une demande d'asile ou d'autorisation de séjour, expliquer au mineur les décisions prises par les autorités, exercer les voies de recours, assister aux auditions d'asile et de séjour, demander l'assistance d'un avocat, prendre soin du mineur durant son séjour (scolarité, soutien psychologique, santé), veiller à un hébergement spécifique (qui ne doit cependant pas être assuré par le tuteur), veiller à ce que les opinions politiques, philosophiques et religieuses du mineur soient respectées, gérer les biens du mineur sans en avoir la jouissance, prendre les mesures utiles afin que le mineur bénéficie de l'aide des pouvoirs publics, rechercher les solutions durables conformes à l'intérêt du mineur, prendre toutes mesures utiles afin de rechercher les membres de la famille du mineur, établir un rapport sur la situation personnelle du mineur, dans les quinze jours après sa désignation, chaque 6 mois et dans les quinze jours suivants la fin de la tutelle. »³

Toute personne souhaitant devenir tuteur de MENA doit introduire une demande auprès du Service des tutelles. Les conditions d'acceptation sont assez larges. Le Service des Tutelles délivre l'agrément au candidat tuteur après l'avoir soumis à un entretien préalable visant à déterminer sa motivation et ses compétences en la matière. Il veille également à ce qu'il n'y ait pas de conflit d'intérêt avec le poste

³ www.mineursenexil.be (consulté le 9 avril 2018)

occupé par le tuteur, qu'il ne soit pas déchu de son autorité parentale ou mis lui-même sous tutelle. Enfin, ce service est chargé du contrôle de la bonne exécution des missions des tuteurs.⁴

A travers ma recherche, de nombreux témoignages ont exprimé certains manquements dans les tâches accomplies par le tuteur. S'ils se concentrent fortement sur la procédure de reconnaissance de la qualité de réfugié, ils sont nettement moins présents dans le suivi de la scolarité des MENA. Les centres d'accueil, comme FEDASIL, tentent de pallier ces manquements en désignant au sein des centres un responsable scolarité assurant un suivi, notamment en se rendant aux réunions de parents ou en aidant les jeunes dans la réalisation de leurs tâches scolaires.

« Le rôle du tuteur est de s'assurer que la procédure progresse favorablement pour le jeune, dans les délais légaux. Il doit organiser les recours, les rendez-vous avec l'avocat, les recherches d'interprètes, le contact avec les ambassades. Ils ont donc beaucoup de choses à faire à côté de la scolarité, c'est pourquoi ils délèguent au centre. Parce que le centre connaît mieux les jeunes qu'eux-mêmes étant donné qu'on vit au quotidien avec eux. C'est plus facile pour tout le monde... » (Responsable MENA d'un centre FEDASIL)

- Orientation du mineur

Lors de son arrivée sur le territoire belge, le mineur est placé dans un Centre d'Observation et d'Orientation (COO) durant maximum quinze jours. A l'issue de son séjour au COO, le jeune est redirigé vers la structure la plus adéquate par rapport à sa situation.

Le défi à relever ensuite pour le jeune, avec le soutien de la structure d'accueil et le tuteur, est d'élaborer un projet de vie. Cette étape déterminera la suite de son parcours. Il intégrera une autre structure d'accueil lui permettant de réaliser ses projets ou sera mis en autonomie dès 16 ans.

Nous pouvons établir un lien direct entre les conditions de vie du MENA et sa réussite scolaire. En effet, comme en témoignent des MENA mais également certains responsables d'associations, les conditions de vie dans le centre ne favorisent pas toujours l'étude et la concentration. Ils manquent souvent d'espace d'étude où ils peuvent se concentrer. Ils peuvent également partager leur chambre avec d'autres mineurs ne souhaitant pas travailler ou n'ayant pas le même rythme, ce qui rend presque impossible les moments de calme propices à l'étude.

« Par exemple quand quelqu'un il habite au centre, dans une chambre ils sont nombreux... 4 personnes, 3 personnes mais souvent quand une personne il veut dormir plus tôt, et autre il faut écouter de la musique et l'autre il veut éteindre la lumière et l'autre je lis... et pour ça c'est difficile. » (MENA, 17 ans, afghan)

- Reconnaissance

⁴ www.mineursenexil.be (consulté le 9 avril 2018)

Si le jeune est reconnu comme réfugié avant ses 18 ans, il devra quitter le centre d'accueil et s'inscrire au CPAS afin de toucher une aide financière.

Malgré sa régularisation le mineur reste sans repère. Forcé de quitter son centre d'accueil, il peut se sentir démuné face aux tâches qui lui incombent, à savoir la recherche d'un logement, d'un travail ou le suivi de sa scolarité tout en veillant à s'intégrer socialement.

Au vu de la difficulté de cette situation, de nombreuses structures, comme Escale mentor, ont pour mission de prendre le relais dans l'accompagnement du jeune qui se retrouve dans cette situation. Ils l'accompagnent dans la recherche d'un logement, ils organisent des sorties afin de sociabiliser le jeune, ils l'aident dans la gestion de son budget, ...

« Quand ils viennent chez nous, ils sont reconnus comme réfugiés. Donc les jeunes étaient dans des centres FEDASIL avant d'arriver à Mentor Escale. Et avant leur majorité, il y a une procédure avec des avocats, il y a un tuteur désigné, puis il est reconnu comme réfugié. Donc à ce moment-là, ils ont deux mois pour quitter le centre, parfois un peu plus... Et donc trouver un logement à 16 ans dans un pays qu'on ne connaît pas, n'importe quel adolescent ne pourrait même pas le faire même s'il est né ici. Ce que nous on propose ce sont des logements de transit. » (Une responsable de Mentor Escale)

- La scolarisation

L'école est un lieu important pour le MENA car elle lui permet de se socialiser en rencontrant d'autres jeunes et adultes, d'apprendre la langue du pays et favorise ainsi son intégration. Comme le prévoit la Convention internationale des droits de l'enfant, chaque enfant a le droit à l'enseignement et ce, même si le jeune n'est pas en possession d'un titre de séjour ou de papier d'identité. Le tuteur devra donc veiller à ce que ce droit soit respecté pour le MENA.

Comme expliqué plus longuement ci-dessous, la Communauté française a prévu, à travers un décret, un dispositif scolaire spécifique pour les élèves primo-arrivants(DASPA). L'objectif est de créer une étape intermédiaire et limitée afin que ceux-ci s'intègrent plus facilement dans le système scolaire.

Il est important de souligner à ce stade que les MENA ne doivent pas être confondus avec les élèves primo-arrivants. En effet, si la plupart des MENA pourront être qualifiés de primo-arrivants, certains parmi eux, n'ayant pas introduit une demande d'asile, ne répondront pas aux conditions d'accès au DASPA fixées par le décret du 18 mai 2012. Ceci illustre la difficulté de mettre en place une politique d'accueil cohérente au niveau belge, dès lors que la définition du MENA et l'attribution d'un tuteur relèvent du pouvoir fédéral, alors que l'organisation de l'enseignement et des dispositifs d'accueil spécifiques des élèves étrangers relève du pouvoir de la Communauté française. L'éclatement des compétences entre ces deux niveaux de pouvoir est susceptible de conduire à une politique globale à l'égard des MENA « à deux vitesses », par exemple dans l'hypothèse où la Communauté française investirait massivement dans la qualité de l'accueil et de l'accompagnement en milieu scolaire, alors que dans le même temps, le pouvoir fédéral réduirait substantiellement le financement de l'accueil dans les centres, ce qui aurait évidemment un impact sur le bien-être et l'évolution du mineur. Autrement dit, la situation absurde

suivante pourrait advenir : le MENA pourrait, durant sa journée à l'école, bénéficier d'un encadrement de qualité par un personnel en nombre suffisant, disposant du matériel adéquat, alors que, le soir, en réintégrant le centre, il se trouverait peu encadré en raison de l'insuffisance du personnel du centre et du manque général de moyen alloués par l'autre niveau de pouvoir. Ceci n'est bien entendu qu'une illustration des difficultés que peut engendrer dans la scolarité des MENA la complexité institutionnelle de notre pays. Il est, partant, crucial de tenir compte de cette complexité dans l'élaboration des pistes de solutions et des recommandations que je souhaite formuler dans le cadre de cette recherche.

- Quelques chiffres...

Le diagnostic a révélé un point déterminant dans la réussite scolaire du MENA, à savoir son pays d'origine. Comme l'expliquent les enseignants rencontrés ainsi que les responsables d'associations, leur réussite scolaire dépend fortement de la qualité de l'enseignement dans leur pays d'origine ainsi que de l'accès à celui-ci. Un MENA venant d'Afghanistan témoignait de sa difficulté à rester sur un banc pendant presque six heures car chez lui, l'école n'est pas obligatoire et les talibans leur en bloquent souvent l'accès.

« C'est un petit peu difficile parce que chez nous c'est pas obligatoire. On n'était pas obligé d'aller à l'école. Et même il y a quelques problèmes en Afghanistan à cause des Talibans. Ils nous laissent pas pour aller à l'école. Au début l'année c'était difficile parce que pendant une journée on doit rester à l'école. Chez nous ce n'est pas existé ça. » (MENA, 16 ans, afghans)

« On va dire que ceux qui réussissent le plus facilement leur immersion, parce que le lycée François de Sales procède d'abord par une immersion pour voir si l'élève s'en sort et au bout des un an inscrit directement l'élève dans le système régulier, ce sont des africains principalement. Ils ont eu une scolarité pratiquement identique à ce qu'on connaît ici en Europe. C'est les plus grosses réussites scolaires. Les afghans qui étaient dans un système totalement différent réussissent rarement. Les irakiens et les iraniens, où l'école était plus établie, structurée réussissent aussi. » (Un responsable scolarité d'un centre FEDASIL)

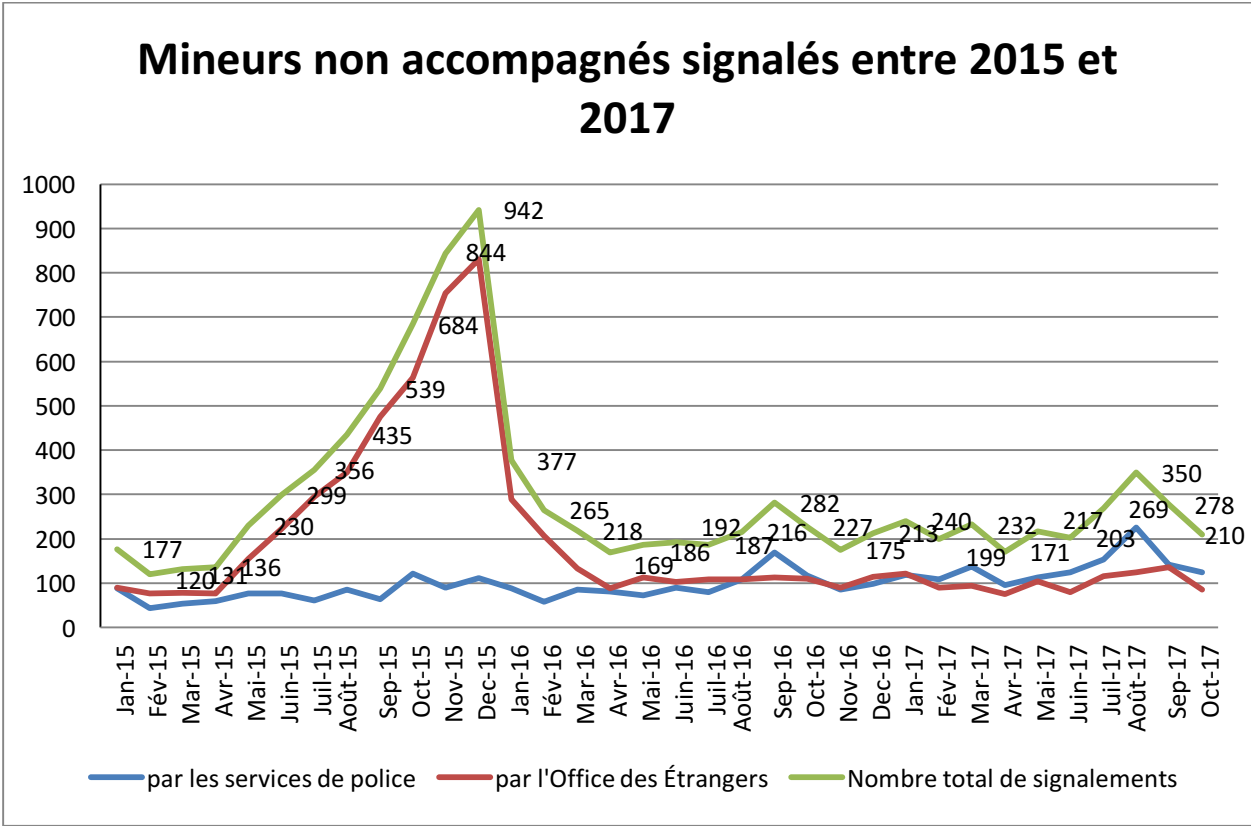
Un autre MENA, venu du Cameroun, témoignait quant à lui de ses facilités d'apprentissage liées à sa connaissance préalable du français.

