



29 mai 1990

SESSION ORDINAIRE 1990-1991

Auditions dans le domaine de l'enseignement
Deuxième partie : le milieu immigré

 Rapport fait au nom de la Commission de la Culture
 par M^{me} WILLAME

SOMMAIRE

Première séance			
- Audition de M. Ducoli	3	- Audition de M. Smits	29
- Audition de M. Bastenier	4	- Discussion	30
- Discussion	6	Quatrième séance	
- Audition de M ^{me} Dupuis	6	- Audition de M. Vinikas	33
- Discussion	7	- Discussion	37
Deuxième séance		Témoignage écrit	
- Audition de M. Flamion	10	- M. Van Brande	40
- Audition de M. Robbrecht	13	Approbation du rapport et examen de la proposition de résolution visant à améliorer la réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration dans la région bruxelloise	42
- Audition de M. Letier	16		
- Discussion	19	Synthèse des auditions	43
Troisième séance			
- Audition de M. Vlaeminck	22		
- Discussion	25		
- Audition de M ^{me} Kalb	26		

Ont participé aux travaux : M^{me} Lemesre (Président), M. Deman-
 nez, M^{me} Guillaume-Vanderroost, M. Hermans, M^{me} Jacobs, MM.
 Leduc, De Coster, De Decker, de Jonghe d'Ardoye, M^{mes} Stengers,
 Dereppe, Dupuis, Govers, MM. de Patoul, Harmel, M^{me} Willame,
 M. Duponcelle, M^{me} Huytebroeck, M. Escolar, M^{me} Foucart, M.
 Cools, M^{mes} Payfa, de T'Serclaes, MM. Lemaire, Drouart.

Ont également assisté aux travaux : M. Paternoster, M^{me} Van
 Tichelen, MM. Cornelissen, de Marcken de Merken, Maingain, de
 Lobkowicz, M. le Ministre G. Désir et des membres de son Cabinet.

Mesdames, Messieurs,

La Commission de la Culture s'est réunie les 2 et 23 octobre, le 18 décembre 1990, le 29 janvier et le 26 mars 1991 pour entendre des spécialistes de l'enseignement en milieu immigré dans le cadre général de ses auditions sur l'enseignement.

1^{re} SEANCE

Audition de M. Bruno Ducoli (Directeur du Centre socio-culturel des immigrés).

Pour M. Bruno Ducoli, qui se réjouit de pouvoir rencontrer des responsables et représentants politiques bruxellois, il ne faut pas perdre de vue le fond du problème : l'immigration est et restera une donnée permanente des sociétés post-industrielles belge et européenne. Comme l'a si bien exprimé Max Fritsch : « on avait demandé des bras et ce sont des hommes qui sont venus ». Si les bras sont destinés à la production, rappelle M. Ducoli, il faut bien admettre que les hommes sont plutôt voués à la reproduction et surtout si, comme en Belgique, on a favorisé une politique d'immigration familiale. Cette donnée permanente de l'immigration à Bruxelles confère à l'enseignement et à l'école en particulier, un rôle important : l'école n'est-elle pas après la famille le deuxième agent de socialisation ? Or, souligne l'orateur, il faut bien avouer qu'immigration et enseignement n'ont jamais fait bon ménage.

La Belgique de l'époque unitaire n'avait pour seule réponse à l'immigration que le projet d'une école unique. Tout démocratique qu'il pouvait alors paraître, ce projet n'en était pas moins empreint d'injustice puisqu'il supposait un enseignement égal à des populations qui, elles, ne l'étaient pas. A décharge des autorités politiques de l'époque : leur certitude du caractère provisoire du phénomène de l'immigration. Comme l'on sait aujourd'hui qu'il n'en est rien, il devient important, primordial, de repenser l'école, son organisation, son rôle.

Deux constats s'imposent :

- l'enseignement ne s'adresse plus à des immigrés mais à des enfants issus de l'immigration, destinés à rester dans ce pays, voire dans cette région. De moins en moins étrangers quant à leur destinée, ils le restent néanmoins par leurs origines. La tâche de l'école est donc de les préparer à devenir de nouveaux ou futurs Belges.
- l'immigration européenne, qu'elle soit de première, de deuxième ou de troisième génération, ne se perçoit plus, et n'est d'ailleurs plus perçue comme immigrée, mais comme composée de futurs citoyens

européens habitant aujourd'hui la capitale de l'Europe. Il s'agit donc pour l'école d'apprendre à former par des ouvertures nouvelles les futurs citoyens européens.

Suite à ces deux constatations, l'orateur formule une première série de remarques.

Même si le taux de redoublement des enfants issus de l'immigration se révélait un jour identique à celui des enfants des couches non privilégiées de la population belge, des réflexions sur la nature de ses échecs et de leurs causes resteraient ouvertes. Ces réflexions pourraient contribuer à porter une lumière particulière sur la causalité de l'échec en général. Par ce biais, on touchera particulièrement aux relations qui interviennent entre les deux agents de socialisation fondamentaux : école et famille.

Dans tout groupe humain, rappelle M. Ducoli, un rapport de continuité dialectique s'établit entre famille, école et société. La perméabilité de ces trois institutions fait qu'elles évoluent ensemble, qu'elles se reconnaissent, qu'elles s'influencent et qu'elles se fécondent mutuellement.

Pour les enfants issus de l'immigration, les relations se passent différemment. On dit qu'un enfant vient au monde. En fait il arrive dans une famille et c'est par cette fenêtre-là qu'il va apprendre à connaître le monde. Les objets familiers, les goûts, les odeurs, les us et les coutumes, la langue... sont autant d'acquis fondamentaux qui le guideront à travers toute sa vie. C'est dans la famille que l'inconscient se forme. Dans une situation de continuité, l'école ne fait qu'explicitier ces implicites, les harmonisant avec un inconscient collectif, avec une culture, avec une histoire. L'imaginaire se constituant ici sans conflits majeurs et sans blessures.

Il n'en va pas de même pour l'enfant qui vient au monde dans une famille non belge implantée en Belgique, à des degrés divers selon la nationalité et la durée du séjour. Cette famille garde les caractéristiques d'une institution d'une autre société, d'une autre culture, d'une autre histoire. Quand l'enfant commence à fréquenter l'école, la césure, le fossé entre famille et société lui apparaît dans toute sa profondeur. Dès l'entrée à l'école, les objets, les goûts, les odeurs, les us et coutumes sont autres, différents. Même lorsque ses acquis ne sont pas tournés en dérision, l'enfant doit s'adapter, accepter, apprendre très vite ceux de la société d'accueil.

Trois types de réponses sont alors possibles :

- confronté aux valeurs opposées de l'école et de la famille, l'enfant peut être amené à choisir la famille contre l'école : on touche ici à l'une des causes majeures des échecs scolaires des jeunes issus de l'immigration;

- l'enfant peut encore être amené à choisir l'école contre la famille. Cette solution, contrairement à ce que l'on pourrait croire, n'est pas forcément la meilleure : elle implique le risque de transformer les jeunes enfants issus de l'immigration en autant d'orphelins affectifs, et/ou d'arrivistes dénués de sentiments;
- enfin, l'enfant peut refuser à la fois l'école et la famille. C'est le chemin, par excellence, de la délinquance et de la déviance.

Ces remarques de Bruno Ducoli soulignent l'importance de la formation des enseignants, tant initiale que continue.

Il faudrait leur assurer une formation solide qui les rendrait capables de mener à bien la réalisation de quatre objectifs fondamentaux rigoureusement complémentaires, solidaires les uns des autres, de sorte qu'aucune hiérarchie ne puisse être admise entre eux :

1. Assurer la réussite scolaire et créer les conditions de l'insertion professionnelle ultérieure de tous les élèves.

2. Parvenir notamment, et au minimum, à ce que le taux d'échecs des élèves d'origine immigrée soit égal à celui des élèves belges dans les différentes filières de l'enseignement (général, technique, professionnel) et s'atteler à diminuer le taux d'échecs pour tous.

3. Ouvrir l'univers scolaire sur les réalités socio-culturelles et linguistiques contemporaines de Bruxelles, notamment en intégrant les savoirs culturels et linguistiques dont les communautés immigrées sont porteuses.

4. Favoriser le développement de rapports harmonieux entre les groupes ethniques, culturels, linguistiques et religieux en présence, rapports caractérisés par le respect mutuel et, partant, une ferme hostilité à toute forme de racisme et de xénophobie. La présence d'importantes communautés d'origine étrangère demande une adaptation créative qui appelle l'institution scolaire à devenir un vrai lieu de socialisation aux réalités nouvelles que les Bruxellois vivent déjà et qu'ils doivent se préparer à assumer toujours mieux.

On doit absolument prendre en compte le nouveau contexte bruxellois. Bruxelles n'est plus seulement une ville belge, elle est aussi la matrice d'un nouvel agrégat : l'Europe, elle-même impliquée dans une évolution mondiale. S'il existe une solution à la difficile équation entre immigration et école, elle devrait se trouver au niveau d'une école européenne : un nouveau type d'école qui harmoniserait les langues et les cultures de toutes les communautés étrangères bruxelloises. La vocation de Bruxelles se doit de devenir une petite Babel capable de s'adresser au monde entier. Il faut comprendre que la différence n'est pas un handicap mais bien au contraire une chance, un véritable atout.

Audition de M. A. Bastenier (du Groupe d'études Emigration et des relations inter-ethniques de l'Université Catholique de Louvain).

Avant d'aborder le fond du débat, M. Bastenier rappelle que les grandes migrations auxquelles nous assistons aujourd'hui ne sont pas une simple péripétie transitoire de l'histoire économique de notre continent, mais bien une nouvelle étape irréversible du peuplement européen. Elles sont visiblement destinées à déployer des effets sur le long terme. L'impact culturel en fait, de toute évidence, partie.

La société européenne, à l'intérieur de ses clivages étatico-nationaux, avait pu durant 100 ou 200 ans, se considérer comme achevée et close. Elle se découvre aujourd'hui nouvellement plurielle, composite, multi-ethnique et multi-culturelle. Le défi de l'altérité ethnique que l'immigration a apporté est ainsi posé partout, en Belgique, mais aussi en France, en Italie et en Grande-Bretagne. Le phénomène de l'immigration, tel que nous le connaissons aujourd'hui en Belgique, date de près de 30 ans. La première étude qui lui fut consacrée (elle date du début des années 60) parle déjà des retards pédagogiques et scolaires des enfants issus de l'immigration. Depuis, les recherches se sont multipliées, avec toujours les mêmes conclusions : l'école est comme dépassée par l'afflux de jeunes immigrés qui lui parviennent.

Dans ces études on remarque également que le taux des échecs et des décrochages des enfants issus de l'immigration, tend à se rapprocher de ceux de la population autochtone de la même couche sociale. Ce constat pourrait paraître banal, « rassurant » s'il ne s'inscrivait dans une situation de plus en plus mal vécue par la population autochtone. L'école a, en effet, depuis les années 60, changé de visage, de fonction sociale. L'école apparaît désormais aux familles « défavorisées », comme le lieu privilégié, comme le moteur premier de l'ascension sociale. Elles considèrent aujourd'hui la scolarisation de leurs enfants comme un enjeu prioritaire. Elles investissent désormais dans l'école, elles accordent dorénavant une attention toute particulière à la qualité des établissements scolaires : d'où leur hostilité à une trop forte présence d'immigrés ne pouvant qu'amoinrir, à leurs yeux, la qualité du cursus scolaire. C'est ici, pour M. Bastenier, que se situe l'aspect le plus sensible : l'école a changé de fonction, d'où la montée de l'intolérance à son égard.

Partout en Europe, les systèmes éducatifs sont mis au défi de donner une réponse aux problèmes posés par la diversité ethno-culturelle des populations scolaires.

Aux yeux de M. Bastenier, la raison profonde de la surdité de l'école aux questions posées par la présence d'importantes minorités culturelles vient de ce qu'avec

elle on se trouve aux prises avec l'une des institutions fondatrice et gardienne de la modernité occidentale.

Le processus d'industrialisation, la division du travail qu'il entraîne, et l'esprit de rationalité qu'il implique sont des composantes majeures de la modernité, parallèlement à la recherche d'une concordance entre l'unité politique de l'Etat et l'homogénéité culturelle de la nation. La nécessité d'un type générique d'éducation et de formation pour tous, fait partie de cet ensemble d'exigences. Ainsi, la généralisation d'une instruction élémentaire identique pour tous, l'acquisition de compétences techniques et d'orientations culturelles homogènes sont une exigence de l'ordre social envahissant des sociétés industrielles. Les styles de vie doivent y converger et le pluralisme culturel ne peut en principe y avoir beaucoup de place. Si la base économique de la société peut s'accommoder de l'existence de classes sociales, elle exige par contre l'homogénéité ou, tout au moins, la continuité culturelle. Dès lors, les efforts pour intégrer les minorités à l'ensemble du corps social et s'assurer leur loyauté politique, passent par des mesures de mise au pas dans le sens d'une conformité aux normes et valeurs approuvées par la culture dominante.

Il est difficile de faire bouger l'école parce qu'elle est une pièce maîtresse de socialisation à cette modernité.

M. Bastenier insiste sur la fonction sociale centrale de l'école. L'école constitue l'une des principales instances socialisatrices de toutes les générations jeunes d'une société donnée. L'école assure ce qu'on appelle la « socialisation secondaire » qui relaye la « socialisation primaire » assurée en principe par la famille. Par le biais de l'école, la société se présente pour la première fois à l'enfant, comme un ensemble de normes non subjectives. Alors que la famille était le lieu de l'affectivité, des ambiances et des relations subjectives, l'école est le lieu des apprentissages, de l'acquisition de connaissances objectives, de l'intériorisation de règles et d'engagements contractuels. Par les contenus qu'elle diffuse, l'école doit assurer la capacité des individus à entrer de manière compétente et stable, dans l'échange social de la vie adulte. En tant que lieu d'articulation par excellence entre les droits individuels et les contraintes collectives, l'école détient une place décisive dans les processus d'intégration sociale. Ce que l'école se doit de réaliser, c'est une introduction à ce qu'on appelle la « citoyenneté ».

On ne fonctionne effectivement comme individu, comme citoyen, comme acteur d'une société donnée, et à la condition de posséder une connaissance suffisante des mécanismes sociaux qui régissent cette société, qu'à la condition d'avoir une familiarité avec ses règles, ses mouvements, ses contraintes, ses rouages multiples.

Dans la mesure où l'on n'accorde plus de valeur absolue et universelle à ces règles et conventions culturelles (on réalise mieux aujourd'hui en cette période post-coloniale, leur caractère contingent et socialement construit), il pourrait sembler logique de refuser d'en imposer l'assimilation aux enfants issus de l'immigration. Ce serait là, pour M. Bastenier, une grave erreur : ce sont, en effet, ces règles, normes et rouages-là qu'ils auront à rencontrer dans leur vie sociale. Renoncer à l'inculcation de ces normes au nom du relativisme culturel, c'est sans doute protéger les individus d'une violence, d'une imposition arbitraire qui leur est faite, mais c'est aussi ne pas les faire transiter de la socialisation subjective donnée par la famille vers la socialisation secondaire de l'objectivité sociale; c'est les maintenir dans leur particularité et les priver de l'accès à la liberté que confère à un individu la maîtrise des codes de la société où il vivra.