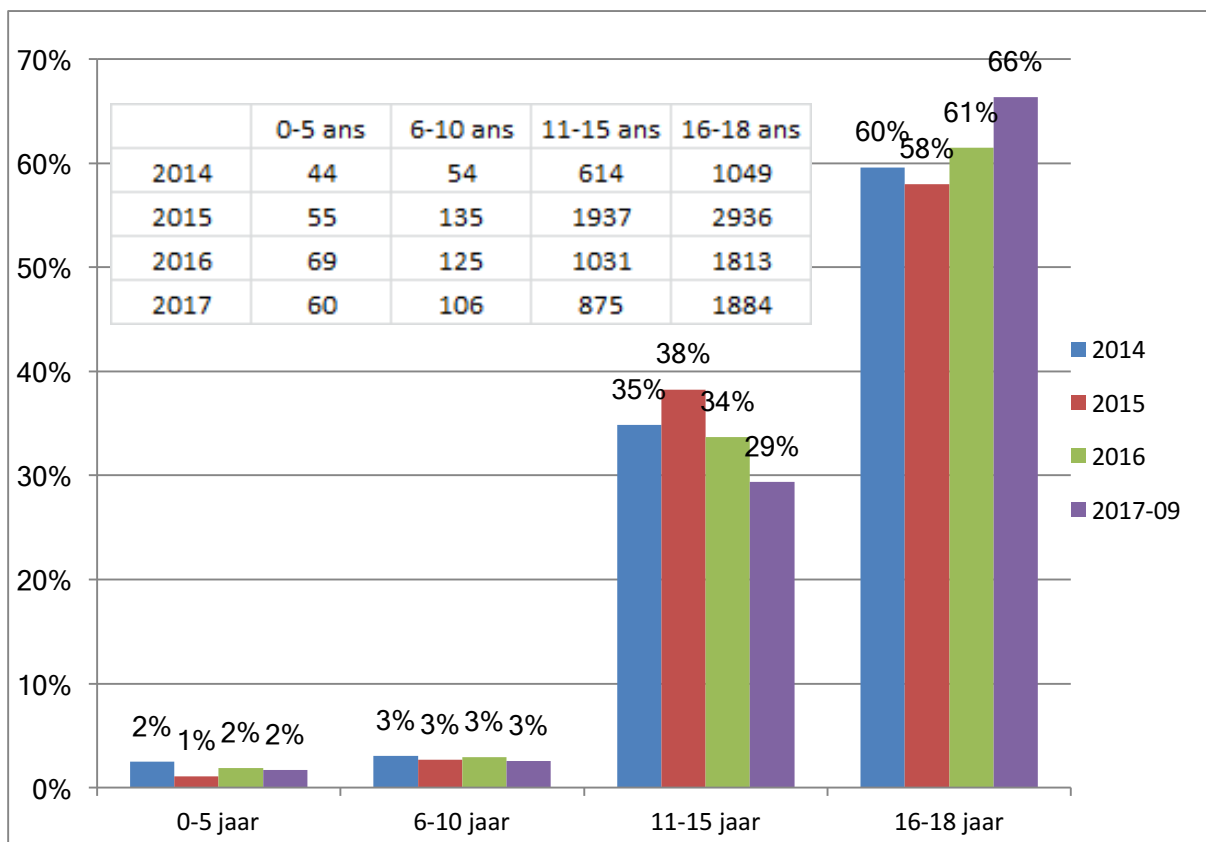
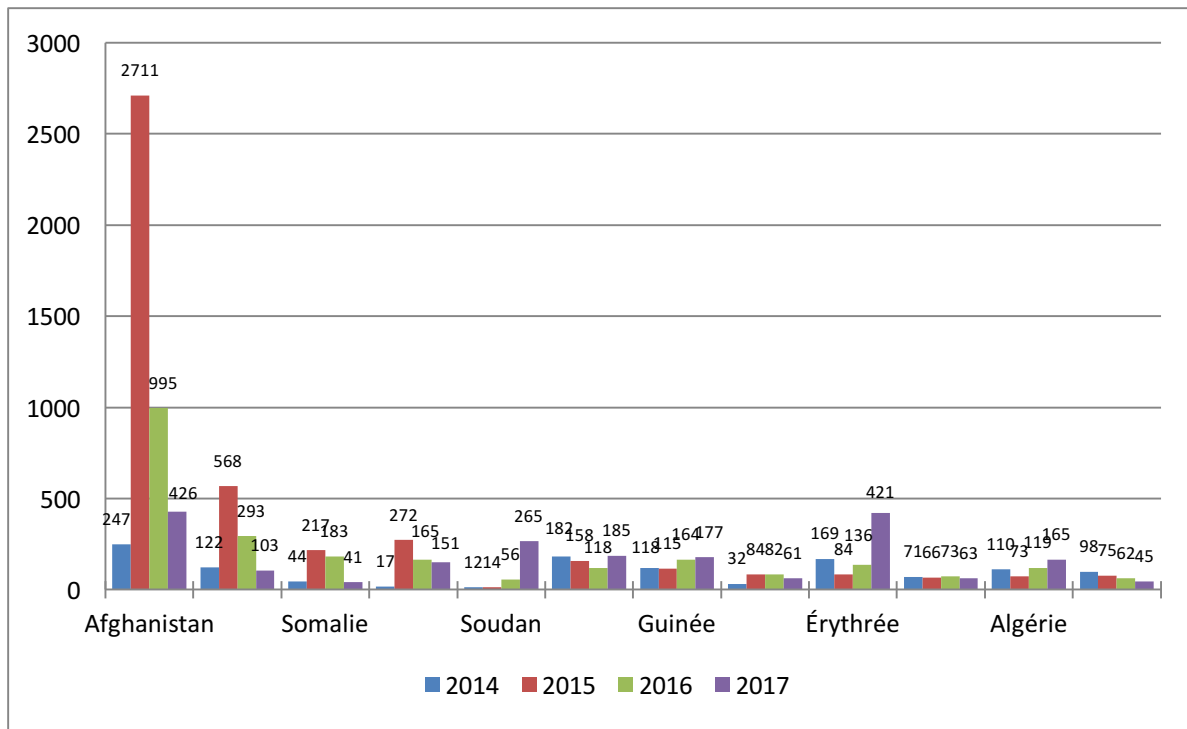
Il est donc intéressant de reproduire ci-après quelques tableaux établis par le Service des Tutelles à propos du profil des MENA présents sur le territoire belge de 2014 à 2017, ce afin de compléter les témoignages récoltés.

Cette tableaux mettent en lumière la grande vague d'immigration de 2015, au sein de laquelle se trouvaient de nombreux MENA, et qui a été à l'origine de toute une série de bouleversements dans l'organisation du dispositif d'accueil, bouleversements que j'aborderai dans la suite de cette étude, dans la mesure où ils ont contribué à renforcer son manque d'adéquation avec la réalité de terrain.

Ils mettent également l'accent sur le pays d'origine des MENA qui, comme nous le verrons plus tard et comme nous l'avons déjà évoqué, a un impact majeur dans le rapport du MENA avec l'enseignement et sur sa réussite scolaire.

Enfin, ils situent également la tranche d'âge la plus présente chez les MENA. Cette donnée impacte la réussite scolaire car plus un MENA est intégré tardivement dans le processus scolaire, plus il rencontrera des difficultés à rattraper son retard.





3.2 Dispositif d'accueil et de scolarisation des primo-arrivants (DASPA)

Les élèves primo-arrivants ont des besoins spécifiques en termes d'enseignement. En effet, comme l'expliquent les enseignants, au-delà de leur méconnaissance de la langue française, certains n'ont jamais ou peu été scolarisés dans leur pays d'origine. Cela crée donc un important décalage avec les habitudes « scolaires », comme le fait de rester assis presque 8 heures par jour, de suivre un horaire précis, voire même de pouvoir utiliser du matériel scolaire comme un crayon.

Outre ces difficultés, certains MENA arrivent avec un bagage émotionnel important, représentant un frein à leur intégration. La peur de ne pas être reconnu comme réfugié, le déracinement subi, l'éloignement de leur famille et la peur qu'il leur arrive un malheur, ... tous ces exemples sont perçus par les enseignants et les encadrants des MENA comme de réels obstacles à leur réussite scolaire.

Afin de répondre aux besoins concrets des enfants primo-arrivants, le législateur a décidé de mettre en place un premier décret en 2001, créant ainsi des « classes passerelles ». Il a ensuite apporté des modifications à ce régime en élaborant un nouveau décret en 2012, prévoyant la création d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (DASPA).

Les classes-passerelles

Le 14 juin 2001, le parlement de la Communauté française a adopté un décret « classes passerelles ». Celui-ci avait pour objectif de faciliter l'insertion des élèves primo-arrivants dans le système scolaire classique. De nombreuses failles étaient pointées du doigt par les acteurs de terrain, notamment la restriction des conditions d'accès aux primo-arrivants issus de pays en développement, la durée de la fréquentation de la classe-passerelle fixée à maximum un an ou encore le manque de suivi des jeunes lorsqu'ils sont sortis de classe-passerelle.⁵

Création du DASPA

Prolongeant le décret de 2001 organisant les classes-passerelles, le décret du 18 mai 2012 assure l'organisation d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (DASPA) dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. Créé afin d'être davantage en adéquation avec la réalité de terrain, il intègre toute une série de changements comme l'ajout de six mois supplémentaires à la formation ou la délivrance d'une attestation d'admissibilité au niveau d'étude adapté pour les élèves n'étant pas en capacité de prouver leur réussite scolaire lors des années précédentes suivies dans leur pays d'origine. Le précédent décret orientait ces élèves automatiquement vers une troisième professionnelle ou une première différenciée en fonction de leur âge.⁶

⁵ <http://www.conseildelajeunesse.be/avis-classes-passerelles/> (consulté le 6 avril 2018)

⁶ MOREAU C. « Favoriser l'ancrage scolaire des mineurs étrangers non accompagnés », L'école et les mineurs étrangers non accompagnés, Le magazine des professionnels de l'enseignement - PROF, n° 13, mars 2012.

Le DASPA a été mis en place afin de créer une étape intermédiaire, limitée dans le temps, avant de rejoindre le système scolaire traditionnel. Cette étape se veut être avant tout un moyen d'accueillir, d'orienter et d'intégrer au mieux les élèves primo-arrivants.⁷

Comme l'explique la Circulaire relative au Décret du 18 mai 2012, l'école accueillant un DASPA au sein de son établissement a une grande liberté dans l'organisation du dispositif, afin qu'il corresponde au mieux aux besoins du terrain. Les enseignants peuvent, par exemple, créer des classes mêlant élèves « ordinaires » et primo-arrivants. Ils peuvent également mixer différents niveaux.