Ceci est désormais connu en ce qui regarde la maîtrise de la langue. On sait parfaitement bien aujourd'hui que l'une des causes décisives de l'échec scolaire des jeunes immigrés est leur insuffisante maîtrise des mécanismes de la langue du pays où ils résident. Or, justement, en demandant à l'école de devenir ce lieu attentif à la pluralité du groupe et des valeurs – sur base du droit de chacun à vivre dans sa culture – on a vu éclore une série de tentatives de réhabilitation de ce que l'on considère, avec beaucoup de précipitation et de légèreté, comme la langue maternelle de ces enfants. Et ceci plutôt que de consacrer des efforts significatifs à une mise à niveau linguistique des jeunes immigrés.

Pour M. Bastenier, il ne s'agit pas d'en revenir à une conception de l'école « conservatoire du savoir » dominant. Mais il serait faux et même dangereux de croire que l'on aidera les enfants de l'immigration en introduisant dans l'enceinte scolaire et au sein des programmes des vitrines diversifiées d'objets et des propos comparatistes qui sont sensés conduire au respect des différences. Dans le cadre scolaire, qui est celui de la socialisation secondaire introduisant à l'objectivité du monde, la tâche décisive est celle d'une mise à distance des particularismes familiaux empreints de subjectivité. Ce que peut et doit faire l'école pour entamer le travail de sa propre transformation, c'est de ramener dans le discours scolaire ce qui y est actuellement occulté : l'usage social qui est fait des connaissances qu'elle transmet. Le rôle de l'école ne peut se limiter à être le dépositaire des connaissances. Il y a un au-delà de la pure transmission et acquisition des savoirs. Il y a dans le patrimoine culturel occidental une capacité de réflexivité critique à l'égard de lui-même qui lui est fourni par les sciences sociales et qui fait partie des savoirs « objectifs » que l'école se doit de transmettre si elle ne veut pas fournir aux jeunes générations une image qui les trompe sur la société qui est la leur.

En conclusion, M. Bastenier insiste sur le fait que les rapports intercommunautaires ne sont qu'une autre façon de nommer ce que sont, pour le sociologue, les rapports sociaux, c'est-à-dire l'intervention en force des acteurs dans la dynamique de la société pour l'orienter selon leurs intérêts. La société n'est jamais apaisée. Il importe de bien garder ceci devant les yeux car, dans le domaine des contacts entre les cultures comme dans les autres domaines de la vie sociale, les bons sentiments d'un humanisme bavard n'ont mené qu'à trop de déconvenues !

Discussion

Un commissaire aimerait que M. Bastenier l'éclaire sur ce qu'il a appelé la mission de l'école dans l'acquisition de la citoyenneté.

M. Bastenier insiste sur le rôle décisif de l'école dans le processus d'intégration sociale, d'acquisition de la « citoyenneté » prise ici dans son sens le plus large, le plus générique, le plus englobant. L'école doit permettre aux enfants issus de l'immigration d'acquérir une bonne connaissance des mécanismes sociaux qui régissent la société.

Un second commissaire se demande si, dans son exposé, M. Bastenier n'a pas négligé le facteur religieux. La religion n'est-elle pas un obstacle à l'intégration sociale des enfants issus de l'immigration ?

M. Bastenier ne le pense pas. En parlant de religion, il ne fait guère de doute que l'on songe avant tout à l'apparition de l'Islam sur la scène des sociétés européennes. Qu'une expression d'identité collective puisse revêtir des formes religieuses, heurte visiblement la conception que l'on s'est fait habituellement du jeu socio-politique moderne. Globalement, la réaction actuelle paraît, partout en Europe, de contenir le fait islamique le plus possible au dehors de l'espace visible de la société locale. C'est dans cette perspective qu'il faut placer la question controversée d'éventuelles écoles confessionnelles musulmanes dans nos pays européens. Certains affirment aujourd'hui que la création d'écoles musulmanes en Belgique mettrait en péril toute la politique d'intégration des immigrés musulmans. Or, même en France, les événements des dernières années montrent qu'en matière d'éducation confessionnelle ou non, un compromis est voulu par l'opinion qui souhaite la diversité scolaire. Au nom de quel principe, dans les pays qui reconnaissent la liberté d'enseignement, s'opposerait-on à un enseignement confessionnel musulman alors que ce droit est accordé aux autres confessions religieuses ! Non sans raison, les élites musulmanes de nos sociétés en sont venues à considérer la question de la scolarisation comme tout à fait prioritaire. Tôt ou tard se posera la question de la création d'écoles d'enseignement général mais confessionnelles musulmanes. On peut prévoir que cette

question sera de plus en plus d'actualité dans les pays européens. Pour M. Bastenier, les choses étant devenues ce qu'elles sont aujourd'hui, l'enjeu n'est plus de s'affirmer pour ou contre la création de tels établissements scolaires, il est de permettre à l'Islam d'Europe de sortir des catacombes et de la marginalité et de se donner les meilleures chances d'acquérir sa propre assurance à l'intérieur du cadre légal des institutions européennes.

Un troisième commissaire estime, quant à lui, que tout renforcement du « pilier musulman » serait catastrophique, l'Islam étant par essence non intégrateur. A ses yeux, les propositions de M. Bastenier attisent plus les conflits qu'elles ne les apaisent.

Pour *M. Bastenier*, on est loin encore en Belgique d'un « pilier musulman ». En quoi, d'ailleurs, un tel pilier musulman serait-il plus défavorable à l'intégration que ne l'a été le pilier catholique ?

Audition de M^{me} Dupuis

M^{me} Dupuis dresse un bref historique du dossier des ZEP. C'est en novembre 1988 que les Ministres Ylief et Grafé ont mis sur pied la commission des ZEP, une commission composée de manière assez classique, c'est-à-dire de représentants des pouvoirs organisateurs, mais aussi d'organisations comme la FEB, la Ligue des Familles, des enseignants, etc...

La Commission d'étude des Zones d'Education Prioritaires s'est attachée dans un premier temps à définir le concept de ZEP à partir de trois types de critères : internes, externes et de projets.

Les zones d'éducation prioritaire sont des aires géographiques (communes, quartiers) dans lesquelles une politique d'éducation différenciée s'impose. Il fallut donc en priorité définir des critères externes permettant de délimiter précisément les aires géographiques à considérer comme ZEP. Six grandes poches ou « zones rouges » furent ainsi délimitées en Communauté française : quatre en région wallonne et deux en région bruxelloise.

Dans ces six lieux, la Commission a pu constater des convergences de facteurs défavorables tels que pauvreté, chômage, inadaptation à la langue ou à la culture, niveau d'études des parents, habitat, etc... les élèves fréquentant les écoles de ces zones cumulant ainsi les handicaps. La statistique des retards scolaires est indicatrice à cet égard.

La Commission a ensuite défini des critères internes pour être à même de pouvoir choisir les établissements scolaires éligibles aux programmes ZEP. La Commission d'études des ZEP souhaitait, en effet, lancer dès le 1^{er} septembre 1989, un programme d'expériences

pilotes dont les objectifs étaient, à terme, l'amélioration générale du niveau de réussite des élèves, du degré d'intégration des familles dans le processus éducatif et de la qualité de l'accueil offert par les établissements scolaires.

Pour être à même de pouvoir sélectionner parmi les très nombreux établissements scolaires répondant aux critères internes, il fallut encore définir des critères de projets.

C'est ainsi qu'une directive du 12 avril 1989, relative aux expériences pilotes des ZEP, demandait aux directeurs des établissements d'enseignement fondamental et des établissements d'enseignement secondaire intéressés de tenir compte dans l'élaboration de leurs projets des éléments suivants :

1. les interventions ZEP s'inscrivent dans une politique de prévention au niveau de l'enseignement fondamental et des premières années du secondaire;
2. elles ne sont accordées que là où l'équipe éducative, ou du moins, une bonne partie des enseignants et du personnel, y compris l'équipe PMS, est activement mêlée à l'élaboration du projet et à sa mise en œuvre;
3. les projets doivent présenter une panoplie de moyens bien adaptés à la situation locale;
4. ils peuvent inclure des accords ou conventions avec des écoles d'enseignement spécial ou d'enseignement artistique, des organisations ou des groupes dont les activités sociales et culturelles dans le quartier viendraient à l'appui des mesures prises par les responsables scolaires en vue de hausser le niveau d'accueil et de réussite des élèves.

M^{me} Dupuis insiste sur le fait que le concept de ZEP présente de très nombreux éléments en rupture avec le schéma scolaire traditionnel. Priorité est donnée aux initiatives locales, aux projets mettant en synergie écoles et mouvements associatifs, aux contacts inter-réseaux, etc... La création de nouveaux systèmes relationnels entre enseignants et parents, entre parents et élèves, entre enseignants et directeurs, etc... a été encouragée.

La directive rencontra un très large succès. La mobilisation des écoles concernées fut impressionnante puisque sur les 205 écoles entrant dans les critères internes des ZEP, 181 déposèrent des projets. Sur les 74 projets proposés, la plupart furent d'une collaboration entre plusieurs écoles, 10 furent sélectionnés : 10 dans 2 zones de la Région de Bruxelles-Capitale et 18 dans 4 zones en Région Wallonne.

Un budget de 150.000.000 F avait été prévu par la Communauté française pour le fonctionnement des projets ZEP. Faute de budget, seuls les 10 projets de la

Région de Bruxelles-Capitale purent être mis en œuvre par le biais d'ACS fournis par la Région bruxelloise.

Dorénavant les ZEP devraient bénéficier d'un crédit de roulement de 75.000.000 F de la Communauté française. Ajoutés aux subventions régionales, le budget ZEP devrait tourner autour des 10.000.000 F. On pourra enfin commencer à agir en Wallonie et éviter ainsi d'avoir des ZEP à deux vitesses.

Discussion

Un membre qui se souvient du démarrage très laborieux des ZEP se demande quel bilan pourrait être tiré après une année d'activité en région bruxelloise.

Un second membre se demande si la Commission d'évaluation a cru bon d'abandonner certains projets.

M^{me} Dupuis juge le premier bilan des ZEP positif. L'évaluation de la « Commission de sélection, d'accompagnement et d'évaluation des projets » a permis de rectifier un certain nombre de points mais n'a rien bouleversé. Ce sont les promoteurs eux-mêmes qui ont souligné les diverses carences de leurs projets. L'intégration des différentes composantes a constitué pour l'ensemble des projets la difficulté majeure. L'apport essentiel de la première année de l'expérience des ZEP a été de permettre aux différents directeurs d'école d'avoir une connaissance différente et approfondie de leur population scolaire.

Un commissaire aimerait connaître des projets précis réalisés dans le cadre des ZEP en faveur d'une meilleure intégration des immigrés musulmans.

En ce qui concerne les immigrés, M^{me} Dupuis rappelle que les ZEP ont favorisé les relations parents/enfants et éducateurs/parents. Des cours d'alphabétisation ont ainsi été organisés pour des parents d'immigrés de la seconde génération, des écoles de devoirs ont été créées, écoles qui répondent aussi bien aux besoins des immigrés que des enfants issus du quartier. Des projets ZEP ont aussi permis de mettre dans des classes primaires des auxiliaires d'enseignement d'origine immigrée par le biais des ACS. Ces auxiliaires d'enseignement ont grandement facilité la prise de contact avec les familles immigrées.

M. Ducoli partage en partie les réticences de M. Bastenier en matière d'enseignement interculturel. Il rappelle toutefois que le concept d'enseignement interculturel est relativement récent puisqu'il date des années 80 et qu'il est loin encore d'être d'application. Une grande confusion règne aujourd'hui autour de ce concept. On taxe d'enseignement interculturel à peu près n'importe quoi.

M. Ducoli pense encore que *M. Bastenier* commet une erreur méthodologique en confondant « particularisme » et « subjectivité ». Le particularisme musulman est également porteur d'universalisme. Loin de condamner les différents « particularismes », musulman, italien, grec, etc... la tâche de l'école serait au contraire de les rassembler. Les différentes visions du monde devraient pouvoir co-exister au sein de l'école.

L'immigration a internationalisé de fait Bruxelles. L'école devra relever le défi de la diversité ou ratera sa mission. Toute solution doit passer par une politique d'unité dans la diversité.

Le monde est désormais un village, cela signifie que l'Europe n'est plus qu'un de ses quartiers, la Belgique l'une de ses rues, et donc Bruxelles l'une de ses maisons.

M. Bastenier confirme son hostilité à l'option interculturelle en matière d'enseignement, toute généreuse qu'elle puisse paraître. La mise face à face des cultures ne contribue pas toujours à un enrichissement. C'est ce qui ressort en tout cas des expériences interculturelles d'écrivains comme Hamidou Kane, Naipaul ou Salman Rushdi. La mise face à face des porteurs de différentes cultures aboutit le plus souvent à de véritables désastres, à un « véritable carnage ». On remarque d'ailleurs que très vite l'une des cultures en présence tend à imposer son hégémonie sur les autres. Le discours inter-culturel procède d'un humanisme bavard. Bref, pour *M. Bastenier*, l'introduction au sein de l'école, de l'enseignement des langues dites maternelles, ne peut être que négative, car elle distrait l'école de ce qui doit être son objet prioritaire : l'enseignement de la langue locale.

L'introduction généralisée d'un enseignement de type multiculturel lui paraît d'autant plus dangereux que le corps professoral actuel n'y est pas du tout préparé. Mis à part une infime minorité, la majeure partie des élèves n'en retirera qu'un infâme salmigondis.

M. Bastenier ne nie pas l'universalisme des cultures musulmanes, italiennes, etc... Ses divergences avec *M. Ducoli* ne portent pas sur les objectifs mais bien sur les moyens. A son avis, il s'agit moins d'introduire des éléments de comparaison entre les cultures au sein de l'école, que de mettre en place des réseaux de pluralité culturelle en fonction des différents référents religieux. Il est préférable de mettre sur pied une diversité de réseaux correspondant à la diversité des référents religieux que de bâtir une école homogène. Il faut éviter une homogénéisation culturelle réalisée à partir d'exigences techniciennes.

Un intervenant demande si pour la définition des critères internes des projets des ZEP, les seuls pouvoirs organisateurs ont été interrogés. Il s'interroge sur

les 18 projets wallons qui jusqu'ici, faute de moyens, n'ont pas pu démarrer. Ces projets ont-ils mûri durant cette année d'inaction ? Cet intervenant se demande également si l'on n'a pas travaillé un peu vite dans le cas des projets bruxellois retenus. Quant aux 75.000.000 F promis par la Communauté, comprennent-ils les frais de personnel ? Enfin, ayant constaté le manque d'analyse critique des jeunes maghrébins, il insiste encore sur le rôle moteur de l'école dans l'acquisition de l'esprit critique. L'école doit s'appliquer à le développer en priorité.