Si cette initiative est louable, elle contourne cependant le principal problème. En effet, l'ajout des six mois reste insuffisant dans l'atteinte des objectifs fixés par le décret. La brièveté de la durée du DASPA affecte en outre la possibilité pour le MENA de se voir délivrer une attestation d'admissibilité car les importantes lacunes scolaires rencontrées et les difficultés qui découlent de leur parcours d'exil les empêchent souvent de rattraper leur retard en 18 mois. Ils sont donc très régulièrement redirigés vers une troisième professionnelle ou une première différenciée en fonction de leur âge.

Six ans après l'entrée en vigueur de ce nouveau décret, nous pouvons nous demander si, dans les faits, il existe une amélioration du système scolaire proposé. Le décret prend-il réellement en compte les besoins des MENA et des professionnels qui les entourent ? Est-il davantage adapté à la réalité de terrain ? Donne-t-on plus de moyens à sa mise en œuvre ?

- Ouverture d'un DASPA

Le Gouvernement permet la mise en place d'un nombre limité de DASPA en Fédération Wallonie Bruxelles. Lorsque le nombre de demandes dépasse ce quota, le Gouvernement classe les candidatures en analysant la qualité du projet décrit, les ressources demandées pour le mener à bien et, enfin, le nombre d'élèves primo-arrivants accueillis au sein de l'établissement depuis le début de l'année.

Les conditions d'ouverture varient entre les différentes régions du pays. En Région Wallonne, l'établissement scolaire doit se trouver à proximité d'un centre d'accueil et être situé dans une commune de plus de 60.000 habitants. Cette règle, qui n'est par contre pas d'application en Région Bruxelloise, peut avoir des conséquences désastreuses. En effet, la fermeture d'un centre entraîne, par la même occasion, la fermeture du DASPA qui y était attaché. Tous les moyens alloués lui sont retirés et ce, même si la direction souhaite maintenir le dispositif au sein de son école. Quand bien même les MENA sont réintégrés au sein d'un nouveau centre et donc dans une nouvelle école, cela bouleverse évidemment leur quotidien et précarise davantage leur situation.

De plus, cette condition ne permet pas de couvrir pleinement les besoins en DASPA sur tout le territoire, créant ainsi de nombreuses contraintes. En effet, lors d'arrivée massive de MENA, certains DASPA se retrouvent vite complets. Les mineurs n'ayant pas de place dans l'école en lien avec leur centre d'accueil doivent effectuer un long trajet pour se rendre dans une autre école. Cela peut avoir un impact négatif sur leur assiduité et leur motivation. Certains MENA du Centre FEDASIL de Florennes suivent les cours au lycée François de Sales de Charleroi et font donc plus d'une heure de trajet par jour :

⁷ <http://www.enseignement.be/index.php?page=23677> (consulté le 20 mars 2018)

« Je sais que pour ouvrir un DASPA on doit être attaché à un rayon assez restreint de km du centre FEDASIL. Donc comme on en a un à Jumet, on a eu l'autorisation d'ouvrir un DASPA car il y avait également la demande de FEDASIL d'accueillir leurs jeunes. On collabore avec Jumet mais on a aussi eu des élèves du centre FEDASIL de Florennes... pour la simple et bonne raison que les écoles autour étaient full. »
(Enseignante en DASPA)

En Région Bruxelloise, lorsqu'un DASPA est ouvert pour la première fois dans le courant du mois de septembre, il doit comptabiliser au moins huit élèves primo-arrivants le 1^{er} octobre, sans quoi il doit prendre fin. Ce procédé n'est pas appliqué en Région Wallonne où un DASPA ouvert dans le courant de l'année scolaire le restera jusqu'au 30 juin et ce, peu importe le nombre d'élèves primo-arrivants accueillis.

Les conditions d'ouverture d'un DASPA étant moins contraignantes en Région Bruxelloise, le nombre d'établissements scolaires concernés est plus important qu'en Région Wallonne. Comme l'explique une employée d'un des centres FEDASIL, cette offre importante est positive pour les MENA car ils pourront changer d'établissement si ça ne se passe pas favorablement pour eux dans leur école actuelle.

« L'offre est beaucoup plus importante à Bruxelles. Un jeune qui est au Petit château peut être scolarisé en néerlandais ou en français. Si une école ça va pas, on essaye d'aller dans une autre. Alors que quand on est à Pondrôme, il y a une école tout près et si ça ne se passe pas bien, ça ne se passe pas bien et c'est pas facile. » (Un responsable d'un centre FEDASIL)

Le DASPA sera maintenu au sein de l'établissement scolaire s'il comptabilise, en moyenne, au moins huit élèves primo-arrivants durant les deux années scolaires qui précèdent. Si l'école entre dans cette condition, il n'est pas nécessaire qu'elle introduise chaque année une nouvelle demande d'ouverture.⁸

Si la condition d'être lié à un centre n'est pas présente à Bruxelles, certains responsables d'association pointent cependant du doigt le manque de diversité dans le type d'établissements accueillant un DASPA. Ils constatent que ces dispositifs sont toujours liés aux écoles à discrimination positive, sans doute mieux adaptées à l'accueil des MENA en raison de la diversité culturelle des élèves, davantage accentuée dans ce type d'établissement ; ils déplorent cependant que seules ces écoles ouvrent leurs portes aux MENA.

La motivation d'une école à ouvrir un DASPA est souvent liée à une demande importante comme l'explique une enseignante :

« L'école avait une demande assez importante de familles qui venaient de l'étranger et qui ne savaient pas où s'adresser pour que leur enfant apprenne à parler le français. Donc, à l'époque où il n'y avait pas des classes passerelles, ils avaient créé

⁸ Décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (MB 22/06/2012)

une classe un peu hybride avec des élèves qui étaient parfois nés ici mais qui ne maîtrisaient même pas la langue française parce que chez eux on parlait le turc ou l'arabe. Il y avait également des élèves qui avaient été très peu scolarisés et donc qui ne savaient presque pas lire et écrire. Et également des élèves qui venaient directement de l'étranger. Il n'y avait pas de dispositif dans la région de Charleroi donc on les accueillait mais il n'y avait rien. »

- Accès au DASPA

Selon le décret de 2012, peuvent être inscrit en DASPA :

« Les élèves primo-arrivants ainsi que les élèves qui répondent, au moment de leur inscription, et de manière cumulative, aux critères suivants :

- être âgé de moins de 18 ans ;
- soit être de nationalité étrangère ou ayant obtenu la nationalité belge suite à une adoption ou être reconnu comme apatride ;
- fréquenter l'enseignement organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles depuis moins d'une année scolaire complète ;
- ne pas connaître suffisamment la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de la classe ;
- avoir l'un de ses deux parents au moins ou l'une des personnes à la garde desquelles il est confié qui ne possède pas la nationalité belge, sauf dans le cas de l'adoption »

Les élèves sont considérés comme primo-arrivants lorsqu'ils répondent aux trois conditions cumulatives suivantes⁹ :

1. être âgé d'au moins 2 ans et demi et de moins de 18 ans ;
2. être arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an ;
3. bénéficier d'un des statuts suivants :
 - soit avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié (demande d'asile) ou s'être vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers ;
 - soit être mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'étant vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers ;
 - soit être reconnu comme apatride ;

⁹ Décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (MB 22/06/2012)

- soit être ressortissant d'un pays considéré comme pays en voie de développement tel que mentionné à l'article 2 de la loi du 25 mai 1999 relative à la coopération internationale belge (liste OCDE) ou d'un pays en transition aidé officiellement par le Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économique
- Cadre du DASPA

Le décret reste assez vague concernant le cadre du dispositif. Aucun programme n'est détaillé et l'organisation des classes reste à l'appréciation des enseignants en fonction de la réalité de terrain.

« On avait une classe et tout le monde était mélangé. On a fait des groupes dans la classe et donc quand je travaillais avec le groupe alpha sur l'apprentissage de la lecture. Là, de nouveau, je trouvais des outils en bibliothèque sur l'apprentissage de la lecture mais rien n'était pour les étrangers. C'était ba-be-bi-bo-bu comme on apprend en primaire. Et bien ma collègue de math travaillait avec les élèves alphabétisés et puis on inversait.

On essayait de travailler comme ça parce qu'on n'avait pas vraiment d'horaire et qu'on était dans la même classe ma collègue et moi.

J'ai construit les choses en fonction des besoins que j'avais face à moi. J'avais des élèves qui avaient des niveaux extrêmement différents. J'avais des outils à ma disposition qui ne correspondaient pas du tout à ce qu'il fallait. Donc au fur et à mesure des années, on a créé de nouvelles choses. Donc au lieu d'avoir un bulletin on a créé un portfolio avec des compétences et puis des points, un carnet d'accueil avec des images pour intégrer mieux l'élève dès son arrivée, pour ne pas qu'il se sente perdu. On a créé un outil « fiche d'inscription » à part car les fiches classiques ne correspondaient pas non plus au public. On avait besoin de savoir des choses différentes et surtout on avait besoin de savoir s'ils rentraient dans les conditions pour être accueillis en DASPA.

On a créé des outils pédagogiques typiquement DASPA. Après 8 ans, on a des évaluations certificatives communes pour toutes les classes selon les niveaux. On a également des tests de positionnement d'entrée en français. [...] C'est le besoin et l'expérience qui ont créé tout ça car on n'a pas du tout de programme en DASPA. »
(Enseignante en DASPA)

A la lecture de ce témoignage, on ne peut que se poser la question de la formation des enseignants aux spécificités qu'induit la présence de MENA dans leur classe. Nous aborderons plus loin dans cette étude cet aspect essentiel à la réussite scolaire des MENA.

Si de nombreuses libertés sont laissées aux établissements scolaires en termes d'organisation, il existe cependant des conditions communes.

La durée du DASPA est limitée à un an avec une prolongation possible de six mois si cela est nécessaire. Sans en définir les méthodes pour y parvenir, les enseignants ont pour mission de mettre en place un apprentissage intensif de la langue française ainsi qu'une remise à niveau globale afin que l'élève puisse rejoindre l'enseignement traditionnel le plus rapidement possible.

Sans qu'un programme clair soit établi, l'élève doit toutefois suivre au minimum 15 heures de sciences humaines et 8 heures de mathématiques et de sciences par semaine.¹⁰

Cette règle commune fixant la durée du DASPA en principe à un an, et à 18 mois au maximum, représente un premier frein à la réussite scolaire exprimé aussi bien par les MENA que les professionnels les encadrant :

« Moi je veux aller dans les classes de général et on doit passer les examens et après les examens... parce que depuis un an et demi c'est pas possible d'apprendre toutes les matières que les gens francophones ils savent. Pour ça c'est un petit peu difficile pour nous. On peut pas aller dans une classe qu'on veut. Par exemple je vais passer les examens de troisième général pour aller en quatrième mais ça me fait peur car il y a trop de choses en français que c'est difficile. Et à cause qu'on commence à l'alphabet c'est un peu difficile en 1 an et demi... on peut pas y aller donc dans une classe qu'on veut. J'ai essayé, j'ai essayé vraiment mais je sais pas. » (MENA, 16 ans, afghan)

« En formation, on nous a dit qu'il était prouvé qu'il fallait au minimum 5 ans pour un élève de ce type là c'est-à-dire qui a vécu des choses difficiles dans son pays, qui n'a pas été scolarisé, peut-être plus de famille, de repère donc qu'est-ce qu'on peut faire en 18 mois ?! On est déjà super contents car on voit des petits progrès puis on leur dit « au revoir ! Vas te casser la gueule ! ». (Enseignante en DASPA)

Un conseil d'intégration doit être créé au sein de chaque établissement scolaire accueillant un DASPA. Il comprend tout le personnel scolaire en charge des élèves primo-arrivants (enseignants, éducateurs, membres du PMS, ...). Des personnes extérieures, comme un responsable d'une association experte en la matière ou un responsable du centre d'accueil, peut être invité afin de nourrir la discussion.