M^{me} Dupuis rejette l'étiquette « d'humaniste bavard » mais aime à se croire humaniste car elle a foi dans l'homme et dans sa perfectibilité. Les projets des ZEP visent avant tout à épanouir les enfants, à les conforter dans leurs diversités, leurs originalités, bref, dans leurs droits d'enfant. Il n'est donc guère question de promotion de langues étrangères ou de cours de religion.

Pour ce qui concerne la définition des critères internes, la Commission n'a pas transité par les pouvoirs organisateurs. La Commission s'est adressée directement aux écoles. Elle rappelle que les pouvoirs organisateurs étaient représentés au sein de la Commission.

En ce qui concerne les 18 projets wallons, loin d'avoir mûri, ils sont bien en train de pourrir.

Quant aux 75.000.000 F, elle espère qu'ils ne serviront pas seulement à l'engagement de personnel, mais qu'ils serviront à d'autres tâches. L'idéal serait que la Région wallonne intervienne dans les ZEP, à l'instar de la Région bruxelloise par le biais d'ACS. La situation serait alors faite, mais il faut le reconnaître, on en est encore fort loin. Enfin, en ce qui concerne les maghrébins, il lui semble faux d'affirmer qu'ils n'ont guère d'esprit critique. L'expérience lui démontre le contraire.

Pour *M. Bastenier*, on ne vit pas aujourd'hui sous un régime d'assimilation, mais bien d'accommodation. On assiste aujourd'hui à une phase de repli sur soi des différentes communautés, à une montée en flèche de l'appartenance ethnique comme mode de qualification des rapports sociaux. Chaque jour davantage, l'ethnicité est utilisée comme moyen de positionnement par rapport aux autres acteurs sociaux.

Un membre estime que *M. Bastenier* a mis le doigt sur le fond du problème mais se demande si, pour éviter les périls du repli sur soi, il ne faudrait pas justement favoriser l'émergence d'une école interculturelle. L'introduction de la mixité dans les établissements scolaires, n'a-t-elle pas en son temps contribué à l'intégration des femmes dans la société moderne ?

Un intervenant qui se réjouit de la qualité du débat, se demande ce qu'il faut penser des pédagogues qui affirment qu'il est nécessaire d'enseigner, dans un premier temps, leur langue maternelle aux immigrés. La maîtrise, par les immigrés, de la langue locale est-elle réellement conditionnée par une connaissance préalable et parfaite de leur langue maternelle ? En ce qui concerne les projets des ZEP, cet intéressé s'avoue quelque peu perplexe. Comment accepter d'abord qu'ils n'aient qu'un caractère expérimental et qu'ils aient été autant limités ? Il avoue encore son malaise quant à la manière dont on a procédé à leur sélection. Enfin, ont-ils bénéficié d'aides financières hors ACS ?

Un commissaire interroge M. Ducoli sur le taux des échecs scolaires des enfants issus de la population immigrée et des enfants autochtones de milieu social égal. Les similarités constatées ne forcent-elles pas à une analyse qualitative plus fouillée ?

M. Bastenier reconnaît l'existence d'un courant favorable à l'enseignement des « langues immigrées » au sein de l'école. Ce courant s'est trouvé privilégié lors d'un colloque international de l'UNESCO. Or, si l'on consulte les écrits des défenseurs de cette approche, on est bien forcé de constater la confusion qu'ils opèrent entre « langue première » et « langue maternelle ». Il ne faut pas confondre, en effet, ces deux notions. Loin, souvent, de parler arabe et italien,

les jeunes immigrés pratiquent souvent des dialectes comme le kabyle ou le sarde. La question est de savoir si ces enfants possèdent encore une langue maternelle.

L'absence d'une « politique de la langue » digne de ce nom dans nos pays d'immigration lui paraît être une carence catastrophique vis-à-vis d'une population, dont on sait bien que la majorité des familles demeurent proches de l'illettrisme.

M^{me} Dupuis juge les remarques de l'intervenant pertinentes. Il lui faut toutefois comprendre que compte tenu des réalités budgétaires, il la bien fallu opérer des choix douloureux. Le fond du problème est d'ordre budgétaire, donc politique. Par contre, elle ne peut que se féliciter du caractère expérimental des ZEP. Il témoigne de l'esprit d'ouverture et de la volonté d'adaptation de ses promoteurs.

Pour M. Ducoli, le monolinguisme n'est pas la tradition de l'humanité. Si l'on en croit l'UNESCO, l'analphabète de l'an 2000 sera celui qui ne possédera qu'une seule langue.

Un membre admet que l'apprentissage d'un maximum de langues est souhaitable à condition de ne pas brûler les étapes.

La Présidente de la Commission remercie les invités et les commissaires présents, et se félicite de la qualité des débats.

2^{me} SEANCE**Audition de Monsieur Serge Flamion, Préfet de l'Athénée Marcel Tricot**

Monsieur Serge Flamion se présente aux commissaires présents comme un homme « agressé » dont la patience est à bout. Le texte qu'il propose à la Commission, s'il n'est pas tout-à-fait un cri de désespoir y ressemble beaucoup et s'il n'est pas encore un testament, n'en est pas très éloigné.

Comment, en effet, se demande l'orateur, ne pas être désespéré de l'immobilisme des pouvoirs publics en matière d'enseignement ?

Deux exemples :

1. Au début des années 80, on lui demande de participer à une commission sur le décrochage scolaire. Constituée pour près de quatre ans, les travaux de cette commission n'aboutiront à rien : les pouvoirs concernés ne tiendront aucun compte de ses conclusions. Le mal, quant à lui, a continué de croître.
2. Membre de la commission ZEP, Serge Flamion se déclare également pessimiste en ce qui concerne les Zones d'Éducation Prioritaires. Les ZEP ne sont encore nulle part. Tous ceux qui prétendent le contraire font preuve d'un optimisme, à ses yeux, totalement injustifié. Quels que soient les efforts méritoires des nombreux enseignants qui s'y impliquent ou les budgets qu'on y consacrerait, les ZEP compte tenu des structures actuelles de l'enseignement en Belgique, ne peuvent pas remplir leur fonction.

Ces deux exemples justifient, à eux seuls, son exaspération, et « sa rage impuissante ».

En ce qui concerne l'Athénée Marcel Tricot, les problèmes liés à l'immigration sont relativement récents et guère préoccupants en eux-même. L'orateur s'explique : en septembre 1985, l'ARMT comptait 40 % d'étrangers, dont près de 30 % d'origine maghrébine. A l'heure actuelle, l'ARMT compte près de 70 % d'étrangers – la plupart maghrébins et turcs –, mais l'orateur constate l'absence de problèmes majeurs *liés directement à l'immigration*.

En effet, pour Serge Flamion, les problèmes scolaires des enfants issus de l'immigration sont, avant tout, d'origine socio-culturelle. Il rappelle que dans les milieux immigrés le rejet de l'école est fréquent, logique : celle-ci, dans ses structures actuelles, ne place-t-elle pas la jeunesse immigrée en situation d'échec ? Quant aux parents qui ne connaissent pas ou

très mal la langue locale et se révèlent donc incapables d'aider leurs enfants, ils sont le plus souvent « désinformés » par ceux-ci. Pour illustrer son propos, Serge Flamion rapporte une anecdote révélatrice : une note au journal de classe révélant que « le fiston perturbe le cours » est traduite par l'enfant à ses parents par « le professeur demande 150 F pour aller au cinéma ».

S'il ne fait guère de doute qu'il existe des problèmes propres aux enfants immigrés, les maux plus généraux de l'école contemporaine, (violence, décrochage et échecs scolaires) concernent l'ensemble de la population scolaire. Ces maux dépassent le seul cadre de l'immigration. La prise en compte des seules difficultés liées à l'immigration n'effacerait donc en rien le malaise général qui règne dans nos écoles aujourd'hui.

Pour Monsieur Flamion, il n'existe qu'une solution à la crise actuelle : la création d'une « autre » école. Toutes les actions que l'on pourra mener en faveur des enfants issus de l'immigration, ne pourront venir qu'à la suite ou parallèlement à cette tâche, prioritaire à ses yeux.

Comme il l'avait déjà défendu dans un rapport rédigé pour la CEE, en mars 1989 :

« Sans changement radical, les enseignants en place ne tiendront plus longtemps et l'apport de sang neuf risque fort de ne jamais se faire, même l'attrait pécuniaire, présentement absent, n'attirerait pas de jeunes adultes vers un métier que toute une jeunesse s'arrange à prouver qu'il est inutile, donc invivable ».

I. *Quelques causes du marasme actuel*

Rejet de l'école, décrochage scolaire sont les symptômes d'une crise profonde. Les journaux, les publications plus ou moins spécialisées y consacrent quantité d'articles. Il ne se passe pas un mois, voire une semaine, sans qu'un colloque ou un séminaire quelconque n'y consacre ses discussions.

Trois causes majeures sont, aux yeux de Serge Flamion, à l'origine de la débâcle actuelle de l'école belge.

— Le redoublement.

Dans les écoles – conséquence de la pratique actuelle du redoublement – la pédagogie de l'échec fait de nos élèves des mutilés intellectuels et affectifs. Cette pratique fait sombrer les socialement défavorisés avec plus ou moins de violence, d'amertume, de culpabilité. Les partisans de ce gâchis, conservateurs par incompetence et ignorance, rejetant les carences sur la jeunesse fainéante, opposent leur école de « l'effort déifié » à une hypothétique « école de la facilité ». Ils sont tout simplement incapables, estime

M. Flamion, de réaliser que la pédagogie de la réussite ne s'assimile en rien au laxisme.

La pratique du redoublement doit être supprimée de nos écoles.

— L'enseignement non individualisé

Jusqu'à une époque récente, les élèves abordant le secondaire, formaient des classes homogènes dans une demi-douzaine d'options bien définies. Le professeur débitait son savoir, les élèves l'assimilaient relativement facilement.

Aujourd'hui l'enseignement secondaire s'est massifié. L'hétérogénéité actuelle des classes rend la tâche des professeurs pratiquement impossible. Comment dès lors refuser de modifier les structures actuelles pour permettre l'individualisation des cours et promouvoir une pédagogie différenciée ?

Tout comme le non-redoublement, l'individualisation de l'enseignement doit être un objectif prioritaire.

— Le travail à domicile

La société de cette fin de siècle rend pratiquement impossible le travail scolaire à domicile et ce pour plusieurs raisons. Les parents ont désormais chacun leur métier et sont donc peu disponibles. De plus, des activités multiples de loisirs sollicitent intensément la jeunesse (le despotisme de la télévision en est l'exemple le plus significatif), sans oublier « le travail étudiant » qui constitue pour de nombreux jeunes le passage obligé de la satisfaction des besoins de consommation.

Quelle conséquence engendre cette situation ? Elle rend l'école, qui fonctionne avec le travail à domicile, dans l'incapacité de remplir sa mission.

Pour Serge Flamion, le redoublement, la non-individualisation de l'enseignement et l'impossible travail à domicile déstabilisent lourdement l'institution scolaire.

A ces trois causes majeures de l'échec scolaire s'ajoutent encore deux autres problèmes : l'absence du travail en équipe et le problème de l'évaluation en général.

— Le travail en équipe

On s'accorde aujourd'hui à considérer le travail en équipe comme un élément déterminant du bon fonctionnement de l'école. Or, rien n'est fait pour le mettre en place. Les autorités devraient impérativement accorder aux enseignants des heures de prestation pour une nécessaire coordination. Compter, comme à l'heure actuelle, sur le bénévolat pour remplir cette

mission est une exploitation maladroitement déguisée. L'accessoire se satisfait du dévouement, pas l'essentiel.

— L'évaluation

Tant que l'on n'aura pas trouvé un système d'évaluation uniforme, l'école restera peu crédible.

II. *L'autre Ecole*

Pour pouvoir espérer un renouveau, M. Flamion pense que la priorité doit aller à la création d'une autre école, « où professeurs et élèves résoudre entre 8 et 17 heures tous les problèmes d'apprentissage, d'étude, d'acquisition de connaissances et d'attitudes ».

Théorie et pratique intimement liées, cette école assurerait une triple mission :

- former le futur étudiant aux études supérieures;
- former le futur travailleur en symbiose avec les entreprises, notamment grâce à une présence efficace sur le terrain, sous forme de stages;
- former le futur citoyen en allant vers les partenaires politiques, sociaux et culturels.

Il va sans dire que la création d'une telle école impliquerait non seulement un bouleversement des structures, des programmes, des horaires, des matières enseignées, de la formation des professeurs, mais aussi un changement des mentalités.

Un exemple : nos structures mentales, héritées du passé, répugnent à condamner le travail à domicile. Pourtant, souligne Serge Flamion, sur le seul plan de l'idéal démocratique, le système du travail à domicile apparaît profondément inégalitaire puisqu'il pénalise les élèves socialement ou « culturellement » défavorisés.

Dans cette « autre école », le professeur travaillerait 36 heures/semaine dans deux endroits privilégiés :

- le premier, sa classe où tantôt il dispenserait son enseignement, tantôt, éventuellement en équipe, il assurerait la guidance, l'animation, l'apprentissage des conditions de travail, les mémorisations nécessaires, tout cela avec le soutien logistique indispensable (ordinateurs, etc...);
- le deuxième serait le local réservé aux collègues de sa discipline où il trouverait livres, documents, fichiers, ordinateurs, etc..., toute une ambiance qui lui permettrait de coordonner, préparer, corriger, exécuter solidairement et en équipe son travail d'enseignant.

Ce système permettrait à l'enseignant de vivre pleinement son métier parmi ses collègues et ses élèves. Le soir venu, il se retrouverait véritablement libéré de toutes tâches alors qu'actuellement, s'il est consciencieux, il se trouve véritablement submergé par le labeur à domicile. Quant aux élèves, leur motivation ne pourrait être qu'à la mesure de la liberté sans partage qu'ils connaîtraient à la fin de chaque après-midi.

Pour réussir cette autre école, une autre condition s'impose : accepter de se débarrasser, en priorité, de cette idée fixe et particulièrement tenace, selon laquelle il est essentiel de gaver les élèves de matières toutes plus inutiles les unes que les autres pour les rendre intelligents.

M. Flamion ici encore, se déclare sans illusion : le combat contre l'idolâtrie quantitative sera singulièrement difficile à mener.

Apprendre à apprendre ne requiert qu'un volume de connaissances bien plus restreint que celui imposé aujourd'hui, « stupidement » et en pure perte.

L'imagination doit prendre le pouvoir si l'on ne veut pas qu'à très court terme, les écoles deviennent, dans le meilleur des cas, des garderies et au pire, des endroits chaotiques.

III. *Le cas spécifique de l'Athénée Marcel Tricot*

Monsieur Serge Flamion aborde, ensuite, le cas de l'Athénée Royal Marcel Tricot où des expériences, allant dans le sens de « l'autre école », ont été tentées. Ces expériences, réalisées pour une large part indépendamment des pouvoirs publics, s'inscrivent, en quelque sorte, dans la suite logique de ses réflexions sur « l'autre école ».

L'Athénée Marcel Tricot s'est ainsi engagé à réduire le plus fortement possible le travail à domicile, qui reste l'une des causes majeures de l'échec scolaire.

Ainsi, l'école s'est-elle engagée dans une expérience informatique originale.