Les missions du conseil d'intégration sont l'accompagnement des élèves primo-arrivants afin qu'ils s'intègrent de la meilleure manière qu'il soit, de décider, le cas échéant, du prolongement de la durée du DASPA de six mois et enfin, la délivrance d'une attestation d'admissibilité à élève primo-arrivant dans n'importe quelle année de l'enseignement secondaire.¹¹

Afin d'évaluer la capacité d'un élève à intégrer une classe dans l'enseignement ordinaire, certaines écoles mettent en place un système d'immersion afin que le jeune puisse tester une école et une filière choisie

¹⁰ Décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (MB 22/06/2012)

¹¹ Circulaire 4799 relative au décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (consultée sur www.enseignement.be)

durant un mois. A l'issue de ce stage, les enseignants évaluent si l'élève est prêt ou pas à intégrer la classe, en fonction du déroulement de l'immersion.

« On a des immersions pour les élèves en fin de parcours avec un niveau avancé. Quand l'assistante sociale a travaillé avec eux leur parcours d'orientation et qu'on sait plus ou moins ce qu'ils veulent faire, on a créé un système d'immersion... comme un stage en fait. On les met un mois dans une autre école ou chez nous en fonction de l'option choisie et après un mois, on fait une évaluation pour voir si ça convient. Si ça se passe bien, alors l'immersion continue jusqu'à ce qu'il obtienne le document officiel. Si ça ne va pas on retravaille sur l'orientation donc soit il retourne en immersion, soit en DASPA car on se rend compte qu'il doit continuer à travailler son français. » (Une enseignante en DASPA)

- Moyens alloués au DASPA

Lors de l'ouverture d'un DASPA, l'établissement scolaire reçoit automatiquement trente périodes, ce qui équivaut à un peu plus qu'un temps plein.

A partir de la deuxième année, des périodes supplémentaires sont allouées au prorata du nombre d'élèves inscrits dans le DASPA et ce, à partir du treizième élève.

En ce qui concerne les périodes complémentaires allouées, il s'agit d'une « enveloppe fermée ». Dès lors, lorsque de nouveaux DASPA s'ouvrent pour répondre au nombre croissant d'élèves, ou simplement lorsque le nombre d'élèves admis en DASPA augmente au point d'ouvrir pour l'école le droit à de nouvelles périodes, cela diminue le nombre de période par élève. L'un des responsables de la Fédération Wallonie Bruxelles explique ce constat en prenant cet exemple :

« Donc par exemple, en 2012, il y avait moins d'élèves en DASPA donc cette enveloppe fermée, répartie sur les établissements, générait davantage de périodes que maintenant car il y a, aujourd'hui, plus d'établissements et plus d'élèves mais avec les mêmes moyens. En 2015, nous avons cinq périodes par élèves et l'année passée, nous sommes passé à deux périodes par élèves. »

Ce témoignage met donc en lumière une des problématiques qu'engendre le système d' « enveloppe fermée », à savoir la diminution des moyens accordés aux autres établissements scolaires afin de permettre l'ouverture d'un nouveau DASPA. Cette méthode déforce totalement le travail mis en place au sein des écoles.

De plus, les moyens alloués aux établissements scolaires sont calculés en fonction du nombre d'élèves inscrits l'année précédente. C'est pourquoi, lors de la vague d'immigration de 2015, les écoles se sont retrouvées avec davantage d'élèves inscrits sans avoir plus de moyens pour les encadrer correctement.

« La qualité des DASPA va dépendre des écoles aussi étant donné qu'il n'y a pas de programme. Donc chaque école fait en fonction de ses moyens et c'est des

enveloppes fermées sur l'année précédente je pense. Et ça, ça a été un gros problème durant la crise. On prend 2015, 2014 ils avaient par exemple 10 jeunes à l'école, ils avaient une enveloppe fermée pour l'année d'après et ils ont dû accueillir 120 jeunes l'année d'après. Mais les budgets n'étaient pas adaptables donc c'est pas un accompagnement de qualité. » (Une responsable d'un centre FEDASIL)

- Evaluation du DASPA

Le décret de 2012 prévoit une évaluation du dispositif tous les trois ans. Le Gouvernement analyse principalement le rapport entre le nombre d'élèves primo-arrivants dans et hors DASPA et la population scolaire totale. L'objectif est de définir les besoins et d'y répondre en fonction des moyens disponibles.¹²

En 2016, la Fédération Wallonie Bruxelles a mis en œuvre une première évaluation du DASPA. Pour ce faire, des questionnaires ont été envoyés aux établissements scolaires accueillant un DASPA afin qu'ils puissent faire écho de la réalité de terrain. La Fédération Wallonie Bruxelles n'a cependant pas récolté suffisamment données fiables que pour les utiliser et en tirer des conclusions claires sur le dispositif.

Les responsables de centres d'accueil sont assez critiques sur les méthodes d'évaluation de la Fédération Wallonie Bruxelles :

« L'évaluation du DASPA, s'il y en a une, je ne suis pas au courant ! On nous a demandé des chiffres à un certains moments c'était peut-être pour voir combien il y en avait et si nos chiffres correspondaient aux leurs. Mais ça ne marche pas parce qu'on ne nous a jamais demandé de garder les chiffres. Comment voulez-vous qu'on fasse des statistiques sur des chiffres qu'on ne garde pas ?! » (Une responsable d'un centre FEDASIL)

Selon les responsables DASPA de la Fédération Wallonie Bruxelles, l'évaluation devrait être facilitée, dans les années à venir, à travers des applications informatiques qui permettront d'avoir un suivi complet de l'élève et ce grâce à l'encodage de toute une série de données : quand est-il arrivé ? Combien de temps est-il resté dans le DASPA ? Quelle est son évolution et ses résultats scolaires ? Vers quelle année d'étude a-t-il été orienté ?

- Nombre de DASPA

L'enseignement fondamental compte 14 DASPA en Région Bruxelloise et 20 en Région Wallonne. L'enseignement secondaire, comptabilise quant à lui 20 dispositifs en Région Bruxelloise et 28 en Région Wallonne.¹³

¹² Circulaire 4799 relative au décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (consultée sur www.enseignement.be)

¹³ <http://www.enseignement.be/index.php?page=26430&navi=894> (consulté le 9 avril 2018)

4. Méthodologie de la collecte d'informations

Ayant peu de documentation sur le sujet, j'ai commencé par réaliser des entretiens exploratoires afin d'établir un premier état des lieux et dégager des pistes d'enjeux liés à la problématique. J'ai donc rencontré, dans un premier temps, une enseignante et un responsable de centre d'accueil afin d'entrer dans le vif du sujet en interrogeant des personnes se situant au cœur de la problématique.

Ce choix méthodologique m'a permis de prendre le pouls du terrain et de me laisser guider par la réalité qui en ressortait.

J'ai, par la suite, rencontré des personnes aux profils variés, toutes concernées par la problématique : MENA (10), enseignants (2), coordinateurs des centres d'accueil (4), tuteur (1), professionnels encadrant les MENA (2), employés de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2), ainsi qu'un témoin souhaitant rester anonyme. Différents types d'entretiens ont donc été réalisés. Je vais les détailler en explicitant les difficultés rencontrées.

4.1 Les entretiens semi-directifs

Les entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des professionnels travaillant directement avec les MENA (responsables de centre d'accueil, enseignants, ...) mais aussi indirectement, comme des employés de la Fédération Wallonie Bruxelles et ce, afin d'obtenir une vision systémique de la problématique. En effet, le terrain et l'administration ont leurs réalités et leurs propres contraintes qui influencent leur discours et ont un impact sur le sujet traité. Il était donc indispensable de s'y intéresser.

A travers les entretiens semi-directifs, j'ai pu établir un contact direct avec les personnes rencontrées. Malgré les emplois du temps chargés, les professionnels encadrant les MENA étaient très accessibles et en demande de partage d'informations. Passionnés pour la grande majorité, ils se sont montrés disponibles et enthousiastes à l'idée qu'une recherche soit réalisée sur le sujet.

4.2 Focus group et récits de vie

Si les enseignants, les tuteurs ou encore les encadrants sont généralement accessibles, les MENA quant à eux le sont moins. L'une des principales causes est liée à l'encadrement que mettent en place les professionnels qui les entourent afin de les protéger. Etant sans famille, sans repère, ayant vécu un exil souvent long et éprouvant, les MENA sont parfois vulnérables physiquement et psychologiquement. Ils font donc l'objet d'une attention particulière les rendant moins accessibles.

Afin de dépasser cette contrainte, je me suis tournée vers les professionnels encadrant ces jeunes en tant que témoins d'une réalité qu'ils ne vivaient certes pas de l'intérieur, mais néanmoins de très près. Ils ont pu me relayer les interrogations, frustrations et besoins des MENA, tout en y apportant un regard critique et constructif.

Notons également qu'au fur et à mesure de ma recherche, j'ai pu construire des liens privilégiés avec les responsables MENA et gagner petit à petit leur confiance. Ils sont donc plus enclins à organiser des rencontres avec les jeunes car ils saisissent l'importance de leur laisser une place centrale dans cette recherche. Je pourrai donc, dès l'année prochaine, étoffer et nourrir mon travail de récits de vie de MENA.

Un autre frein à ma rencontre avec les MENA est leur manque de motivation à l'idée de devoir se livrer. Vivre un exil et en témoigner n'est pas chose aisée pour un adolescent sans repère. En effet, la vie dans leur pays d'origine est, pour certains, signe de souffrance, et leur venue en Belgique, signe d'arrachement à leur famille.

Afin de pallier ce manque de motivation, j'ai dans un premier temps tenté d'instaurer un climat de confiance en leur proposant un focus group. Huit d'entre eux se sont montrés intéressés par la proposition. Ce moment était l'occasion d'apprendre à se connaître, à échanger et confronter leurs avis de manière plus détendue. Cette méthode m'a également permis de gommer les soucis liés à la langue car d'autres MENA pouvaient aider un membre du groupe en difficulté en lui soufflant l'un ou l'autre mot.

Afin d'aller plus loin dans la rencontre, au-delà de leur scolarisation, j'ai ensuite récolté les récits de vie de deux MENA. Il était indispensable de ne pas les voir uniquement comme des élèves primo-arrivants mais également comme des adolescents ayant un bagage et une sensibilité propre à leur vie et à leur âge.

Une fois le contact établi avec un MENA, une autre difficulté rencontrée était d'assurer le « suivi » du lien tout au long de la recherche. Certains jeunes, rencontrés l'année passée, ont en effet terminé leur année DASPA et ont quitté FEDASIL en disparaissant de la circulation.

4.3 Recherche documentaire

Afin de compléter les données récoltées lors des entretiens et focus group, je me suis également basée sur différents rapports issus d'une récolte de témoignages d'enfants en exil. Je prendrai à titre d'exemple l'enquête « What do you think » réalisée par Unicef dont l'objectif est de faire ressortir les attentes des MENA, notamment en termes de scolarité. J'ai également consulté des articles questionnant l'adéquation du cadre législatif avec la réalité de terrain.

5. Analyse des éléments constitutifs de la problématique

Sans pouvoir concrètement avancer de chiffres, l'ensemble des personnes rencontrées affirme que le décrochage chez les MENA est fréquent et en augmentation depuis ces deux dernières années. Ce constat est symptomatique d'une situation inadaptée et les causes potentielles sont multiples.

En croisant les témoignages recueillis, j'ai pu dresser le portrait des différents facteurs favorisant le décrochage scolaire des MENA. Si cette liste n'est pas exhaustive dans l'absolu, elle reprend, en revanche, l'ensemble des causes soulevées par les personnes interrogées. De plus, des lectures de rapports traitant du décrochage scolaire des MENA ont mis en lumière les mêmes facteurs que ceux présentés ci-dessous. En parallèle à ce travail j'ai pu également réaliser une évaluation du DASPA dont le fonctionnement engendre, en partie, le décrochage scolaire.