Avec la collaboration et sous l'impulsion de quelques professeurs enthousiastes, l'ARMT s'est engagé, depuis le début de l'année scolaire 1987-1988, au niveau des deux premières années de l'enseignement secondaire, dans une expérience pédagogique assistée par ordinateur.

Brièvement, Serge Flamion expose aux commissaires présents la philosophie, les buts et les moyens de l'expérience développée à l'ARMT.

— Buts de l'expérience :

- supprimer le redoublement en première secondaire;
- combattre l'échec scolaire;
- diminuer l'inégalité du travail à domicile;
- réconcilier les jeunes avec l'école.

— Moyens :

- individualiser l'enseignement tant à l'échelon de l'acquisition des connaissances, des méthodes de travail que de l'évaluation des apprentissages;
- utiliser l'outil informatique.

Serge Flamion conclut en rappelant qu'il ne suffit pas de bâtir un projet autour d'objectifs raisonnables pour assurer sa réussite.

La réussite d'un projet comme celui de l'ARMT passe, en effet, obligatoirement par le soutien des pouvoirs publics.

Or, constate M. Flamion, les pouvoirs publics n'ont pas suivi, si ce n'est dans l'acquisition du matériel informatique. Les réformes indispensables à une réussite totale n'ont pas été entreprises : le redoublement n'a pas été supprimé, une formation continuée des professeurs n'a pas été mise en place, l'Université, faute de budget, n'a pu être associée au projet, etc...

Si le projet de l'Athénée Marcel Tricot a rencontré l'enthousiasme d'une équipe de l'Université de Liège et d'une autre de l'Université de Mons, M. Flamion rappelle le refus des pouvoirs publics de libérer un budget de 4 millions, nécessaire à asseoir une collaboration. « Au lieu de nous professionnaliser, déclare Serge Flamion, les responsables politiques ont préféré notre amateurisme associé à notre bonne volonté ».

Le bilan que dresse, au terme de 18 mois, Serge Flamion, de l'expérience informatique de l'Athénée Royal Marcel Tricot se veut donc mitigé.

Comment ne pas constater, en effet, qu'en l'absence des aides publiques et réformes structurelles de l'enseignement, son projet s'est retrouvé totalement édulcoré.

L'expérience reste néanmoins globalement positive pour les enseignants comme pour les étudiants. Elle permet d'offrir aux jeunes défavorisés une infrastructure pédagogique nettement améliorée. *C'est sans doute peu par rapport aux ambitions initiales, admet-il, mais c'est déjà quelque chose.*

Les difficultés rencontrées par le projet ARMT l'incite, en tout cas, à la plus grande prudence pour ce qui concerne les ZEP : « pour qu'une telle expérience aboutisse, il faut presque en arriver à croire au Père Noël... ».

En conclusion, M. Flamion en appelle à la responsabilisation prioritaire des hommes politiques avant de songer à celle des élèves car, assure-t-il, « la faillite est toute proche ».

La Présidente remercie M. Serge Flamion pour son excellent exposé avant de donner la parole à M. René Robbrecht, Préfet de l'Athénée Paul Delvaux à Saint-Gilles.

Audition de René Robbrecht, Préfet de l'Athénée Royal Paul Delvaux, Saint-Gilles

L'Athénée de Saint-Gilles est une très vieille institution d'enseignement secondaire, née en 1880. Engagé dans un certain déclin après la seconde guerre mondiale, l'Athénée Paul Delvaux est entré, dès le début des années 80, dans une période de renouveau. Depuis 1984, la situation évolue de manière particulièrement favorable.

L'Athénée Paul Delvaux est une institution d'enseignement général qui offre différentes options de base : mathématique, scientifique, linguistique, économique. En quatrième langue, on y enseigne désormais aussi bien l'allemand, l'espagnol que l'arabe.

Pour une population scolaire de l'ordre de 363 élèves, l'école compte 20 classes différentes dont une classe d'adaptation, c'est-à-dire une classe réservée aux élèves qui ne connaissent pas suffisamment la langue française.

L'école comptait, en 1988-89, 50 % de maghrébins, 20 % de belges et 30 % d'élèves de nationalités diverses. En 1990-1991, sur les 363 élèves inscrits, on compte 58 % de maghrébins, 26 % de nationalités diverses et 16 % de belges dont beaucoup d'origine étrangère.

Pour René Robbrecht, ces statistiques ne peuvent être sans conséquence. Elles obligent l'école de se doter d'un projet éducatif spécifique. Comment pourrait-on ne pas admettre que la population scolaire de l'Athénée de Saint-Gilles est majoritairement d'origine immigrée ?

L'école « idéale » de nos parents, conçue pour un type particulier de population scolaire, n'existe plus. Il ne sert à rien de la regretter ou de le déplorer.

Le projet éducatif élaboré à l'Athénée Royal Paul Delvaux tient compte ainsi de nouvelles données fondamentales :

1. Les élèves sont majoritairement d'origine immigrée et en butte fréquemment dans la vie quotidienne aux tracasseries administratives ou policières et à un racisme ordinaire. Pour les aider à s'intégrer,

l'école doit jouer un rôle compensatoire et être un lieu qui leur apparaisse plus humain, plus généreux, où ils se sentent aimés et acceptés.

2. La plupart des élèves de l'Athénée ne peuvent être aidés à domicile par leurs parents. L'école doit mettre sur pied un système qui puisse compenser cette carence et de ce fait diminuer les décrochages et les échecs scolaires.
3. Issus de milieux où les études supérieures ne constituent pas toujours une finalité et où il y a très peu d'universitaires, les élèves des classes terminales de l'Athénée n'ont pas une connaissance suffisante des débouchés et des exigences des études supérieures. L'école doit être également attentive à ce problème.
4. Les parents de ces élèves parlent souvent à domicile une autre langue que le français. L'école doit prendre des initiatives pour améliorer la connaissance du français par les élèves et parce que dotée d'une population multi-culturelle, selon René Robbrecht, elle doit profiter de cette circonstance pour développer un enseignement interculturel porteur de valeurs positives qui aideront ces enfants à devenir des citoyens fiers et conscients de leur propre valeur culturelle et respectueux de celle des autres.

René Robbrecht donne ensuite quelques exemples qui concrétisent, à ses yeux, différents aspects du projet éducatif de l'Athénée Royal Paul Delvaux.

Techniques et expériences développées à l'ARPD

Pour rendre l'école plus conviviale, un groupe de professeurs s'est formé à des activités d'accueil. Plusieurs initiatives ont été prises ainsi à l'Athénée Royal Paul Delvaux de Saint-Gilles pour aider les professeurs à assumer les difficultés d'enseigner à des enfants immigrés souvent nerveux et insécurisés vis-à-vis de l'école. Ces initiatives, souligne-t-il, profitent tant aux élèves qu'aux enseignants.

1. Les techniques d'accueil

Depuis septembre 1989 et suite à une formation accélérée, les enseignants de l'Athénée Royal ont adapté des méthodes américaines pour accueillir plus favorablement les enfants immigrés. Pendant les trois premiers jours qui précèdent la rentrée dans l'enseignement secondaire, neuf professeurs de première année organisent des séances d'accueil pour les futurs élèves de première année. Des jeux de communication, des échanges qui mettent en confiance, qui apprennent à respecter l'autre, à ne pas le juger, à la considérer comme quelqu'un de bien, permettent aux enfants de rentrer dans leur classe de première avec une vision positive de ce qui les attend. Ce type

d'accueil est expérimenté depuis deux années scolaires et, forts de leur expérience, les professeurs y ont apporté de très nombreuses adaptations.

René Robbrecht ne peut que se féliciter de l'introduction de ces nouvelles techniques d'accueil.

2. Les techniques RYE

Informés et intéressés par des expériences développées à Paris, des enseignants de l'ARPD ont invité une représentante du RYE (Recherche sur le Yoga dans l'Education). Cette représentante a fait sentir aux enseignants belges la nécessité de développer chez leurs élèves, l'attention, la mémoire, la créativité par des pratiques de yoga ajustées à la classe. Quelques professeurs sensibilisés à ces problèmes ont, depuis lors, créé une antenne du RYE en Belgique et mis sur pied une formation étalée sur trois ans, destinée en priorité aux enseignants. Sceptique à l'origine, Monsieur Robbrecht s'avoue aujourd'hui enthousiasmé par les méthodes RYE.

3. Clés pour l'adolescence

Les 17, 18 et 19 septembre derniers, quelques enseignants ont participé à une formation patronnée par le Lion's Club. Le but poursuivi était de les former à des méthodes destinées à développer chez les pré-adolescents des valeurs telles que l'autonomie, la confiance en soi, la capacité de s'investir dans une relation familiale et scolaire épanouie ainsi que l'esprit critique face aux mirages de la drogue et de l'alcool.

Ce séminaire a permis aux enseignants d'améliorer leurs relations avec les élèves et, de ce fait, de s'inscrire dans le projet éducatif spécifique de l'école. Un constat s'impose : toutes ces techniques ont permis de donner aux enseignants le goût de travailler ensemble.

4. Le programme de rattrapage organisé en collaboration avec l'ULB

Arrivés dans les classes terminales, beaucoup d'élèves n'ont pas l'ambition, ni la motivation suffisante pour entreprendre des études universitaires, ni la perception de ce qu'il faut pour les entreprendre avec succès; aussi, un programme de rattrapage a été mis sur pied avec l'aide financière de l'association des parents et logistique de l'ULB.

Son objectif était simple : faire aider les élèves de 5^{me} et de 6^{me} années qui le souhaitent par des étudiants de dernière année de licence ou des doctorants issus des milieux de l'immigration. L'idée était de mettre ces élèves en contact avec des étudiants de leur milieu,

motivés et conscients des bagages communicatifs et du savoir-faire indispensables à la réussite d'études universitaires. Les étudiants étaient rémunérés de moitié par l'ULB et de moitié par l'association des parents de l'Athénée Paul Delvaux.

Les élèves qui ont participé régulièrement à ces rattrapages ont réussi mais, admet Monsieur René Robbrecht, il s'agissait bien des meilleurs éléments, les élèves « faibles » n'ayant pas fait l'effort nécessaire.

5. L'apprentissage du français comme deuxième langue

Pendant l'année scolaire 1989-1990 un groupe d'enseignants, tant professeurs de français que d'autres disciplines, a pu bénéficier d'une formation à l'étude de la langue française par le Professeur Henri Sagot, pédagogue et formateur de nationalité française.

Il s'agit d'une méthode audio-visuelle qui donne la priorité à la langue orale. Le passage à la lecture et à l'expression écrite s'effectue dans un deuxième temps quand l'audition et l'expression orales sont en voie de structuration. Cette initiation aux techniques Sagot et une formation accélérée poursuivie au mois d'août 1990 ont permis, souligne Monsieur Robbrecht, à un groupe de professeurs de devenir capable d'éduquer avec succès une catégorie d'élèves difficilement scolarisables, les primo-arrivants : des élèves qui arrivent de l'étranger et qui ne connaissent absolument pas le français.

A ce propos, M. René Robbrecht avoue sa satisfaction d'avoir obtenu l'autorisation du Ministère de pouvoir créer sur le modèle français une classe d'adaptation (CLAD) avec une grille de cours adaptée, comprenant 14 heures de français et des cours de mathématiques, de sciences, d'activités techniques et artistiques qui sont, en fait, des cours de français axés sur ces disciplines.

Les autres classes ne sont pas négligées pour autant. Dans l'horaire des professeurs de français, un temps de coordination a été aménagé et, sous la direction d'un professeur de français coordinateur, ils coordonnent leurs cours et les font évoluer au fil des formations reçues.

Monsieur Robbrecht cite à leur actif une homogénéisation de la terminologie grammaticale et de la manière de présenter une analyse. Ce travail a été réalisé en collaboration avec les instituteurs des écoles communales de Saint-Gilles et de la section préparatoire de l'Athénée. Ces mêmes professeurs s'attellent actuellement à l'élaboration d'un lexique interdisciplinaire destiné à rendre les professeurs de toutes disciplines attentifs aux difficultés dues à la pauvreté du vocabulaire des élèves.

6. *Les cours de langues et de cultures d'origine*

Depuis plusieurs années les ambassades d'Espagne, du Maroc et depuis moins de temps celles du Portugal, de Turquie et de Grèce envoient chacune un professeur dont la mission est multiple :

- permettre aux élèves de toutes nationalités de s'initier à la langue et à la culture de ces pays;
- permettre aux élèves issus de ces pays de mieux connaître la langue et la culture de leur pays d'origine;
- développer une médiathèque inter-culturelle ouverte à tous;
- assister les professeurs d'histoire et de géographie dans leurs cours et participer à la recherche de documentation destinée à objectiver et à positiver leurs cours.

7. *Jumelage avec un collègue français*

Un jumelage avec un collègue français de la région du nord a été tenté par l'Athénée Paul Delvaux. Pour diverses raisons qu'il serait trop long d'expliquer, cette expérience a échoué.

8. *Une expérience pilote d'éducation interculturelle*

Si certaines des expériences de l'Athénée de Saint-Gilles ont été entreprises sans aide extérieure, d'autres, au contraire, n'ont été rendues possibles que par l'action conjuguée d'organismes extérieurs.

La chance de l'ARPD est d'avoir pu participer, avec deux autres établissements secondaires bruxellois – l'Institut catholique de la Providence à Anderlecht et l'Institut des Arts et Métiers de la Ville de Bruxelles – à une expérience pilote d'éducation interculturelle, réalisée sous l'égide conjointe de la Commission des Communautés européennes et du Ministère de l'Éducation et de la Recherche scientifique de la Communauté française.

Cette expérience, forte d'un budget de 6 millions destiné principalement à financer des formations au bénéfice des professeurs, est actuellement évaluée par une équipe de chercheurs de l'ULB, sous la direction des professeurs Anciaux et Blomart et coordonnée par une licenciée en philologie romane du Centre socio-culturel des Immigrés.

Il est évident que la conjonction de tous ces facteurs a permis une créativité sans doute impossible en d'autres circonstances. Dans le cadre de cette expérience, les trois écoles ont pu bénéficier d'un supplément d'heures de cours. C'est ainsi que l'Athénée a pu obtenir 20 heures de crédit d'heures supplémentaires

qui lui ont permis d'attribuer un demi-horaire de coordination à deux professeurs. De plus, chaque école a pu engager trois ACS (Agents Contractuels Subsidiés); pour le cas de l'Athénée de Saint-Gilles, deux d'entre eux étaient issus des milieux de l'immigration.

Leur rôle était à la fois d'aider et de pouvoir remplacer les professeurs lorsqu'ils étaient pris par une formation et de jouer le rôle de médiateur scolaire, c'est-à-dire d'interprète vis-à-vis des parents et de conciliateur en cas de conflits ou de fautes nécessitant une sanction importante.

– Participation à la ZEP de Saint-Gilles

Enfin, l'Athénée bénéficie d'une aide non négligeable par sa participation à la Zone d'Éducation Prioritaire de Saint-Gilles. En 1988, sous l'impulsion de Charles Picqué, l'administration communale de Saint-Gilles a mis sur pied « la mission locale – jeunes » de Saint-Gilles. Au sein de la mission locale, une commission d'enseignement secondaire rassemblait l'ensemble des directeurs d'écoles secondaires et des CPMS des trois réseaux de la commune ainsi que quelques associations saint-gilloises axées sur la protection de la jeunesse. Les discussions y eurent essentiellement pour objet la prévention de l'échec et de l'exclusion scolaire.

Cette commission, qui s'élargit aux écoles primaires des trois réseaux, constitua le noyau de la future ZEP de Saint-Gilles, qui s'étend aujourd'hui sur une partie de la commune, de la gare du Midi à la barrière de Saint-Gilles.

En dépit de ses possibilités d'encadrement et de budget trop modestes, la ZEP de Saint-Gilles a pu développer des projets destinés à :

- améliorer la maîtrise de la langue française;
- faciliter l'intégration des enfants par l'intermédiaire d'une collaboration entre l'école, la famille et le quartier;
- rendre le premier degré de l'enseignement secondaire plus performant;
- développer les domaines socio-culturels et sportifs.

Cela s'est traduit à l'Athénée de Saint-Gilles par l'engagement de deux ACS logopèdes pour la section préparatoire et d'un ACS, assistant social pour la section secondaire; le rôle de ce dernier étant principalement d'aider le préfet et la psychologue du centre PMS à gérer le tutorat.

La participation de l'Athénée à la ZEP de Saint-Gilles lui a permis de bénéficier de la mise en place de plusieurs projets inter-réseaux : c'est ainsi que les élèves de l'Athénée qui le souhaitaient ont pu avec les élèves des autres écoles secondaires saint-gilloises

participer à une semaine de rattrapage, organisée pendant les vacances de Pâques. 80 jeunes y participèrent en petits groupes, aidés par des normaliens et quelques enseignants. Pendant la seconde semaine, en collaboration avec les « Sociaal Culturele Raden » de Saint-Gilles et de Forest, la commission avait organisé un stage d'immersion linguistique pendant lequel les jeunes étaient plongés dans des activités sportives ou récréatives en néerlandais de manière à les habituer à pratiquer cette langue. Trente élèves des différentes écoles de Saint-Gilles y ont participé, parmi lesquels une dizaine d'élèves de l'Athénée.

Pour lutter contre le décrochage scolaire et offrir une alternative au renvoi des élèves en situation de décrochage scolaire ou particulièrement perturbateurs, un sas a été établi dans les locaux de la mission locale, géré par un animateur de la ZEP à mi-temps et par des associations saint-gilloises axées sur la protection de la jeunesse. Les écoles secondaires y envoient des élèves afin d'y effectuer un travail de « remotivation ». Le but est de parvenir, au bout d'un laps de temps relativement court, à leur réinsertion dans leur école d'origine ou leur inscription dans un établissement leur convenant davantage.

Enfin, dans le cadre des actions de la ZEP, des tractations sont en cours entre les directeurs des écoles secondaires et le Rotary Club pour développer une collaboration avec les entreprises. L'idée est d'informer les élèves sur les attentes du monde du travail et de les motiver en les mettant en contact avec des gens passionnés par leur métier.

En conclusion, Monsieur Robbrecht insiste sur la nécessité de résoudre « positivement » les problèmes éducatifs. A ses yeux, il n'est nullement besoin de renforcer l'appareil répressif des écoles mais bien de renforcer leur appareil pédagogique. Tout budget supplémentaire devrait impérativement servir à financer des « coordinateurs », certainement pas des provideurs. Les matières scolaires nécessitent (par excellence) un maximum de psychologie.

La Présidente remercie Monsieur Robbrecht pour son brillant exposé et donne la parole à Alain Letier, Directeur de l'Institut catholique de la Providence.

Audition de M. Alain Letier, Directeur de l'Institut de la Providence.

Monsieur Alain Letier, qui dirige une école comptant près de 85 % « d'étrangers » (60 % Maghrébins et 25 % de nationalités diverses), s'attache dans un premier temps à défendre le concept de pédagogie interculturelle.

I. L'ENSEIGNEMENT INTERCULTUREL

L'idée d'une dimension interculturelle dans l'éducation n'est pas nouvelle : le 12 mai 1983, les ministres belges de l'éducation ont signé dans le cadre de conventions européennes la résolution de Dublin, prônant une pédagogie à dimension interculturelle. Reste (ajoute-t-il) que cette résolution n'a pas été suivie d'effets faute de subventions nécessaires. Les expériences, qui se sont réalisées jusqu'ici, ont été menées à bien par la seule bonne volonté et le bénévolat d'enseignants et d'écoles, soutenus parfois par des ambassades ou encore le Fonds social européen.

Mais qu'est-ce que l'interculturel ?

Le préfixe « inter » renvoie à l'interaction, à la relation réciproque, aux relations qui imbriquent des cultures multiples, parallèles ou « superposées ». La culture, c'est ce qui – au sens le plus large – relie un groupe humain à son milieu; ce qui fait que des individus se reconnaissent comme appartenant à un groupe (vêtements, alimentation, rites, arts, etc). La culture est quelque chose d'essentiellement dynamique; ce n'est pas un bloc immuable, c'est l'adaptation de l'homme pour trouver une réponse nouvelle à des éléments nouveaux offerts par le milieu. L'interculturel suppose, et ce n'est pas souvent le cas dans l'école, que des cultures différentes soient en présence et que l'on ne se contente pas de les juxtaposer. Cela implique une reconnaissance des cultures et une attitude qui permettent de dépasser l'ethnocentrisme pour aller à la rencontre de l'autre, de l'autre culture en la reconnaissant dans sa différence et sa richesse pour échanger et se laisser transformer. Pour Alain Letier, faire de la pédagogie interculturelle revient à :

- pouvoir se situer par rapport à sa propre culture, c'est-à-dire analyser ce que l'on véhicule, explicitement ou non, à travers son enseignement;
- prendre en considération de façon positive les diversités sociales et culturelles des élèves;
- s'opposer à une stratégie assimilationniste ainsi qu'à la primauté d'une culture sur les autres.

Une stratégie interculturelle est une pédagogie centrée sur l'apprenant, sur l'élève tel qu'il est (belge ou étranger), une pédagogie active, une pédagogie « fonctionnelle et participative » qui provoque l'échange et la coopération, une pédagogie où sont prises en compte les différences économiques, sociales et culturelles et les rapports de domination qu'elles impliquent.

Pour Monsieur Letier, faire de la pédagogie interculturelle ne consiste pas à inventer des disciplines neuves, mais bien d'en imprégner toutes les disciplines. La question n'est pas d'enseigner une culture,

mais d'apprendre aux élèves à lire les cultures et à construire des réponses adéquates à leur milieu de vie.

Dans cette optique plusieurs chemins sont possibles, particulièrement dans les écoles à forte population d'enfants issus de l'immigration :

- enseigner les langues et cultures d'origine, afin de valoriser les différentes cultures des immigrés de façon officielle, pour qu'ils puissent s'approprier plus facilement la culture de l'école;
- donner une connaissance approfondie de la culture dominante, entre autres, par la maîtrise des langues nationales, et le regard critique sur cette culture;
- intégrer des médiateurs proches du milieu des élèves;
- faire de l'interculturel en veillant à mettre en place un environnement qui reste ouvert à l'autre, qui provoque un questionnement à l'aide de livres, de disques, de photos, d'objets divers, etc.

Ces différents chemins peuvent bien sûr s'entremêler et s'adapter aux types de publics et aux niveaux scolaires concernés.

Mais, dans tous les cas, la pédagogie interculturelle est une pédagogie qui développe des attitudes de curiosité, d'ouverture à l'autre, de prise de conscience de soi. Elle implique de sortir de la pensée ethnocentrique, non seulement sur le plan individuel mais aussi dans les contenus de programmes, pour développer une perspective plus large et plus universelle.

Quelles sont les conditions de la pédagogie interculturelle ?

Il va sans dire, insiste Monsieur Letier, qu'une telle pédagogie suppose des changements dans les systèmes scolaires. L'école doit être attentive à ne pas « normaliser » l'inter-culturel en le transformant en quelques notions supplémentaires à « assimiler ».

L'interculturel ne peut se faire sans une formation approfondie des enseignants. Il est nécessaire pour ceux-ci non seulement d'avoir des outils pour décoder la culture des élèves mais aussi – et c'est souvent plus difficile – pour prendre conscience de ce que leur personne, leur façon d'être est, elle aussi, porteuse d'une culture.

Le conseil de classe (ou le travail d'équipe dans l'enseignement fondamental) a un rôle essentiel dans l'élaboration d'une pédagogie interculturelle. L'expérience a montré que les enseignants non belges, insérés dans une équipe, jouent un rôle très important de révélateur et de « facilitateur ».

En conclusion de son introduction, Monsieur Letier rappelle en quoi la pédagogie inter-culturelle concerne

tout le monde. La prise en compte de toutes les cultures, immigrées et belges, permettra non seulement de lutter contre l'échec scolaire, de développer plus harmonieusement les personnalités mais aussi de favoriser l'intégration des jeunes et, de ce fait, de résoudre les problèmes latents ou manifestes de discipline et de violence.

Démonstration faite de l'utilité pédagogique de l'enseignement interculturel, il reste naturellement à traduire cette pédagogie dans les programmes, comme dans la formation (initiale et continuée) des enseignants.

Cela implique, (insiste Monsieur Letier), entre autres :

- de promouvoir des animateurs pédagogiques dans les écoles;
- de sensibiliser les inspecteurs;
- de donner les moyens nécessaires aux écoles normales.

L'orateur s'intéresse dans un second temps aux problèmes liés à l'apprentissage du français.

I. *L'apprentissage du français*

La connaissance, tant orale qu'écrite, du français, apparaît, à Monsieur Letier, comme l'un des éléments les plus déterminants dans la réussite scolaire des jeunes et cela dès l'enseignement fondamental. Les échecs dus à la non-maîtrise de la langue scolaire sont particulièrement visibles au premier degré de l'enseignement secondaire.

L'intervenant relève un certain nombre de difficultés que rencontrent les jeunes issus de l'immigration avant d'évoquer quelques propositions de « remédiation » possible.

Quelles sont les difficultés rencontrées ?

Elles sont nombreuses. L'orateur en relève quelques unes qui lui semblent particulièrement marquantes dans l'enseignement fondamental.

1. Le système scolaire suppose une connaissance orale du français à 6 ans (le cours de 1^{re} primaire est un cours d'apprentissage de la lecture). Or, la plupart des enfants issus de l'immigration, non seulement ne connaissent pas le français, mais n'ont la maîtrise d'aucune langue.

2. La discordance entre les attentes des parents (entre autres, production écrite) et les propositions scolaires (priorités à l'oral, à la communication).

3. Le manque d'analyse et de critique des méthodes d'apprentissage de la lecture adaptées au milieu « immigré ».

4. Le manque de formation des professeurs à tous les niveaux de l'enseignement, (« nous avons appris un métier et nous en exerçons un autre ! ») se fait cruellement sentir.

Monsieur Letier insiste ici sur la nécessité de former des enseignants à la connaissance des corrections phonétiques appropriées aux défauts spécifiques, dus à la langue d'origine et à l'apprentissage du français comme « seconde langue ».

Ici se place pour, Monsieur Letier une interrogation fondamentale.

Quelle place faut-il accorder à la langue d'origine dans le parcours scolaire des jeunes ?

Les avis des experts sont en effet partagés sur cette question.

— Certains estiment que la connaissance de la langue maternelle est indispensable et facilite les transferts dans une langue « seconde », et qu'il faut donc, dès l'école maternelle et dans tout l'enseignement fondamental, un cours de langue « d'origine ».

— D'autres avancent, en revanche, que ces jeunes (la plupart du temps de deuxième ou troisième génération) n'ont pas besoin d'une langue d'origine et qu'au contraire cela encombre encore des horaires et des programmes trop chargés, mais qu'il faut pour une meilleure réussite scolaire, porter dans un premier temps tous les efforts sur la connaissance du français. Il serait, par contre, intéressant et valorisant d'offrir l'apprentissage des langues d'origine (arabe, italien, etc.) en option, dans l'enseignement secondaire.

Sans vouloir réellement trancher dans le débat, Monsieur Letier rappelle que son école a choisi de valoriser l'enseignement de la langue française.

En ce qui concerne l'apprentissage du français, un certain nombre de propositions semblent en tout cas s'imposer :

- il faut travailler avec les associations immigrées pour avoir vis-à-vis des parents une politique persuasive afin qu'ils prennent au sérieux l'école maternelle;
- il faut que l'école agisse sur la durée, les contenus et les méthodes;
- (ici, plus qu'ailleurs), une formation initiale et continuée des enseignants au « français langue seconde » est indispensable, de même que l'accompagnement des professeurs sur le terrain;

- il serait souhaitable de créer des experts de l'immigration et de méthodes pédagogiques et, de créer un groupe de consultants qui serait à la disposition des écoles.

II. LES RELATIONS AVEC LES PARENTS : COLLABORATION PARENTS/ÉCOLES

Dans les écoles à forte composante immigrée, une collaboration active entre parents et enseignants est difficile à gérer : elle n'en est pas moins nécessaire. Famille et école sont et restent des partenaires obligés. Une collaboration minimale doit être négociée : il importe que les partenaires puissent se communiquer leurs priorités en ce qui concerne les valeurs à promouvoir. Les responsables locaux doivent mettre en œuvre des dispositifs de clarification sans provocation, tout en garantissant aux parents le respect des différentes convictions religieuses. C'est surtout le cas pour les écoles catholiques qui ne doivent pas pour autant occulter leur spécificité religieuse.

On devrait enfin mettre en place des médiateurs scolaires issus de l'immigration et vivant en Belgique depuis un certain temps pour faire le lien (précisément) entre les jeunes, les familles et l'école.

Les cours de langue et de culture

Lorsque la parole leur est donnée, les parents expriment le désir de voir organiser par l'école un cours de langue et de culture d'origine. Ces cours intégrés peuvent être pris en charge par les centres culturels attachés aux ambassades. En ce qui concerne les cours de langue et de culture turques et marocaines, des réticences se manifestent parfois en ce qui concerne le choix des enseignants, tant au niveau des parents que des responsables scolaires. Ces difficultés peuvent être dépassées par un choix de commun accord entre le pouvoir organisateur et les ambassades. Monsieur Letier se demande si les formes actuelles que prennent ces cours ne constituent pas une mesure transitoire. Ils se trouveront peut-être dans un proche avenir intégrés dans les programmes aux différents niveaux. De toute façon, il lui semble impossible d'évacuer le « religieux » de l'éducation des jeunes issus de l'immigration. La question religieuse, c'est-à-dire entre autres, celle de l'Islam, doit être intégrée à l'école, au risque de favoriser l'intégrisme dans un cadre post-scolaire.