5.1 Les MENA : leurs réalités, leur histoire, leur contexte de vie

Les traces d'un exil

Un des premiers freins exprimés par les professionnels et les MENA eux-mêmes, est le traumatisme physique et psychologique subi par les MENA durant leur exil.

« Pour venir ici, je n'ai pas pris l'eau, je n'ai pas pris la pirogue, ni l'avion. Je suis entré par la barrière d'Espagne. Vous avez entendu parlé de la barrière ? Au fait, c'est une frontière Maroc-Espagne qui sont frontaliers... il y a des frontières. C'est par là-bas que je suis entré. Il y avait l'armée espagnole qu'on appelle la « Guardia civile » et l'armée marocaine qu'on appelait « alitch » ... qui empêchent les clandestins de rentrer. Bien sûr ils font leur travail, ils empêchent les clandestins de rentrer, ils font leur travail, ils sont payés pour cela mais ils n'ont pas le droit de frapper sur les gens... ils n'ont pas le droit à tirer des balles blanches sur les gens. Du coup, de ce côté-là, ça n'a pas été facile.

[...] Je vais être bref avec vous, durant toutes ces années que j'ai fait pour arriver ici, je trouve ça bizarre... parce que déjà les trucs que je mangeais c'était traité, soigné. On me faisait toujours des trucs avec l'huile d'olive parce que j'étais allergique à certaines choses. Je mangeais pas n'importe quoi. Dormir dans une grande chambre presque aussi grande comme cette pièce. Tranquille dans ma chambre seul... Quand j'ai commencé à réfléchir, réfléchir jusqu'à maintenant... quand je dors sur un lit en étage... jusque là ça ne va pas fort mais j'essaye d'oublier le passé. Parce que là c'est pas facile mais j'essaye d'oublier le passé. Parfois je pète des plombs ! » (MENA, 17 ans, camerounais)

Cet extrait témoigne du déchirement ressenti lorsqu'on laisse un passé, une famille, des repères derrière soi. S'ajoute à cela une période d'exil traumatisante avant d'atteindre la Belgique où une longue

procédure les attend. Ces ressentis occupent en grande partie l'esprit des jeunes et laissent peu de place à l'école.

« Le passé il est douloureux. Faut savoir qu'il y a des ados qui sont venus ici mais qui ont encore des familles au pays qui sont dans un contexte comme en Syrie ou en Afghanistan où personne n'est à l'abri d'une bombe donc ils sont tiraillés et ce n'est pas parce qu'ils ont enfin un pied en Europe qu'ils sont sauvés. » (Une responsable de l'ASBL Escale Mentor)

« Les traumatismes de guerre sont également présents. Il y a des jeunes qui, quand on frappe à la porte, se cachent en dessous du bureau parce que ça rappelle des souvenirs. Quand ils entendent un avion c'est la peur panique. Tous ces bruits, ces odeurs aussi parfois... ce sont tous des traumatismes dont on ne pense pas. On ne les prend pas en compte. » (Une responsable d'un centre FEDASIL)

A chaque pays d'origine son bagage

Comme expliqué ci-dessus, chaque MENA a un parcours de vie qui lui est propre. En fonction du niveau scolaire et social que le jeune avait dans son pays d'origine, son rapport à l'école peut changer du tout au tout. Comme on peut le constater dans les graphiques présentés précédemment, de nombreux MENA sont originaires d'Afghanistan. L'accès à l'instruction n'y est pas obligatoire et certains mineurs témoignent du blocage organisé par les Talibans, réduisant fortement l'accès à l'enseignement. Il est donc fréquent de trouver en DASPA des MENA qui n'ont ni l'habitude, ni les codes scolaires leur permettant de s'intégrer rapidement.

Comme en témoigne une enseignante, certains élèves ne savent ni lire, ni écrire dans leur propre langue. Et même s'ils ont fréquenté les salles de cours durant quelques années, l'important retard à rattraper peut être source de démotivation et décrochage scolaire.

« Il y a à la fois de la frustration de la part des professeurs qui essayent de faire de leur mieux, et des gamins qui vont à l'école et reviennent parfois en disant « pfff, je comprends pas donc pourquoi tu me demandes d'aller à l'école si je ne comprends pas ? ou « Rien n'est fait pour moi pourquoi tu veux que je m'accroche à quelque chose que je ne comprends pas ? ». Et voilà, moi je peux l'entendre et c'est normal. Je ferais la même chose ! » (Un responsable d'un centre FEDASIL)

« En plus, l'apprentissage est plus long pour ces élèves-là qui n'ont pas été à l'école. Tout ce qui nous semble basique ne l'est pas, par exemple, tenir un bic. Pas pour tous mais parfois c'est retour en maternelle. Et même s'ils ont un peu été à l'école, je parle beaucoup d'afghans car ils sont nombreux, leur langue maternelle est l'arabe et c'est très différent à l'écrit également. Ils n'ont jamais vu l'alphabet latin et on leur demande de savoir le lire, le reproduire et puis de comprendre un texte et répondre à des questions... c'est impossible en 18 mois ! » (Une enseignante en DASPA)

C'est entre deux heures de cours, dans une classe vidée de ses élèves en récréation que des MENA se prêtent à l'exercice d'un focus groupe et livrent leurs visions de la scolarité en Belgique :

« L'école en Belgique ici, c'est un peu difficile pour les gens Afghans et même les gens qui sont pour d'autres pays. Moi-même, quand je suis venu à l'école, même moi je commençais par l'alphabet. Heu, voilà comme F. il a dit, grâce à nos profs qui sont là on a appris. Maintenant on ne parle pas très bien mais on parle un petit peu français. On peut dire qu'est-ce qu'on veut. » (MENA, 17 ans, afghans)

« Comme les autres ils ont dit, je suis afghan aussi. Au début quand je arrivé en Belgique, quand j'étais arrivé c'est pas le jour c'était la nuit. Quand j'ai vu la Belgique la première fois, la Bruxelles je me senti pas bien parce que c'est très différent. Mais quand je là bas, après j'étais dans un centre pendant un mois et après je changé, ici à Jumet j'ai été à l'école. Mais là-bas, dans l'autre centre, j'ai appris chiffres de un jusque dix. Et c'est vraiment difficile le français.

Quand je arrivé ici c'était très difficile et c'est vraiment grâce à le prof qu'on appris les mots, le français parce que c'est une langue vraiment difficile. Parce j'ai jamais vu en Afghanistan de langue française. J'ai jamais entendu et parlé le Belgique c'est quoi, le français c'est quoi.

Mais quand je suis arrivé ici, madame a pris le teste de moi. Avant je savais un peu le anglais. Et quand je suis arrivé en DASPA, il y avait plusieurs classes de DA jusque DF, j'étais en DC. Dans 4, 5 mois après changé la classe mais le français c'est vraiment difficile et on appris plus dur et maintenant quand les gens parlent on comprend bien. Mais quand nous on parle c'est un peu difficile mais quand même on comprend. Au niveau de l'accent on a beaucoup de problèmes. » (MENA, 16 ans, Afghan)

Ayant rencontré de nombreux MENA afghans, dont le rapport à la scolarité est compliqué, j'ai voulu également récolter le témoignage de MENA venant d'autres pays. J'ai donc rencontré un jeune MENA camerounais qui parlait un peu le français lors de son arrivée en Belgique et dont l'avis sur le DASPA est différent.

« C'était pas du tout facile parce que déjà, plusieurs années sans être dans une salle de classe, plusieurs années sans aller à l'école et puis tout d'un coup tu dois te retrouver dans un pays pour ta sécurité, on t'envoie à l'école...

Ça n'a pas été facile mais il fallait que je bosse dur. Personnellement il fallait que je bosse dur.

Et l'avantage pour moi c'était que depuis mon pays on parle français. En fait, je viens d'un pays bilingue où on parle français et anglais. C'est pas comme les autres qui ont un peu plus de difficultés comme les syriens, les afghans, les albanais... de leur côté c'est plus difficile mais dans mon pays on parle français. Et au fait, quand je suis arrivé ici je parlais bien français. Je m'exprimais un tout petit peu en français mais bon... malgré l'accent j'essaye de me faire

comprendre à mon niveau. Et voilà, j'ai essayé de m'adapter mais je ne savais pas écrire, ni lire mais je parlais très bien. » (MENA, 17 ans, camerounais)

« Pour avoir une bonne vie, je dois passer par l'école mais l'école être intérêt que si je peux faire métier que je veux. Si difficultés devant moi, que je peux pas passer l'école alors ce n'est pas intérêt. A cause de l'examen ce n'est pas intérêt. J'aimerais aller dans une classe avec les francophones, dans une classe générale ou technique transition mais je ne veux pas aller dans une école professionnelle. » (MENA, 16 ans, afghan)

Outre les différences d'enseignement entre la Belgique et leur pays d'origine, nous pouvons également souligner les difficultés entraînées par les différences culturelles. Ce frein n'est certes pas insurmontable mais il est à prendre en compte dans l'élaboration d'un dispositif scolaire le plus adapté possible aux élèves qui le fréquentent.

Etre en classe avec des filles est l'un des exemples les plus flagrants. Si en Belgique la question ne se pose plus, dans certains pays du monde, le mélange hommes/femmes reste interdit, comme en témoigne un jeune MENA :

« La culture en Afghanistan et en Belgique c'est tout à fait différent. Par rapport à l'école, les gens... tout ! C'est tout à fait différent parce que chez nous commencer en même temps avec des filles ce n'est pas existe ça. Pendant le temps que j'étais à l'école en Afghanistan, ce n'était pas existe ça. Des filles et des garçons sont séparés. » (MENA, 16 ans, afghan)

Vivre et apprendre en vase clos

Une autre difficulté exprimée par les professionnels comme étant un frein à la réussite scolaire et à l'intégration des MENA est le manque de diversité d'environnement. En effet, les MENA d'un centre d'accueil se retrouvent souvent sur les mêmes bancs d'école et ce, plus spécifiquement en Région Wallonne où le DASPA est obligatoirement en lien avec un centre d'accueil. L'effet de groupe peut plus facilement entraîner une rébellion face à l'autorité et parfois déboucher sur un décrochage scolaire comme en témoignent des responsables de centres Fedasil :

« Avec l'arrivée massive que nous avons connu en 2015, les décrochages ne vont qu'en s'accroissant pour la simple et bonne raison qu'ils se retrouvent, ce genre de public qui ne comprend pas les codes, tous ensemble dans un seul et même endroit qu'est l'école, et qu'ensemble c'est plus facile d'être rebelle. » (Un responsable d'un centre FEDASIL)

« Le fait que beaucoup soient de la même nationalité ça n'aide pas. Tout ça c'est lié... la scolarité, c'est lié à l'intégration et si on est avec les jeunes du centre tout le temps, ça ne te tire pas vers le haut. Il y en a qui demandaient eux même à changer d'école qui disaient moi je ne veux pas être avec les gens du centre parce que ça n'aide pas à l'intégration. » (Une responsable d'un centre FEDASIL)

Lorsqu'un MENA ne se sent pas bien au sein de son école, il doit avancer des raisons objectives pour pouvoir changer d'établissement. Selon un MENA rencontré, certains jeunes n'hésiteraient pas à se battre pour parvenir à leurs fins :

« Au fait, ici quand tu es mineur, tu as le droit d'être dans une autre école. Mais il faut avoir... il faut donner une bonne cause. Pourquoi est-ce que tu veux quitter cette école. Déjà il n'y a pas telle matière là-bas, telle matière... J'aimerais aller dans une autre école. Et aussi, bon ce n'est pas une bonne idée de se battre mais il y a certains mineurs qui font ça exprès... pour changer. Ils se battent puis après on les change et ils sont contents. » (MENA, 17 ans, camerounais)

Selon un témoin¹⁴, le dispositif laisse peu de place à l'inclusion qui se fait parfois de manière brutale à la fin des douze mois. Certains établissements prévoient des périodes d'intégration lors desquelles le MENA teste le degré et l'option dans lequel il est intégré afin d'analyser la pertinence du choix réalisé lors de sa réorientation. Cependant, cette démarche n'étant pas obligatoire, certains MENA sont propulsés, à l'issue du dispositif, dans une classe avec des élèves et un enseignant qu'ils ne connaissent pas. On peut également ajouter à cela les difficultés éventuelles d'apprentissage rencontrées par les MENA. Ne vaudrait-il donc mieux pas favoriser l'intégration du MENA dans une classe dite ordinaire dès le début du processus, tout en renforçant l'apprentissage du français ? Les modalités d'une intégration plus rapide et systématique feront l'objet d'un examen plus approfondi lors de la poursuite de cette recherche.