La gestion du temps post-scolaire : manque de moyens

Les enfants de milieu populaire se trouvent certainement démunis et livrés à eux-mêmes en dehors des heures de classe. L'intégration au sein des quartiers est pratiquement nulle. L'exiguïté des logements oblige la plupart des enfants à se détendre dans la rue, qui reste dangereuse s'ils y sont livrés à eux-mêmes. Leur

présence et leur comportement dans certains quartiers-ghettos sont significatifs des conflits culturels liés au manque d'intégration. Pour ceux qui peuvent ou doivent rester à la maison, le temps de loisirs est accaparé par la télévision, « absorbée » sans discernement des heures durant.

Pourtant des locaux existent en nombre suffisant : les écoles ne sont-elles pas habituellement désertées dès 15h30 ou 16h00 ? Les parents pourraient être invités à s'associer à des projets proposant une offre d'encadrement : ateliers créatifs, activités sportives, activités culturelles, éducation à la santé, information sociale. Le but ne serait en aucun cas de prolonger le temps scolaire, mais de proposer des animations complémentaires à celles des associations de quartiers existantes.

Les animateurs devraient être encadrés par des personnes engagées par contrat, former des équipes auto-gérées avec un directeur de projet, dans le cadre d'un accord global interministériel.

Il semble urgent en tout cas de déterminer des critères désignant les établissements prioritaires pour l'octroi d'une aide structurelle de ce type. Une telle action devrait pouvoir se développer en collaboration avec les associations de quartiers existantes et en particulier avec les écoles de devoirs qui pourront apporter un éclairage original.

La prise en charge des jeunes immigrés en milieu scolaire peut s'intégrer dans le cadre plus global des Zones d'Éducation Prioritaires et des Actions de Développement Intégré de Quartier.

En guise de conclusion, Monsieur Letier élabore une série de propositions.

1. Disposer, avec l'aide de services statistiques, d'une radiographie de la situation actuelle des écoles, ne serait-ce que pour savoir où engager des efforts financiers.

2. Réunir les conditions favorables pour assurer l'accueil des étrangers. Prévoir un encadrement spécifique pour les écoles qui dépassent un certain pourcentage d'immigrés (60 %) : multiplier leur coefficient d'encadrement scolaire par 1,20.

Assurer un travail d'éducation en collaboration avec la famille et les quartiers : un éducateur supplémentaire par tranche de 160 élèves.

3. Améliorer la compétence des enseignants :

- par une formation de base plus adéquate en s'appuyant sur l'expérience pédagogique des stages;
- par des possibilités de formation continuée, les professeurs étant remplacés durant leur formation;
- par la valorisation des heures de conseil de classe.

4. Inventer un système administratif qui permet aux enseignants de changer d'école, sans pénalisation et sans difficulté, après avoir investi plusieurs années dans un certain type d'école.

5. Instaurer un dialogue école/parents :

- informer les parents des objectifs de l'école;
- disposer de traducteurs pour permettre aux parents de s'exprimer, de médiateurs scolaires;
- tenir compte des conditions de travail et de délasserement pendant les temps post-scolaires.

6. Etudier de façon spécifique le problème de l'enseignement du français dans les écoles. Monsieur Letier souhaite que l'on dispose dès que possible :

- du matériel didactique et des procédés méthodologiques bien adaptés tant dans le fondamental que dans le secondaire;
- d'experts, de consultants qui puissent réunir les professeurs sur place et les accompagner dans leur recherche.

7. Faire intervenir dans le calcul de l'encadrement pédagogique tous les jeunes en âge d'obligation scolaire. Cela concerne, par exemple, certains réfugiés qui, à l'heure actuelle, ne sont pas comptabilisés.

Discussion

Un membre s'interroge sur les propos pessimistes de Serge Flamion. Que pense-t-il des interventions beaucoup plus optimistes de ses deux collègues ?

Le même intervenant s'intéresse ensuite à la stabilité des équipes éducatives et au sort réservé par l'école aux « exclus », aux « trois fois trois ».

M. Flamion partage en partie les points de vue de ses deux collègues. Il considère toutefois qu'ils ont trop idéalisé leurs expériences. Celles-ci, toutes intéressantes qu'elles soient – comme le tutorat qu'il applique par ailleurs avec succès dans sa propre école – n'en restent pas moins trop limitées pour être réellement efficaces. Pour M. Flamion, seule une réforme radicale du système scolaire francophone sera à même de résoudre, de manière générale, les problèmes contemporains de l'école, et en particulier ceux posés par l'immigration.

Il ne s'agit pas de se voiler la face : il se développe à l'heure actuelle une crise mondiale de l'enseignement qu'il faudra résoudre au plus vite, au risque d'une énorme explosion sociale.

En ce qui concerne la question de la stabilité des équipes éducatives, Monsieur Robbrecht s'avoue relativement chanceux. Jusqu'à présent, tous les temporaires ont été reconduits, son école n'a pas souffert de pertes d'emploi.

Revenant sur son intervention, M. Robbrecht estime que s'il a pu paraître plus optimiste que Monsieur Flamion, c'est dû sans aucun doute au type d'école qu'il dirige. L'ARPD est un établissement d'enseignement général; le niveau y est nettement supérieur en technique et en professionnel. De plus, il ne pense avoir escamoté ni les difficultés ni les échecs (cf. jumelage avec une école française). Reste qu'il ne peut effectivement se plaindre : l'expérience du tutorat se déroule de manière très positive, le taux de réussite scolaire de son école est en augmentation; de même, de très nombreux élèves de l'Athénée Paul Delvaux, immigrés compris, peuplent les amphithéâtres de Solvay ou de la faculté de médecine.

Concernant la question des « exclus », Monsieur Letier, à l'instar de ses deux collègues, s'avoue perplexe. Il ne sait pas où vont, où peuvent aller les fameux « trois fois trois », c'est-à-dire les élèves ayant soit changé trois fois d'école dans l'année précédente, soit triplé, soit dépassé de trois ans l'âge requis de leur classe d'affectation. Son apparent optimisme s'explique par la situation privilégiée de son école : elle bénéficie du soutien et des budgets de la Commission des Communautés européennes et de la Communauté française. Il n'en désire pas moins, à l'instar de M. Flamion, des réformes radicales.

Un intervenant, tout en se réjouissant de la richesse des expériences menées dans les trois écoles, s'inquiète du sort réservé aux « exclus », en majorité immigrés. Comment faire pour les réintégrer dans le circuit scolaire ?

Cette même personne s'intéresse encore aux relations école/parents. Existe-t-il des programmes spécifiques destinés aux parents des jeunes enfants immigrés, le plus souvent analphabètes dans leur propre langue ? Où peuvent-ils apprendre, par exemple, à lire un bulletin ? Enfin, reconnaissant le caractère pilote des expériences menées dans les écoles de deux des trois intervenants, elle les interroge sur leurs relations avec les directeurs d'autres écoles moins privilégiées. Sont-ils capables de transmettre leurs expériences ?

En ce qui concerne les « exclus », dans la mesure où l'admission est toujours sujette à interview personnelle, Monsieur Robbrecht ne peut avoir de règles précises en la matière. Il lui arrive d'accepter des « trois fois trois ». Il reconnaît toutefois qu'il ne peut les admettre qu'en nombre limité, de l'ordre de 4 à 5 par an.

Pour répondre à la question relative à la formation des parents immigrés, Monsieur Robbrecht rappelle l'existence de projets ZEP s'intéressant à l'alphabétisation des adultes.

Dans les échanges et relations interscolaires, les ZEP jouent un rôle fondamental. Elles constituent,

avec les réunions mensuelles de district, le seul cadre de rencontres entre les différents directeurs d'écoles bruxelloises. Pour le cas spécifique de l'année en cours, « l'année des trois anniversaires royaux », il rappelle l'existence des réunions des directeurs d'écoles, organisées à l'échelle de la province de Brabant, destinées à préparer un message au Roi. Le message de la Province de Brabant portera sur « les jeunes dans la société multiculturelle ».

M. Flamion ne fait pas d'exclusive. Il lui est arrivé d'accepter des « trois fois trois ». Son école reste ouverte à tous, mais à ses conditions.

Un conseiller s'intéresse à la question de l'égalité des chances. Les élèves d'origine immigrée ont-ils les mêmes chances sur le marché du travail que les Belges ?

En outre, le même intervenant estime scandaleux que les réfugiés politiques ne soient pas systématiquement comptabilisés dans les statistiques d'encadrement des pouvoirs publics.

En l'absence de statistiques, Monsieur Robbrecht ne peut répondre à la question relative à l'égalité des chances. Au sein de son école, il n'y a absolument pas la moindre discrimination à l'égard des jeunes d'origine immigrée (cf. cadre ZEP, contacts avec les entreprises St.-gilloises). Il reconnaît, toutefois, avoir été le témoin d'un cas de discrimination à l'encontre d'un jeune maghrébin.

Pour M. Flamion, la question de l'égalité des chances ne se pose pas. Le marché du travail étant ce qu'il est, il ne peut y avoir de réelle discrimination. Les PME bruxelloises ont plus que jamais besoin de tous les bras disponibles, qu'ils soient « belges ou marocains ». Aussi, tous les étudiants de son établissement trouvent-ils immédiatement une place sur le marché du travail.

Monsieur Letier, tout en partageant ce point de vue, reconnaît toutefois que le fait d'être immigré peut constituer un handicap sur le marché du travail.

En ce qui concerne les ZEP, Monsieur Letier insiste sur le fait que l'école ne peut pas tout résoudre, ne peut pas tout faire. Si parallèlement aucune action n'est entreprise en dehors du cadre scolaire, l'expérience des ZEP ne pourra qu'échouer... quand bien même on triplerait ses budgets. C'est à l'ensemble du quartier qu'il faut s'intéresser pour résoudre les problèmes scolaires contemporains.

Un membre s'intéresse à la question des professeurs de culture étrangère, aux enseignants des ambassades. Que faut-il penser réellement de ce système et comment s'organise-t-il ? Il se demande encore s'il existe, de manière permanente, une formation continuée

« interculturelle » des enseignants et, dans l'affirmative, des lieux spécifiques en Communauté française où celle-ci s'organiserait ? Le Centre pédagogique de l'Université Libre de Bruxelles aide-t-il à la formation des enseignants ?

Enfin, il se demande s'il faut pénaliser ou, au contraire, favoriser les activités lucratives des étudiants ?

Monsieur Robbrecht rappelle que l'utilisation des professeurs d'ambassade tire son origine d'une directive de la Commission des Communautés européennes de 1982. Dans la mesure où, dans un premier temps, ces professeurs furent à charge de leur ambassade respective, on se doute des problèmes que posa cette expérience. Envers qui étaient-ils responsables, envers la Belgique ou l'Etat qui les finançait ? De plus, devaient-ils favoriser l'intégration de leurs élèves ou, au contraire, les préparer au retour ? L'expérience officiellement terminée, M. René Robbrecht a dû traiter directement avec les ambassades. Si l'expérience semble aujourd'hui relancée par le Ministre Ylief, la finalité est désormais clairement annoncée : les professeurs d'ambassade devront impérativement agir dans le sens de l'intégration.

Pour le cas de l'enseignement interculturel, la Communauté française n'organise pas de formation continue. Les quelques institutions qui s'y intéressent spécifiquement sont le Centre socio-culturel des Immigrés, la Ligue de l'Enseignement, le CAP à Huy ou encore la Confédération générale des Enseignants. Quant à l'aide apportée par l'Université Libre de Bruxelles, elle est limitée par le strict cloisonnement qui semble régner entre les différents départements. En ce qui concerne la question relative au travail étudiant, Monsieur Robbrecht estime ne pas pouvoir répondre de manière catégorique.

Un intervenant s'interroge sur ce qu'on appelle la pédagogie interculturelle.

Si chaque culture est valable en soi, il ne faut pas oublier que le rôle de l'école belge est d'enseigner un certain nombre de valeurs parfois contraires aux valeurs des cultures immigrées. Comment résoudre de manière concrète le véritable choc culturel qui résulte de cette confrontation ? La question s'est posée concrètement en France à propos du voile islamique, elle se pose ici : comment gérer de telles affaires ?

Un membre se demande aussi s'il est réellement souhaitable de favoriser une politique d'enseignement interculturel. Monsieur Bastenier, lors d'une audition précédente, n'avait-il pas souligné les dangers de l'option interculturelle en matière pédagogique ? Renoncer à inculquer les normes et valeurs de notre société au nom du relativisme culturel ne risque-t-il pas de maintenir les immigrés dans leur particularisme, de ne pas les faire transiter de la socialisation subjective vers la socialisation secondaire de l'objectivité sociale ; bref, d'empêcher leur intégration ?

M. Letier ne nie pas le rôle fondamental de l'école dans le processus d'acquisition des normes et valeurs. Reste que Monsieur Bastenier se trompe lorsqu'il affirme que l'enseignement interculturel constitue un détour, un frein à l'intégration. Loin d'en être un détour, l'option interculturelle consiste un « plus » pédagogique incontestable. La question est de savoir s'il faut opter pour une école du refus et fermée à l'autre, ou au contraire, une école du dialogue, et ouverte au monde.

L'école doit être capable de prendre en considération les traditions et souhaits de l'immigration. Dans le cas de questions aussi complexes que le foulard islamique, l'école ne peut agir par seule autorité : elle se doit d'abord de vérifier ce qui est véritablement en jeu, d'en discuter ensuite avec les élèves et, enfin, d'être prête à leur donner raison dans des situations très concrètes.

Serge Flamion partage ce point de vue. Dans son établissement scolaire, une jeune fille porte le foulard islamique sans que cela ne cause le moindre problème de racisme ou de contagion.

Un membre s'intéresse également aux problèmes des exclus. Il faut oser le dire : actuellement, l'école ne peut pas y répondre, faute de moyens. Avec Serge Flamion, il estime qu'il est nécessaire de créer au plus vite un nouveau type d'école. Cette école devrait en priorité apprendre à apprendre et parvenir à connaître la façon dont on apprend. Une nouvelle pédagogie est plus que jamais nécessaire.

La Présidente remercie les invités pour l'intérêt de leurs interventions ainsi que les conseillers pour leur attention et clôt cette séance d'auditions.

3^{me} SEANCE

Audition de M. Vlaeminck, Administrateur délégué au CEPEONS

M. Vlaeminck ouvre son exposé par une présentation générale du CEPEONS.

Le CEPEONS regroupe l'ensemble des communes et provinces de la Communauté française qui organisent l'enseignement secondaire et supérieur. Ce réseau présente un certain nombre de caractéristiques dont l'agglomération bruxelloise reflète, à la fois, un bon exemple et une exception, bon exemple par la densité de ses écoles sur le territoire des 19 communes. Enseignement provincial et communal y constituent, en effet, un réseau d'une densité remarquable. L'importante proportion d'établissements d'enseignement général contraste avec le caractère majoritairement technique et professionnel du reste du réseau CEPEONS.

L'enseignement communal et provincial s'est en effet construit à l'initiative d'une instance politique locale, proche de sa population et donc particulièrement apte à en saisir les besoins dans les domaines économiques, sociaux et culturels.

M. Vlaeminck rappelle que plus de 85 % des écoles du CEPEONS sont des écoles techniques et professionnelles qui peuvent se prévaloir d'une longue tradition.

Bruxelles, avec ses nombreuses écoles d'enseignement général constitue donc une exception due vraisemblablement à la présence d'un important secteur tertiaire dans la capitale ainsi qu'à la présence d'un grand nombre d'établissements d'enseignement supérieur et d'une, voire plusieurs, universités.

Le CEPEONS porte donc un intérêt particulier à l'enseignement technique et professionnel. C'est celui où l'on rencontre aussi le plus grand nombre d'élèves issus des classes sociales défavorisées parce qu'en Belgique comme dans beaucoup d'autres pays, l'école procède surtout par sélections successives, concentrant les enfants des milieux culturellement les plus pauvres dans les écoles intellectuellement les moins exigeantes. Malgré vingt années d'efforts assidus et de travaux incessants en vue de démocratiser l'école, constate M. Vlaeminck, il faut bien admettre que les résultats ont été assez décevants.

De plus, pendant que l'école œuvrait à sa propre démocratisation, le reste du monde a évolué au point que certains prétendent aujourd'hui que le divorce entre celui-ci et l'enseignement est complet.

Dans une agglomération comme Bruxelles, les immigrés constituent l'essentiel des couches sociales

défavorisées et leur concentration est importante dans les écoles. C'est donc en tant que gestionnaire d'un réseau particulièrement apte à les accueillir que M. Vlaeminck aborde la problématique des immigrés en parlant de la structure de ces écoles et des difficultés qui apparaissent dans la prise en charge de cette catégorie de jeunes.

Cursus habituel de la jeunesse immigrée

Les jeunes enfants issus de l'immigration, estime M. Vlaeminck, fréquentent généralement l'école maternelle. Pas tous cependant, car des mères au foyer préfèrent parfois garder leurs enfants à la maison. C'est regrettable car le travail réalisé dans ces écoles est admirable. Des institutrices patientes, dévouées et compétentes font vivre aux enfants des maternelles des tranches de vie particulièrement enrichissantes, leur permettant de mettre en place tous les éléments de la pensée logique, structures dans lesquelles viendront s'inscrire ultérieurement, l'ensemble des acquisitions, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. M. Vlaeminck émet toutefois un petit regret, en ce qui concerne la maîtrise de la langue d'apprentissage. Les spécialistes prétendent que les connaissances linguistiques indispensables se limitent à 400 ou 500 mots qui constituent le vocabulaire de base. Pourquoi n'avoir jamais arrêté ce bagage minimum que tout élève devrait pouvoir maîtriser avant d'entrer à l'école primaire? M. Vlaeminck fait confiance au sens pédagogique aigu des admirables institutrices pour qu'elles découvrent – si un tel programme devait être arrêté un jour – ou provoquent, le cas échéant, les circonstances opportunes à son apprentissage.

Cette critique est toutefois mineure à côté du bénéfice immense que ces enfants retirent du passage à l'école maternelle, bénéfice tel que l'on souhaiterait parfois que l'obligation scolaire débutât à cinq ans pour tous par une année pré-primaire qui effacerait partiellement les inégalités socio-culturelles et linguistiques.

Une telle mesure permettrait, aux yeux de M. Vlaeminck, de diminuer l'impact d'une autre profonde inégalité. L'obligation scolaire débute aujourd'hui le 1^{er} septembre de l'année du 6^{me} anniversaire. La première année regroupe donc des enfants âgés de 6 ans et 9 mois et d'autres de 5 ans et 10 mois, soit une année de différence, un sixième de l'existence de ces petits. Certains ont donc, pour autant que les mathématiques aient cours en cette matière, 16,5 % d'expérience de vie en plus que les autres. A un âge où les apprentissages fondamentaux se font à une vitesse étonnante, cette différence est sensible. Tout le monde cependant va être invité à suivre le même train mais, compte tenu des différences qui existent déjà en fonction des acquis scolaires et sociaux antérieurs, certains s'installent déjà en « première classe » et d'autres « en seconde », sans compter ceux qui très

rapidement se trouveront dans le wagon de marchandises en queue de convoi. Si ceux-là ne reçoivent pas en temps utile l'aide familiale nécessaire ou, à son défaut, d'assistants scolaires indispensables, ils risquent fort de se trouver dans le dixième de la population scolaire qui, déjà au terme d'une première année primaire, se trouve condamné à l'échec et au redoublement. S'il réussit, l'affaire ne sera pas gagnée pour autant, puisqu'un tiers de la population primaire comptera au moins une année de retard au terme des six années primaires.

M. Vlaeminck livre encore aux commissaires présents deux constatations avant d'aborder la question du secondaire.

1. Le taux d'encadrement dont il a été abondamment question dans le récent débat autour de l'école, est nettement plus faible au fondamental qu'au secondaire, alors que tout le monde s'accorde à reconnaître que c'est là que s'installent tous les éléments de la future réussite ou du futur échec scolaire.

2. Ensuite, et ceci est propre à Bruxelles, les Pouvoirs organisateurs possèdent un important réseau d'écoles dites « spécialisées » qui accueillent les enfants chez qui l'on détecte l'une ou l'autre cause physique, psychologique ou affective d'inadaptation scolaire. Ces enfants bénéficient d'un encadrement plus favorable par des enseignants qui ne sont absolument pas préparés à ces tâches mais qui, à force de bonne volonté, finissent par fournir à leurs élèves les rudiments indispensables au succès de leur existence. Or, au sortir de cet enseignement adapté, ces enfants ne trouveront souvent que l'enseignement ordinaire, les « spéciales secondaires » étant peu développées sur le territoire bruxellois. Ils sont donc tout indiqués pour emprunter, dès leur rentrée dans le secondaire, le « degré d'accueil » et la voie de l'enseignement professionnel dont bien peu sortiront avec succès.

A côté de ce premier degré d'accueil, existe le premier degré dit « d'observation » et appelé aussi « commun ». Le titre de « degré d'observation » souligne l'insuffisance des objectifs et « commun » dit bien que les contenus sont à peu près identiques quels que soient les établissements auxquels sont accrochés ces premiers degrés. La réalité est toutefois autre. Les parents sentent et savent qu'un premier degré commun d'observation dans une école technique, n'est pas le même qu'un premier degré commun d'observation d'un enseignement général. Les instituteurs aussi le savent, eux qui ont une certaine autorité dans le choix d'une école secondaire. Il n'est pas étonnant, dès lors, que les parents qui fondent encore un certain nombre d'espoirs dans l'école, optent massivement pour des établissements d'enseignement général. Par le phénomène de dénatalité qui caractérise notre population, on assiste à une dépopulation progressive du premier degré attaché aux écoles techniques. Seules les classes

d'accueil, celles qui reçoivent les élèves qui n'ont pas le CEB, connaissent encore un certain succès.

Si ce phénomène n'est pas neuf pour M. Vlaeminck, il devient toutefois alarmant en raison du nouveau calcul de l'encadrement, mieux connu sous le titre barbare de « nombre global de périodes professeurs – NGPP », qui lie directement le nombre d'emplois au nombre d'élèves et cela, dans toutes les écoles secondaires de tous les réseaux. L'orateur donne un exemple qui permet de mieux saisir le phénomène.

Il existait jadis des normes de dédoublement qui se situaient, en moyenne, à 27 + 1 :

27 élèves → 1 classe,
28 élèves → 2 classes,
54 élèves → 3 classes,

Entre 28 et 54 élèves, on pouvait se permettre de réorienter vers d'autres écoles 27 enfants sans qu'il y ait de répercussion au niveau de l'encadrement. Aujourd'hui, perdre 27 élèves signifie perdre une soixantaine d'heures, soit deux horaires et demi d'enseignants.

L'école aura donc tout intérêt à garder ses élèves, soit en abaissant les critères de réussite, et donc en touchant à la qualité de l'enseignement, soit en programmant des options nouvelles qui peuvent encore aujourd'hui être créées avec une relative facilité. On voit ainsi régulièrement des établissements dont la vocation était de faire du général, créer des sections techniques et professionnelles, sans toutefois disposer d'équipements indispensables et de professeurs compétents. Pendant ce temps, les vraies écoles techniques de tradition se vident et certaines options performantes qui débouchent sur de l'emploi sont désertées.

Dans le cursus scolaire, le parcours du combattant n'est pas encore terminé. A partir du deuxième degré, qualifié de « degré d'orientation », l'élève du technique et surtout du professionnel va voir affluer la masse de tous ceux qui ont perdu pied dans des filières plus exigeantes. Le jeune qui veut réussir devra se démarquer de tous ceux qui, démotivés, décrochés des systèmes, près de la rupture scolaire, risquent de l'entraîner vers la voie de l'échec définitif. C'est à ce niveau qu'il faudrait, s'il n'est pas trop tard déjà, tout mettre en œuvre pour récupérer le plus grand nombre.

C'est à cet âge, souligne M. Vlaeminck, qu'il faudrait pouvoir les orienter, quand c'est nécessaire, vers des formations plus concrètes telles que l'apprentissage des classes moyennes, les contrats d'apprentissage industriel, les formations parallèles qui ont toutefois tendance, aujourd'hui, à renforcer leurs critères d'admission et à rejeter vers l'école ceux qui ne leur conviennent pas, ceux-là même dont ils faisaient jadis leurs populations privilégiées.

Si le jeune franchit ce cap difficile au deuxième degré, il est virtuellement sauvé et même s'il a dû emprunter les voies de l'enseignement technique ou professionnel, il aura l'occasion, s'il s'en découvre les moyens et le courage, de décrocher de bonnes qualifications pouvant être complétées par des études complémentaires en plein exercice ou en promotion sociale. Pour les meilleurs et les plus courageux, il sera même possible d'accéder à l'enseignement supérieur avec cet avantage exceptionnel de posséder déjà un métier qui est une assurance pour la vie. Cette situation est, à certains égards, préférable à celle de l'étudiant qui termine l'enseignement général sans qualification particulière si ce n'est la faculté de présenter un examen de rédacteur dans une administration. Quant aux autres, ceux qui auront lâché prise en cours de route, il leur reste, à partir de l'âge de 15 ou 16 ans, la voie de l'enseignement à horaire réduit, calqué sur le modèle des classes moyennes mais avec une différence fondamentale, c'est que tout le volet « stage/apprentissage » n'est pas obligatoire et qu'il n'existe pas de dispositions légales pour que ce stage donne un quelconque statut à ces jeunes.

Au terme de son exposé, M. Vlaeminck a conscience de risquer d'encourir trois critiques fondamentales :

1. Celle d'avoir amalgamé le statut de jeune immigré à celui des couches peu privilégiées de la société. M. Vlaeminck croit qu'à Bruxelles, ce n'est pas une erreur fondamentale.
2. Celle ensuite d'avoir traité le problème de manière théorique, en gestionnaire de l'enseignement. Mais, vu ses fonctions, pouvait-il en être autrement?
3. Celle enfin de s'être limité au descriptif sans évoquer les remèdes.

Quelques remèdes

1. Il serait utile que l'enfant fréquente l'école maternelle obligatoirement dès l'âge de 5 ans et que tout y soit mis en œuvre pour lui fournir les éléments nécessaires aux structures intellectuelles de la pensée logique et notamment le vocabulaire de base indispensable à la maîtrise de la langue de scolarisation.

2. Les différences d'âge et de maturité à l'entrée dans le primaire ne peuvent se solder, sauf à titre tout à fait exceptionnel, par un échec au terme de la première année. Des expériences ont eu lieu, notamment dans le sens d'une co-éducation des enfants de 5 à 8 ans qui se sont avérées efficaces à cet égard.

3. Pour les élèves qui éprouvent le plus de difficultés, il faut un encadrement plus favorable qui puisse les remettre à flot. Il est en tout cas essentiel que les jeunes puissent lire et écrire lors de leur passage dans le secondaire. Ce n'est pas le cas pour tous actuellement. Les maîtres qui le souhaitent devraient pouvoir,

par une formation continue et adaptée, devenir plus aptes à assurer ce travail difficile.

4. Un enseignement spécial secondaire devrait pouvoir être développé à Bruxelles. Il fait aujourd'hui cruellement défaut.

5. Par une publicité adéquate, à laquelle devrait être étroitement lié le monde de l'entreprise, il faudra assurer la promotion de l'enseignement technique pour montrer que :

- cet enseignement mène vers des qualifications professionnelles valorisantes;
- la réalité de certains métiers est fort éloignée de l'image dévalorisante qu'on leur attribue;
- l'emploi est assuré au terme de ces études, mais aussi la poursuite des études dans l'enseignement supérieur, voire universitaire;
- la caractéristique de ces filières est la rencontre avec le concret, le réel, ce qui peut convenir à certains types d'intelligence qui ne trouvent que très difficilement la possibilité de s'épanouir dans l'enseignement général.

M. Vlaeminck constate que l'enseignement technique et professionnel, qui n'a plus aujourd'hui la faveur du public et ne parvient donc plus que très difficilement à fournir à l'économie les travailleurs dont elle a besoin, souffre de ce que, tout au long de l'enseignement primaire et ensuite des premières années du secondaire, il n'est plus jamais fait appel à l'intelligence manuelle, à la dextérité, à la créativité du jeune. Il n'est pas étonnant, dès lors, que ces jeunes ne se sentent nullement attirés vers les filières qui valorisent un type d'activités et de compétences qu'ils ignorent.

6. Il faudrait pouvoir lutter contre certains aspects pervers du NGPP qui bloque l'élève dans son école secondaire d'origine et s'oppose à son transfert vers des écoles mieux adaptées à ses moyens et aspirations.

7. Enfin, la prolongation de la scolarité jusqu'à 18 ans a été lancée sans réflexion suffisante. Il est anormal que les classes moyennes refusent aujourd'hui les enfants en difficulté scolaire qu'elles acceptaient avant la prolongation scolaire. Il est anormal que l'on n'ait pas pu faire des Centres d'Enseignement à Horaire Réduit des institutions séparées des écoles, car aujourd'hui l'élève qui se montre incapable de suivre l'enseignement à raison de 32, 34 ou 36 heures par semaine est pénalisé en ne devant plus fréquenter l'école que pendant 15 heures. Il est enfin anormal que l'élève de ces Centres d'Enseignement à Horaire Réduit ne soit pas astreint à un complément à ces 15 heures sous forme d'un stage d'apprentissage et que, lorsqu'on parvient à lui en décrocher un, il n'ait aucun statut et ne puisse bénéficier d'aucune administration telles qu'elles sont prévues dans le contrat d'apprentissage des classes moyennes.

DISCUSSION

Un membre demande à M. Vlaeminck ce qu'il pense du tutorat.

Recevant régulièrement des rapports d'expériences en fin d'année scolaire, M. Vlaeminck estime que le système fonctionne bien quand il est bien organisé. Il pense toutefois que le tutorat doit se dérouler exclusivement sous la responsabilité d'un enseignant, car un élève, même si la relation est différente entre enfants, n'a pas le pouvoir d'un adulte.

Un commissaire interroge M. Vlaeminck sur la certification après la 3^{me} année du secondaire.

D'une part, les élèves ne sont-ils pas pénalisés puisque les réorientations se font, dans l'enseignement de type II, après le premier degré?