Un encadrement à géométrie variable au sein des centres

Un autre point faisant défaut à la réussite scolaire des MENA est le manque d'encadrement dont ils souffrent. En raison du manque de personnel et de locaux adaptés, les centres n'offrent pas toujours l'accompagnement scolaire attendu. Souvent à quatre dans une même chambre, les jeunes n'ont pas de cadre de travail favorisant leur motivation. Outre le manque de locaux, le nombre d'éducateurs présents pour motiver les jeunes, les aider à faire leurs devoirs et à réviser est insuffisant. Ils ne peuvent donc pas répondre aux attentes des MENA en termes d'accompagnement extra-scolaire.

« Je me sens nostalgique car chez nous mon père quand je rentrais à la maison après école, mon père il va m'aider. Il avait m'aider toujours. Ici quand je rentre au centre, il n'y a personne qui m'aide. J'ai beaucoup de problème avec les niveaux de scolaire. Il faut m'apprendre plus vite si possible la langue française. Mais il n'y a personne qui m'aide. J'ai des problèmes aussi en mathématique et quand je rentre au centre, il n'y a personne qui m'aide. Donc je vais me coucher directement. » (MENA, 17 ans, afghans)

« Vous parlez du temps mais, au-delà de la DASPA, c'est sûr qu'un centre d'accueil est l'un des autres critères qui fait que ça ne favorise pas. Un centre d'accueil c'est pas un lieu positif pour apprendre. Tu rentres de l'école, t'es quatre dans une

¹⁴ Souhaite garder l'anonymat sur son identité et sa fonction

chambre, t'as pas forcément de bureau. Chaque centre doit prévoir au moins un petit bureau ou une salle commune où les jeunes peuvent faire leurs devoirs. Certains éducateurs aident aux devoirs mais quand il y a un éducateur pour trente jeunes, le suivi éducatif il n'est pas au top. » (Une responsable d'un centre FEDASIL)

Selon les responsables de centres d'accueil, ce manque d'encadrement est notamment lié aux réductions budgétaires auxquelles ils doivent faire face.

« Disons que la politique d'accueil s'est durcie et qu'on est passé d'un accueil humain à un accueil humanitaire. C'est tout à fait différent. L'accueil humanitaire c'est juste nourri, logé, blanchi c'est tout. Alors qu'avant on pouvait se permettre de faire beaucoup d'activités, maintenant les budgets activités sont très fortement restreints. A l'époque, on pouvait organiser des bourses aux vêtements maintenant c'est fini. On compte sur les dons, il y a un vestiaire. [...] Sinon j'ai un budget « activité ». Je sais qu'il tourne autour des 8000, 9000 euros mais je ne peux pas le toucher comme je veux. Il faut que la direction accorde le budget, qu'elle justifie auprès de la cellule du siège finance que c'est nécessaire pour le bien être du centre. Donc quand on dit qu'on ne fait plus du tout d'activités, c'est pas tout à fait vrai mais on en fait nettement moins qu'avant et elles doivent être justifiées par des dizaines de papiers. » (Un responsable d'un centre FEDASIL)

Les responsables et éducateurs de centres rencontrés font malgré tout preuve de créativité afin de permettre aux MENA de se divertir et de participer à des activités ludiques.

« Par contre, l'avantage qu'on a c'est qu'on prend contact avec des associations extérieures de jeunes et ça, ça donne une image positive du centre. Que ce soit dans des tournois de foot, de cricket, ... On arrive toujours à amener des jeunes et ça se passe toujours bien. Donc ça on va dire que pour l'image du centre et des MENA c'est du positif. » (Un responsable scolarité d'un centre FEDASIL)

Ce manque d'encadrement n'est cependant pas ressenti par l'ensemble des MENA. En effet, certains centres mettent en place des temps d'étude à la demande.

« Et si c'est du côté des études, domaine scolaire... si tu veux vraiment étudier, que tu as vraiment la volonté, il y a ce qu'on appelle le P45 chaque jeudi. Parce qu'on termine les cours jeudi à 12h et de 12h à 15h on a des activités au centre... foot, jeux de société et tout.

Si tu veux vraiment étudier, qu'il y a une matière que tu ne t'en sors pas, que tu es faible, tu peux dire madame, s'il vous plait, est-ce que le jeudi du P45 je peux aller en étude en math ?

P45, les trois heures où les autres seront en train de s'amuser, de se distraire avec les activités, là tu pourras aller en math. Et si on te donne un devoir à faire à la maison et que tu ne comprends pas bien ici au centre... comme Amandine, elle est forte en néerlandais. C'est aussi une éducatrice des mineurs, en néerlandais et en français. Steeve, le monsieur qui était avec vous, lui il est fort en math. Au fait, chaque éducateur ils ont un don qu'ils sont forts... une matière qu'ils sont forts. Dans ce cas ils nous aident et nous orientent dans ce sens. Et si quelqu'un fait la gestion de comptabilité, soit secrétariat, Coraline elle est là. Elle aussi est éducatrice des mineurs. Chaque éducateur ici ils ont leur domaine. Ils sont spécialisés pour un truc. Et dans ce cas ils nous aident. » (MENA, 17 ans, camerounais)

Ce témoignage met en avant le rôle de l'éducateur dans la scolarité mais également dans la vie du MENA. Privé de famille, le jeune est en recherche de liens affectifs et d'appui scolaire. Certains d'entre eux peuvent les trouver auprès de leurs éducateurs, mais cette relation reste bien entendu variable d'un centre à l'autre comme en témoignent les discours de différents mineurs.

Lorsque la vie au centre ne répond pas à leurs attentes, certains MENA se réfugient dans la relation qu'ils entretiennent avec leur enseignant. En effet, l'une des personnes rencontrées ¹⁵ souligne la complexité du rapport entre les professeurs et les MENA, vacillant sans cesse entre les obligations liées à l'apprentissage et les traumatismes subis par les mineurs lors de leur exil.

Certains enseignants ont tendance à mater le jeune, éloigné de sa famille et fragile psychologiquement, en diminuant leurs exigences en termes de scolarité. Derrière un objectif de bienveillance et de protection, l'enseignant, pensant soulager le MENA de contraintes scolaires, augmente le fossé présent entre le jeune et sa réussite scolaire.

Ce manque d'équilibre, souvent constaté par la personne interrogée, est principalement dû aux représentations que les enseignants ont de la réalité et qui les poussent à mettre de côté leur mission qui, pourtant, est source d'émancipation pour le MENA.

Un tuteur parfois absent du cadre scolaire

Un autre rôle important dans la scolarité et le quotidien des MENA est celui du tuteur. Comme expliqué auparavant, ces derniers ayant de nombreuses tâches à accomplir pour un nombre important de MENA, il leur est difficile de faire le lien entre le jeune et son établissement.

« Le suivi scolaire, c'est nous ! Je ne dis pas que les tuteurs ne sont pas impliqués ! On s'en est rendu compte et on a fait une réunion au mois de janvier avec les tuteurs à l'école afin qu'il y ait une rencontre mais pas dans le cadre d'une réunion de parents. Et nous avons eu deux tuteurs... C'est vrai que les tuteurs parfois travaillent, ne savent pas se libérer mais on remarque l'implication très forte d'un ou deux tuteurs

¹⁵ Souhaite garder l'anonymat sur son identité et sa fonction

puis d'autres pas du tout. Donc on prend le relais. » (Une responsable d'un centre FEDASIL)

Le responsable scolarité du centre prend donc ce rôle de médiateur, ce qui peut poser question quant à son objectivité dans le traitement des dossiers. En effet, certains MENA témoignent d'un manque de soutien et aimerait pouvoir compter sur une personne extérieure, à savoir son tuteur.

« Si les éducateurs ils savent qu'on est des problèmes, il va laisser son travail à cause de moi, il va écrire plein rapports pour changer moi de centre. Il peut faire qu'est-ce qu'il veut mais je peux rien faire du tout. Dans le centre il y a des éducateurs qui me frappaient mais il y avait pas de raison mais il m'a poussé et frappé sans raison. Pourquoi ça ? Il y a personne qui m'écoute même si je parle avec mon tuteur il dit c'est ta faute. Il écrit un rapport. J'ai des problèmes toujours, toujours... il y a des éducateurs qui aiment pas les étrangers. Souvent ils sont là à cause des sous... de l'argent. Pas pour aider non.

Mais il y a éducateurs ils sont très bien aussi. Dans une jungle, on est des bois verts, on est des bois secs. Il n'y a pas que mauvaises personnes. » (MENA, 17 ans, Afghan)

En attente d'une reconnaissance du statut de réfugié

Il arrive également que certains MENA, préoccupés par leur demande d'asile, mettent leur scolarité entre parenthèses en attendant le verdict. En effet, leur reconnaissance ou non en tant que réfugié aura un impact majeur pour leur avenir. Nous pouvons donc aisément saisir l'enjeu qui se cache derrière et l'angoisse que cela peut provoquer.

Nous pouvons même étendre cette tension à la situation administrative globale du jeune. De la demande à la reconnaissance, et même au-delà, le MENA doit sans cesse se justifier, se rendre à des rendez-vous, combler un manque de « papiers » par des explications. Ces démarches occupent son esprit et l'empêchent souvent de se consacrer aux études.

« Une fois qu'ils ont un avis négatif ou la veille d'une interview ils ne sont pas bien, comme tout le monde. Et on sait que deux, trois jours avant, ils n'iront pas à l'école parce que tout d'abord ils ont leur titre de séjour à gérer puis c'est le stress de la réponse... Est ce qu'on va me croire ou pas ? Qu'est ce qui va faire que je vais pouvoir rester ou pas ?!

Donc tout ça est tout le temps en arrière-plan même si on est jeune, même s'il y a cette insouciance à certains moments... On joue au cricket, on sort avec les éducateurs. Mais le soir, quand ils se mettent dans leur lit, ils ont très difficile parce que c'est là qu'on est livré à soi-même et le mental en prend. Qu'il ait des difficultés à dormir et à se lever le matin, on peut le comprendre. » (Une responsable de centre FEDASIL)

« La situation administrative du jeune est un frein. Il est dans l'attente donc il ne faut pas lui demander ça. C'est le système qui n'est pas adapté... il y a des jeunes qui arrivent avec un mandat de la famille, un billet de passeur à rembourser donc leur demander d'aller à l'école ils disent « Non, moi je dois gagner ma vie ! ». Puis les jeunes disent souvent « D'abord je veux une décision, mes papiers puis je réfléchis à l'avenir. Donc, c'est MENA, une fois qu'ils ont leur décision, ils doivent se débrouiller seuls. Nous on tente de leur faire comprendre que c'est maintenant que ça se joue. On leur dit « Une fois que tu auras tes papiers, ce sera trop tard ! ». Mais c'est difficile à ce qu'ils prennent en compte tout ça. » (Un responsable de centre FEDASIL)

Ce dernier témoignage met en lumière un autre frein à la motivation des MENA, à savoir le besoin de gagner leur vie. Lorsqu'ils sont dans un centre d'accueil, les MENA reçoivent 7€ par semaine et peuvent les utiliser comme bon leur semble. Or, pour certains d'entre eux, ce n'est pas suffisant car ils doivent envoyer de l'argent à leur famille ou payer leur dette envers le passeur. Les MENA confrontés à cette réalité préféreront sécher les cours.

« Non ce n'est pas 100% des mineurs qui veulent être à l'école hein ! Au moins ici au centre, 80%... non peut-être 60% des mineurs veulent aller à l'école. Et 40% font des petits jobs... carwash. Vous connaissez le carwash ? Ils vont faire ça et eux ils ont pour le moment 30€, 20€. Ils sont contents mais à la longue ils n'auront rien. » (MENA, 17 ans, camerounais)

Après la reconnaissance, l'autonomie

Les MENA ayant acquis le statut de réfugié et par conséquent, ne logeant plus dans un centre d'accueil, se retrouvent également démunis face aux tâches scolaires qui leur incombent. Certains peuvent cependant compter sur l'appui d'associations comme Mentor Escale qui met en place un système d'école de devoirs et qui encourage le jeune à la réussite, de manière inconditionnelle.

« Il y a beaucoup de jeunes qui s'auto persuadent qu'apprendre le français ce n'est pas possible. Trouver du travail, je n'y arriverai pas. Donc c'est pour ça que je dis que l'environnement est fondamental. Quand un jeune me dit « apprendre le français, je n'y arriverai pas ! », ça me fait rire ! Je lui dis « Bah j'en ai vus d'autres comme toi et je t'assure qu'ils ont bien appris le français ! ». C'est parce qu'on n'arrête pas de leur dire que ce sont des jeunes qui viennent profiter... qu'ils ne sont pas une plus-value. » (Une responsable de l'ASBL Escale Mentor)

5.2 L'adéquation du dispositif avec la réalité de terrain

Outre les difficultés rencontrées par les MENA, le cadre scolaire qui s'offre à eux n'est pas complètement adapté à leurs besoins et à leurs réalités de vie. A travers les entretiens semi-directifs, mais également à la lecture d'articles de revues analysant le DASPA, comme *Atler Echos*, nous pouvons pointer toute une série de dysfonctionnements qui représentent un réel frein à la réussite scolaire de la majorité des MENA.

« Moi, l'idée de départ, j'y crois qui était d'avoir des enseignants qui vont accueillir des jeunes primo-arrivants et qui vont leur donner du français, des math... je trouve ça génial ! Je vois le verre à moitié plein... Il y a un dispositif qui a été pensé mais qui doit s'adapter au contexte ! » (Une responsable de l'ASBL Escale Mentor)

Un cadre législatif insuffisant

Si la liberté d'action des établissements scolaires accueillant un DASPA semble importante, les enseignants se sentent très souvent démunis face à l'ampleur de la tâche. En effet, comme l'explique une enseignante et coordinatrice d'un DASPA, il existe peu de balises auxquelles se référer au sein du décret. C'est en se formant sur le tas et en faisant preuve de créativité que les enseignants ont pu mettre en place des outils pédagogiques adaptés aux réalités de terrain. Un réseau d'institutions accueillant un DASPA s'est également formé afin de combler les lacunes méthodologiques de chacun.

« Apprendre le français pour un élève MENA représente un enjeu de taille pour les enseignants. Notre objectif premier est qu'ils puissent se débrouiller au quotidien : acheter un pain, demander son chemin, pouvoir prendre les transports en commun. Nous adaptons donc notre cours à cette réalité. C'est également un moyen pour eux de s'intégrer, de se sociabiliser. » (Enseignante en DASPA)

Les réseaux d'enseignement mettent également en place des formations ainsi qu'un accompagnement adapté aux demandes des enseignants tant les difficultés rencontrées sont variées. Ce suivi a pour objectif de pallier les lacunes exprimées par le corps enseignant, démuné face à la vague d'immigration de 2015.

Si jusque-là les DASPA ne comprenaient qu'au maximum dix élèves, une fois la vague d'immigration passée, les enseignants se sont retrouvés face à des classes de plus de vingt élèves. Parmi eux, de nombreux MENA afghans sont arrivés sur le sol belge avec, dans leurs bagages, une multitude de spécificités.

Les enseignants ont donc créé, avec l'aide de formateurs, leurs propres balises en se référant, par exemple, au cadre de référence des langues du Conseil de l'Europe proposant différents niveaux d'apprentissage du FLE.

Ce manque de cadre entraîne de grandes disparités entre les écoles. Les témoignages récoltés soulignent que le fonctionnement mis en place au sein des écoles dépend exclusivement - et donc trop - des motivations et de la volonté de la direction.

« On a donné des formations pour des enseignants du libre et de la FWB. On allait expliquer aux enseignants ce qu'est un centre d'accueil, les difficultés, pourquoi quand un enseignant réclame de l'argent il ne le reçoit pas, pourquoi les jeunes quittent et on ne sait pas où ils vont... C'est tous ces détails là qu'on va expliquer aux enseignants. On explique aussi la vie dans un centre d'accueil, qu'il faut partager son espace et tout... parce que les gens ne connaissent pas.

Mais pour donner une formation dans les écoles, c'est surtout la volonté des directeurs d'école qui prime. C'est du cas par cas. C'est aussi la volonté du prof qui souhaite en parler et sortir du cadre académique pour faire découvrir le centre à ses élèves. » (Une responsable d'un centre FEDASIL)

Outre le choix des formations, cette disparité pointée précédemment entraîne également des différences dans la répartition des élèves, l'organisation des classes, le choix des enseignants chevronnés ou non, le nombre d'éducateurs prévus pour encadrer les élèves en DASPA, etc...

Selon un témoin¹⁶, il faudrait instaurer un cadre afin d'harmoniser ces aspects problématiques, tout en conservant une liberté pédagogique qui assure son adéquation avec les besoins des élèves primo-arrivants.

« Des écoles ont pris l'initiative de proposer des niveaux différents dans leur DASPA. Donc il y a des classes de FLE et il y a certains établissements qui ont créé des classes alpha mais c'est pas du tout dans la circulaire. C'est une initiative spontanée de l'école car ils se rendent compte que ça ne sert à rien. Il y a des jeunes qui ne viennent pas. » (Une responsable de Mentor Escale)

Selon les représentants de la Fédération Wallonie Bruxelles rencontrés lors de ma recherche, un projet d'adaptation du décret est sur la table. Depuis 2015, l'administration a dû faire face aux appels au secours des écoles, dépassés par le nombre d'élèves inscrits en DASPA et par les caractéristiques nouvelles que présentaient certains d'entre eux, selon qu'ils venaient de tel ou tel pays. Comme je l'ai montré ci-dessus, le décret de 2012 se montre, à certains égards, particulièrement inadapté à la situation de MENA provenant de pays où la réalité scolaire est substantiellement différente de la réalité scolaire belge.

Ce projet de révision du décret est donc ancré dans un processus d'amélioration dont l'objectif est de répondre à des problématiques qui n'ont pas été prévues lors de l'élaboration du précédent décret, en se basant sur l'expérience des acteurs de terrain que sont les enseignants, les encadrants, etc.

¹⁶ Souhaite garder l'anonymat sur son identité et sa fonction

Les particularités du MENA en tant qu'élève : une appréhension difficile par l'enseignant

Outre les outils pédagogiques et les méthodologies de travail, il est également indispensable que les enseignants connaissent le public auquel ils s'adressent. Comme présenté précédemment, les MENA ont des conditions de vie particulières, un vécu qui leur est propre, généralement emprunt de souffrances. Cette réalité fait d'eux un public à part entière qu'il est nécessaire de connaître afin d'adapter à la fois la méthodologie scolaire, mais également le rapport à l'élève, et permettre ainsi un meilleur dialogue. Cette étape est l'une des clés de la réussite scolaire et de l'amélioration du bien-être des MENA.

C'est donc pour cela que Mentor escale propose des modules de sensibilisation informant notamment les établissements scolaires des conditions de vie des MENA. Comprendre leur parcours, les difficultés rencontrées durant celui-ci, se rendre compte qu'ils ont tous une histoire différente mais un seul objectif : une vie meilleure, qu'ils ont des impératifs comme celui de rembourser le passeur, ... Toutes ces informations apportées par les responsables d'Escale Mentor permettent d'humaniser le discours et mettre des visages sur le mot « MENA », ce qui est indispensable pour pouvoir les encadrer au mieux.

« Pour moi la solution c'est d'humaniser les discours. Quand on parle du DASPA, des MENA on parle de qui ? Même dans la formation des professeurs, il faut que ce soit des thèmes présents dans le cursus. On a un autre projet qui est de faire des sensibilisations. On a des modules de sensibilisation à « c'est quoi un MENA ? » et n'importe qui peut faire appel à nous. On parle des parcours, des procédures, ... pour faire exister ce public auprès de ces institutions car on les côtoie qu'on le veuille ou non... ils existent. » (Responsable de l'ASBL Escale Mentor)

FEDASIL met également en place des formations offrant aux enseignants et futurs enseignants une vision claire des situations géopolitiques des pays dont viennent la majorité des MENA afin qu'ils puissent acquérir une vision davantage holistique.

« Donc nous allons, nous FEDASIL, régulièrement en formation sur les pays et on reçoit des fiches sur les pays pour en savoir un peu plus. Puis, je l'explique aux enseignants lors des sensibilisations. Il faudrait des formations obligatoires dans ce domaine pour tous les enseignants FLE. Fedasil a déjà été contacté pour donner un module aux futurs enseignants FLE ou des formations continues aux enseignants mais il n'y avait que peu d'inscrits... » (Une responsable d'un centre FEDASIL)

Cette méconnaissance du profil des MENA peut également entraîner des soucis relationnels entre les enseignants et les jeunes. Comme l'explique un témoin¹⁷, deux extrêmes sont identifiables. D'une part, l'enseignant peut ignorer les particularités du MENA et prendre au premier degré les réactions de celui-ci comme, par exemple, une certaine agressivité liée à l'angoisse d'être reconnu ou non comme réfugié. L'enseignant peut, d'autre part, avoir une posture de sauveur et materner le MENA en mettant de côté son rôle pédagogique et les objectifs d'apprentissage du jeune.

¹⁷ Souhaite garder l'anonymat sur son identité et sa fonction

La cohabitation des MENA avec les autres élèves : une médiation indispensable

Outre les enseignants, un travail de médiation doit également être effectué entre les jeunes issus du DASPA et les autres élèves. En effet, les MENA et les enseignants rencontrés témoignent de difficultés relationnelles entre les jeunes, notamment dues à la méconnaissance de l'autre, ses habitudes, sa vision des choses de manière générale. Cette situation a des répercussions sur le bien-être des élèves et sur leur scolarité. De bons résultats passent également par une bonne intégration au sein de l'établissement scolaire.

Comme l'explique un MENA rencontré, il est indispensable de mettre en place des stratagèmes favorisant la rencontre et le dialogue :

« Et la fois dernière à l'école, il y a eu des bagarres avec des afghans et des belges et des italiens donc c'est là on a essayé d'arranger le problème.

Parce qu'au fait moi, j'ai vécu durant toute ma carrière, j'ai vécu dans la rue. J'ai été dans la richesse dans mon pays et j'ai été dans la pauvreté. Quand j'ai commencé le parcours, j'étais dans la galère et pour cela c'est ce que les gens ne comprennent pas car la plupart des gens viennent directement par avion. Moi j'ai vécu avec plusieurs communautés et chaque communauté à sa façon de rigoler.

Parce qu'au fait, au début chez nous, les africains, quelqu'un n'a pas le droit d'enlever ton chapeau sur ta tête. C'est un signe de manque de respect. Et il y a certains africains qui mettent ça et les afghans le font. Peut-être en Afghanistan c'est une façon de rigoler, mais en Afrique c'est une façon de manque de respect et tu vois ils se battent.

Alors que je trouve ça vraiment idiot parce que moi j'ai vécu dans le Maghreb et je connais aussi la mentalité des arabes, et je parle arabe... avec cela, ça fait presque un an que je suis au centre, je ne me suis jamais battu avec quelqu'un. »

A l'issue de ce conflit, ce jeune MENA explique avoir proposé au directeur de son établissement scolaire d'organiser une visite du centre FEDASIL afin que les élèves prennent conscience des conditions de vie des primo-arrivants présents dans leur école. Des mamans et des jeunes MENA ont également expliqué leur parcours de vie afin de sensibiliser les élèves aux difficultés qu'occasionne l'exil.

« Au fait, c'est moi qui avait donné cette idée au directeur et à madame... Voilà madame, si vous pouvez aller dans toutes les classes expliquer la situation et vous prenez les belges et les italiens parce que quand ils passent là, ils voient ça avec les vitres, ils pensent que nous sommes bien, qu'il y a des piscines et tout.

Je dis est-ce-que vous savez inviter certaines classes de l'ITM, qui viennent ici faire une visite au centre. Et aussi pour que nous aussi les immigrés on puisse expliquer dans les classes ce qui ne va pas. [...]

Ils ont dit ok et ils sont venus avec madame. Ils ont posé des questions, ils ont vu des malades... Aussi une maman rwandaise elle a expliqué son histoire à la salle... aux

élèves de l'ITM qui sont venus... presque tous les élèves ils ont pleuré. Et maintenant j'ai dit maintenant vous voyez ! Si nous sommes là ce n'est pas parce que nous voulons profiter de vous. » (MENA, 17 ans, Camerounais)

« Il y a eu cette année quelques accrochages verbaux avec une classe de troisième professionnel mais tout de suite on a calmé le jeu car premièrement, les enseignants sont intervenus et deuxièmement, les jeunes de 3P sont venus visiter le centre et on leur a expliqué ce qu'était la vie dans le centre et ils ont vu qu'effectivement ce n'était pas très jojo d'y vivre. Déjà, la configuration des lieux puis des échanges pour balayer tous les clichés que les jeunes pouvaient avoir et que les parents ou les médias peuvent véhiculer.

Il y a cette volonté de la part de FEDASIL de s'intégrer aussi dans les écoles et de montrer que voilà ça se passe comme ça chez nous ! On fait des échanges et régulièrement les écoles autres que l'ITM viennent visiter le centre. Mais encore une fois ça dépend de la motivation et de la sensibilité du prof. » (Une responsable d'un centre FEDASIL)

« Pour améliorer les relations au niveau des enseignants, il y a une journée de sensibilisation à notre public DASPA. Sinon on fait chaque année une expo DASPA lors des journées portes ouvertes. On accueille des futurs enseignants FLE pour qu'ils découvrent le public DASPA. Donc ça crée des liens car les élèves de l'école visitent aussi l'expo. » (Une enseignante en DASPA)

La durée du DASPA

Bien qu'elle ne soit pas le seul facteur de l'échec scolaire des MENA, la durée de 12, voire 18 mois avec une dérogation, imposée aux élèves pour apprendre le français et acquérir, en parallèle, une culture générale est inadaptée à la réalité et à leurs besoins.

Encadrant, enseignants et MENA eux-mêmes s'accordent à dire qu'il est extrêmement difficile pour des jeunes ne connaissant pas le français, et parfois analphabètes dans leur propre langue, d'ingurgiter toute la matière demandée afin de pouvoir réintégrer l'enseignement traditionnel, qu'il soit général, technique ou même professionnel. En effet, les primo-arrivants ayant ce profil sont majoritairement redirigés vers une troisième professionnelle, au sein de laquelle il leur est également difficile de suivre avec fruits les cours car les bases ne sont pas acquises lors du DASPA.

Certains MENA vivent cela comme une injustice :

« On doit passer le examen de francophones et c'est très difficile même pour francophones. Et je fais juste études pendant un an. On doit apprendre le français que les gens ils a appris français pendant 15 ans. Et nous on a appris pendant un an et on doit passer cet examen-là. Il faudrait temps plus long et examen un petit peu plus facile que francophones. On peut monter maison mais doit avoir le temps. » (MENA, 16 ans, afghans)

« Quand tu apprends français et que tu vas en classe normale qu'est-ce que tu vas faire ? ça c'est difficile parce que chez moi en Afghanistan je fais mon métier le couture mais ici je voulais faire le laboratoire mais quand je vu le laboratoire c'est vraiment difficile parce que tu apprends beaucoup de choses et c'est très difficile parce qu'on n'a pas le temps. Parce qu'on est 16 ans et quand 16 ans tu vas en classe normale et tu fais ton examen peut être tu vas passer en quatrième. Mais moi je ne sais pas combien de fois je vais rater. C'est pour ça beaucoup de personnes ils voulaient faire choses faciles qu'on faire avec la main... »

« Ha oui, un métier manuel ? »

« Oui voilà un métier manuel. Quand je finis DASPA je vais faire peut-être mon métier couture. Et pour les autres le choix est difficile même quand le français c'est ta langue maternelle aussi. »

« Selon toi, un des choix possibles pour les personnes qui ont des difficultés avec la langue française serait de faire un métier manuel ? »

« Oui voilà. Pour laboratoire, médecin, travail de bureau c'est difficile apprendre la langue. Tous ces choses-là c'est avec le cerveau. » (MENA, 16 ans, afghan)

« L'école c'est bien pour tout le monde ! même pas que les mineurs, pour les majeurs aussi. Pour tout étranger qui arrive en Belgique, l'école c'est bien pour eux ! pour pouvoir mieux s'intégrer, il faut apprendre la langue. Parce que si tu n'as pas les diplômes ici en Belgique t'es rien. Ce n'est pas comme au bled. Genre je vais prendre l'exemple de mon bled, je ne peux pas compter combien de personne mon daron a mis en politique. T'es sa nièce, t'as arrêté l'école en deuxième peut-être, tu ne sais rien faire mais tu prends... toi t'es avocate, toi t'es colonel ! Lui il te prend, il te nomme parce que lui il a un grand pouvoir pour le faire !

Mais en Belgique même si t'as le pouvoir pour le faire et que t'as pas les diplômes, on peut pas ! Et les gens ils quittent, ils viennent ici avec les mêmes mentalités du bled ! Et moi ça fait pas encore longtemps que j'ai compris cela. En Belgique, tu n'as pas de diplôme, tu ne fais rien ! Et c'est bien pour tout le monde en fait ! » (MENA, 17 ans, camerounais)

A travers ces témoignages, nous pouvons noter leur juste perception du système scolaire et des enjeux qui en découlent.

6. Pistes d'améliorations et de réflexions

A l'issue de ce travail de recherche et de restitution des données récoltées, je peux dresser toute une série de pistes à creuser dans le cadre de mon mémoire.

Le pays d'origine du MENA et son parcours se sont révélés, au fur et à mesure de ma recherche, être des éléments d'une importance capitale dans la réussite scolaire du MENA. Un dispositif scolaire d'accueil adéquat ne peut, par conséquent, pas être élaboré sans porter une attention toute particulière à ces deux éléments.

Quel est le statut social de sa famille ? A t'il été ou non scolarisé dans son pays d'origine ? Quel était son niveau scolaire avant son arrivée en Belgique ? Quel est le niveau scolaire de ses parents ? Quelles sont les impératifs culturels qui s'imposaient à lui avant son arrivée ? Les réponses à ces questions permettent de dresser le profil du MENA, qui s'avère être déterminant dans l'intégration et le suivi scolaire. Dégager des profils types et analyser leurs rapports avec le DASPA me semble en conséquence être un objectif pertinent dans la perspective de détecter les points du dispositif susceptibles d'être améliorés.

Ce travail passera notamment par la rencontre d'autres MENA venant de différents pays. Je pourrai par la même occasion approfondir l'analyse du rapport entre leur précédente scolarisation et leur vision de l'enseignement.

Un autre point important à suivre de près est le projet de modification du décret annoncé par la Fédération Wallonie Bruxelles. Cette volonté va-t-elle aboutir à d'importants changements comme le financement, la durée du dispositif, la définition plus précise du cadre ? Est-ce que les acteurs de terrains seront partie prenante dans l'élaboration des modifications ? Quels seront les éventuels impacts ?

Un autre enjeu important relevé dans ce rapport est le lien entre les enseignants, les éducateurs et les MENA. Les responsables de différents centres d'accueil ont souligné que les difficultés relationnelles constatées sont souvent liées à un manque de formations des éducateurs et des enseignants. Cette disparité de connaissances à propos des spécificités des MENA, de leurs besoins, de leur parcours, ou encore de leurs traumatismes psychologiques, résulte d'un manque d'harmonie dans l'organisation du DASPA. Je souhaite donc interroger davantage d'enseignants afin de mettre en lumière leur vision de leurs missions et le rapport qu'ils entretiennent avec les MENA. Interroger les différents formateurs d'enseignants me donnera assurément des éléments éclairants dans le cadre de cette problématique.

Pour finir, afin de pouvoir apporter des pistes concrètes, je m'intéresserai également aux systèmes scolaires prévus pour les MENA dans d'autres pays, par exemple les CASNAV¹⁸ qui est le pendant du DASPA en France.

¹⁸ Centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)

7. Bibliographie

❖ Livres

- X, *Le statut administratif des étrangers*, Leuven, Association pour le droit des étrangers, 2009.
- WIHTOL DE WENDEN C., « *La question migratoire au XXIe siècle : Migrants, réfugiés et relations internationales* », France, SciencesPo. Les Presses, 2010.
- Luc VAN CAMPENHOUDT L. et QUIVY R., « *Manuel de recherche en sciences sociales* », 4e édition revue et augmentée, Paris, Dunod, 2011.

❖ Sources législatives

- Décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo- arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (MB 22/06/2012)
- Circulaire 4799 relative au décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (consultée sur www.enseignement.be)
- Loi du 24 décembre 2002 relative à la tutelle des mineurs étrangers non accompagnés (MB 31/12/2002)
- Arrêté royal portant exécution du Titre XIII, Chapitre 6 " Tutelle des mineurs étrangers non accompagnés " de la loi-programme du 24 décembre 2002 (MB 29/01/2004)

❖ Rapports et revues

- JASSOGNE P., « Classes-passerelles pour primo-arrivants : un cadre sans cadre ? », *Alter Echos*, n°397, 2015.
- NACZYK R., « Parcours d'accueil obligatoire pour les parents d'écoliers ? », *Alter Echos*, n°389, 2014.
- LUONG J., « DASPA : classes à part », *Alter Echos*, n°462, 2018.

- VANDEMEULEBROUCKE M., « Une petite école pour faire atterrir les enfants de passage », Alter Echos, n°418, 2016.
- JASSOGNE P., « Maison BaBel : l'accueil des « bientôt plus MENA » », Alter Echos, n°445, 2017.
- VALLET C., « Accueil de Mena : « C'est une lucarne sur le monde » », Alter Echos, n°434, 2016.
- MOREAU C., « Favoriser l'ancrage scolaire des mineurs étrangers non accompagnés », L'école et les mineurs étrangers non accompagnés, Le magazine des professionnels de l'enseignement - PROF, n° 13, mars 2012.
- Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, « État des lieux de l'enfance et de la jeunesse en Fédération Wallonie-Bruxelles 2015-2016 », p. 45.
- Question parlementaire au Parlement de la FWB de M. Pierre-Yves Dermagne à Mme Joëlle Milquet, Ministre de l'Éducation, de la Culture et de l'Enfance, intitulée « Avenir des DASPA (dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants) », pages 31-32.

❖ Sites internet

- <http://inforjeunes.eu/les-classes-daspa-un-dispositif-mal-reconnu-et-pourtant-essentiel/>
- <http://inforjeunes.eu/apercu-sur-les-daspa-ou-classes-passerelles>
- <http://www.enseignement.be/index.php?page=26430&navi=894>
- <http://www.enseignement.be/index.php?page=23677>
- <http://www.conseildelajeunesse.be/avis-classes-passerelles>
- <http://www.mineursenexil.be>
- <http://www.mentorescale.be>