D'autre part, ce commissaire s'étonne du nombre d'épreuves que doivent passer les élèves du professionnel et du technique pour obtenir le CESS (Certificat de l'Enseignement Secondaire Supérieur) : les épreuves de qualification devant un jury extérieur en plus des examens classiques que passent les élèves de l'enseignement général. Ce commissaire en conclut qu'une certaine catégorie d'élèves est plus durement évaluée.

M. Vlaeminck répond qu'en effet, la certification est calquée sur l'ancien système qui divisait les études secondaires en 2 cycles de 3 ans et qu'elle tombe donc au milieu de l'actuel 2^{me} degré. Mais tout ne change pas en même temps quand interviennent des modifications de structure. Les Flamands proposent d'attribuer le CESS (Certificat de l'Enseignement Secondaire Supérieur) à la fin des études secondaires et d'attribuer le CESI après la quatrième année.

Mais actuellement, les types I et II se superposent encore à la Ville de Bruxelles : les réorientations du général vers le technique se font donc au milieu d'un cycle, tandis que l'enseignement flamand ne connaît plus qu'un type, ce qui permet d'octroyer des titres de même valeur au même moment.

M. Vlaeminck ajoute que le CQ4 (Certificat de qualification à la fin de la 4^{me} année) n'a plus de signification : tout le monde le reconnaît, c'est un début de qualification, c'est tout. En effet, de 8.000 heures de cours, en 6 ans, l'école est passée à 5.000 heures.

Un conseiller s'interroge sur le pourcentage d'immigrés en technique et en professionnel, et se demande s'ils subissent un handicap supplémentaire du fait de cette formation. Certains élèves ne se retrouveraient-ils pas sans certificat aucun, au cas où rien ne serait plus attribué pour sanctionner la 4^{me} année?

M. Vlaeminck répond qu'il y a bien sûr plus d'immigrés en technique et professionnel. Au sujet du CQ4, les jeunes de ces enseignements ont surtout un handicap sur le plan moteur (qui n'est développé qu'à l'école maternelle). Il rappelle que le CESS peut maintenant s'acquérir en professionnel.

En ce qui concerne le tutorat, M^{me} Kalb insiste sur le fait que les élèves doivent être volontaires et... soigneusement encadrés par des enseignants. Les écoles doivent songer à organiser, dès le début d'année, des réunions rassemblant élèves, tuteurs et professeurs. Le tutorat demande un bon suivi.

Un membre intervient au sujet des réorientations du général vers le professionnel. Il propose une perception différente de la situation : l'enseignement professionnel forme un tout et n'est pas à changer par le « parachutage » des jeunes qui viennent du général.

M. Vlaeminck rétorque qu'il existe deux langages : celui de la théorie et celui de la réalité. Cette dernière voit le général garder ses élèves le plus longtemps possible et les jeunes s'inscrire dans le professionnel vers 15 ans seulement.

Les parents perçoivent la prolongation de la scolarité obligatoire comme une prolongation générale des années d'études : il faut garder les enfants dans le général le plus longtemps possible. La conséquence est qu'en professionnel le 1^{er} degré se vide et le deuxième se gonfle. Les options techniques, elles, sont désaffectées : elles ont une image vieillie et fausse dans le public.

A cela s'ajoute l'incompréhensible désintérêt du monde du travail pour celui de l'enseignement. Un dialogue devrait s'établir d'urgence entre l'école et l'entreprise.

Un autre membre désapprouve l'amalgame opéré entre le technique et le professionnel.

Un membre demande quel est le bagage linguistique minimum que devrait avoir un enfant au sortir de l'école maternelle.

A propos des relations école/parents, cet intervenant suppose qu'une première rencontre s'opère au moins lors de l'inscription.

Pour M. Vlaeminck, s'il existe d'excellents travaux de linguistique, il manque manifestement une liaison entre les linguistes et les gens de terrain. Il insiste toutefois sur le rôle de la maternelle dans l'acquisition linguistique.

M^{me} Kalb insiste sur le difficile dialogue entre l'école et les parents. Ceux-ci ne rencontrent pas nécessairement l'école au moment de l'inscription de leurs enfants. Il faut véritablement les apprivoiser avant que ne puisse s'instaurer un dialogue réel.

Exposé de M^{me} Amélia Kalb

I. Présentation du Centre PMS d'Ixelles

M^{me} Kalb travaille depuis 1965 au Centre PMS de la Communauté française d'Ixelles, centre qui dessert plusieurs établissements scolaires. Elle a travaillé également à l'Athénée Royal d'Auderghem et au Lycée Gatti de Gammond. Ces quatre dernières années, elle s'occupe plus particulièrement de l'Athénée Royal de Bruxelles-Ouest et du Lycée Royal Madeleine Jacquemotte (enseignements maternel, primaire et secondaire). Elle regrette qu'aucune de ces écoles n'appartienne à une ZEP.

Très rapidement, l'orateur rappelle que les PMS fonctionnent en équipes pluri-disciplinaires (psychologue, assistant social, infirmière et médecin) et travaillent directement en milieu scolaire. Les CPMS, dont la direction est indépendante de l'établissement scolaire, sont donc proches des élèves, des enseignants et des parents. Aux yeux de l'orateur, cette proximité de l'école constitue une véritable richesse. Les CPMS s'intéressent prioritairement à :

- prévenir l'échec par des dépistages psychologiques, social et médical;
- répondre aux demandes des élèves, de la famille et de l'école;
- organiser des tutorats, « journées emploi » et autres réunions d'information.

II. Evolution de la problématique à Bruxelles

L'orateur souligne la croissante complexité de la problématique scolaire bruxelloise, qui varie selon :

- les quartiers où sont situés les établissements scolaires;
- les populations étrangères fréquentant les écoles;
- le niveau socio-culturel et économique des familles;
- les retards pédagogiques accumulés par les élèves.

L'évolution rapide de la population scolaire belge met les spécialistes en situation de réfléchir et d'adapter leur travail de manière constante. Il faut commencer par accepter, par exemple, qu'en région bruxelloise les élèves ne sont pas égaux, suivant qu'ils fréquentent l'Athénée Royal d'Auderghem ou l'Athénée Royal de Bruxelles-Ouest.

A cela s'ajoute un certain nombre de constatations :

1. Pour maintenir leurs nombres d'élèves inscrits, certains directeurs n'hésitent pas à « blanchir » la situation réelle de leurs écoles. Ils choisissent d'en soutenir la bonne réputation pour ne pas voir les parents retirer leurs enfants.

2. L'école qui tente de garder les enfants qu'on ne désire pas ailleurs devient inévitablement une école poubelle et fait fuir inmanquablement des élèves potentiels.

3. Des écoles même réputées « sans problèmes » devraient aussi pouvoir bénéficier des programmes ZEP de Bruxelles. Elle songe notamment à l'Athénée Royal de Bruxelles-Ouest, une école performante, quoique composée en majorité d'enfants issus de l'immigration. L'orateur rappelle que les élèves de l'Athénée Royal de Bruxelles-Ouest gagnent depuis quelques années le 1^{er} prix du Théâtre amateur de Belgique; ils ont été jusqu'à remporter deux fois le 1^{er} Prix de latin.

4. Un grand nombre d'enfants issus de l'immigration changent d'école deux à trois fois par an.

5. De très nombreux enfants immigrés arrivent en secondaire sans avoir acquis le vocabulaire de base courant. Ces élèves ont le plus souvent des parents analphabètes.

6. Le racisme aggrave le processus d'intégration des immigrés en région bruxelloise.

7. La communication famille/école est de plus en plus difficile. Les parents immigrés refusent souvent le dialogue pour différentes raisons : ils se révèlent impressionnés par la structure scolaire et gênés par leur faible connaissance du français. Ces parents sont le plus souvent centrés sur eux-mêmes, sur leurs propres problèmes (insécurité sociale, recherche de travail, racisme etc...)

Pour toutes ces raisons socio-économiques, constate M^{me} Kalb, les élèves dits difficiles sont de plus en plus nombreux. La prolongation de l'âge de la scolarité a sans aucun doute accentué le phénomène de décrochage scolaire chez les enfants issus de l'immigration.

En l'absence de stimulation parentale, c'est à l'école et plus particulièrement à ses professeurs de stimuler les enfants à la réussite scolaire.

C'est ici que se situe, selon M^{me} Kalb, le rôle central de l'école et des centres PMS d'aujourd'hui et naturellement de demain. L'enfant qui réussit est celui qui aura été encouragé, stimulé et valorisé sinon chez lui, en tout cas, à l'école, par des enseignants conscients de leurs responsabilités. Cette tâche, à la fois lourde et valorisante, ne peut être le fait que d'enseignants particulièrement intéressés et stimulés par leur propre travail : ce ne sont pas des parents angoissés, aigris ou démotivés qui pourront aider les jeunes issus de l'immigration à s'en sortir.

III. Travail en PMS et quelques réflexions

1. Relations individuelles avec les élèves

L'équipe dans laquelle travaille M^{me} Kalb s'attache à rencontrer chaque élève de 3^{me} maternelle, de 1^{re} primaire et de 1^{re} secondaire au début de l'année scolaire. Ce premier contact permet de voir la manière dont se déroule la rentrée scolaire pour chacun, et plus encore, de rencontrer et connaître individuellement chacun des élèves. Se connaître diminue inmanquablement les peurs. Ces premières rencontres, souligne M^{me} Kalb, sont poursuivies ou non suivant les nécessités et le souhait de chacun des élèves. Au cours de ces rencontres les élèves abordent non seulement leurs difficultés scolaires mais aussi celles touchant à leur vie familiale et sociale. Les étudiantes parlent volontiers de leur statut de femme. Un constat s'impose : les demandes d'aides des étudiants sont en augmentation constante d'où l'impossibilité croissante d'y répondre. Les infirmières des CPMS constatent encore des retards psycho-moteurs importants chez les enfants dès l'âge de trois ans. Des séances de psychomotricité s'avèrent nécessaires pour ces enfants dès la maternelle. Dans la mesure du possible, la psychologue et l'institutrice collaborent à la remédiation de ces problèmes. C'est dès le début du processus de scolarisation qu'il faut songer aux stimulations.

La majorité des enfants issus de l'immigration vivent dans la rue. Ils n'ont ni espace de jeux, ni lieu de « récréation accompagnée ». A Bruxelles-Ouest, des enfants immigrés se sont vus exclure de certains clubs sportifs « belges ». Il ne leur reste que la rue ou la télévision. L'école devrait pouvoir stimuler ces enfants par des activités créatrices demandant attention et précision (coloriage, enfilage de perles, emboîtement de cubes, etc...). La prévention commence également à ce niveau.

2. Relations avec les parents

Force est bien de constater la réticence des populations immigrées à prendre le chemin de l'école. Néanmoins, certains immigrés espèrent l'aide du CPMS pour trouver du travail, entreprendre des démarches administratives, ... demander des vêtements pour leur famille. Les nécessités sont telles que pour la première fois, le centre a dû mettre sur pied une collecte régulière et anonyme de vêtements pour les élèves du secondaire.

Au CPMS d'Ixelles, un groupe de bénévoles a entrepris, durant près de deux ans, d'approcher et de comprendre les us et coutumes islamiques. Des séances de sensibilisation à la culture islamique ont amené ces bénévoles à rencontrer des intervenants d'origine immigrée : des psychologues, des professeurs de religion et d'arabe, des instituteurs, des assistants sociaux des services sociaux pour immigrés.

Pour comprendre et simplement pouvoir communiquer avec les parents d'autres cultures, il est plus que nécessaire, estime M^{me} Kalb, de réajuster les méthodes pédagogiques. Il lui semble important de savoir, par exemple, qu'un père de famille maghrébin ne contredira jamais un représentant de l'autorité scolaire, lors des toutes premières rencontres. Ce ne sera que plus tard, une fois la confiance établie, qu'un véritable dialogue pourra s'établir avec l'enseignant. Ne pas le savoir fausse totalement le travail pédagogique.

M^{me} Kalb conseille de recevoir les parents maghrébins avec le professeur de religion islamique de l'école ou une personne du service social des immigrés. Ces personnes sont d'un grand secours. Ils ne sont pas seulement des interprètes de la langue, mais aussi et surtout des interprètes de la culture. Il faut prendre d'abord le temps d'écouter pour pouvoir, ensuite seulement, sensibiliser aux règles du système éducatif occidental. A l'Athénée Royal de Bruxelles-Ouest, un instituteur marocain, payé par l'Ambassade du Maroc donne des cours d'arabe aux enfants. Cet instituteur est très utile dans les contacts avec les parents. Il facilite les rencontres. Il reste bien entendu, que l'Ambassade du Maroc poursuit des objectifs qui sont les siens.

Les assistants des CPMS sont également présents, insiste M^{me} Kalb, lors des réunions de parents pour répondre aux demandes. Pour faciliter les contacts avec les parents, certains centres ont été jusqu'à organiser, avec l'institutrice concernée, des goûters en classe de troisième maternelle. Malheureusement, faute de temps et d'argent, regrette l'orateur, ces expériences, qui se sont révélées très fructueuses, sont actuellement interrompues.

Reste que la prévention des « problèmes scolaires immigrés » passe et passera, avant tout, par une nécessaire collaboration avec les familles concernées, et cela, dès le plus jeune âge.

3. Relations avec l'école

Les agents PMS participent aux conseils de classes dans les écoles. Ils rencontrent régulièrement les enseignants et sont à leur disposition.

4. Activités de groupe

Face aux demandes en augmentation des activités de groupe, les agents PMS ont adopté et diversifié leurs approches :

- un travail de groupe d'élèves en classe est engagé si nécessaire;
- dans les écoles où M^{me} Kalb a travaillé, le tutorat a été mis en place. Les responsables PMS demandent à des élèves volontaires de cinquième et de sixième de suivre chacun un jeune, également volontaire, du

premier degré secondaire pour une aide dans un cours précis ou pour l'organisation de l'ensemble du travail scolaire. Le tuteur et son élève se rencontrent une à deux fois par semaine à l'école. L'organisation du tutorat est lourde, comme le suivi tout au long de l'année, mais les résultats selon M^{me} Kalb sont très satisfaisants et valorisants pour les petits comme pour les grands.

- Les centres PMS ont organisé des séances d'information affective et sexuelle à la demande des jeunes, mais aujourd'hui, faute de temps et de moyens, cela n'est plus guère possible. Pourtant, il apparaît bien que ces séances d'information soient d'une extrême importance dans ces milieux scolaires.
- Pour les élèves de rhétorique, le centre PMS organise chaque année, au mois de mars, une journée de l'emploi. La plupart des jeunes, en majorité des milieux immigrés, n'ont jamais eu l'occasion de rencontrer des professionnels de tous bords. Ces séances où sont invités des chefs d'entreprises, du personnel de banque, des psychologues, des scientifiques, des représentants des classes moyennes, de l'armée, etc... remportent un réel succès.

5. Le rôle fondamental des CPMS

Pour illustrer la diversité de la problématique bruxelloise, M^{me} Kalb expose rapidement quatre situations récemment rencontrées, où le rôle du centre PMS s'est avéré fondamental.

- Franco, 15 ans, est un élève de 1^{re} secondaire qui cause de très sérieux problèmes de discipline dans sa classe. Après de multiples rencontres, Franco lui a confié l'angoisse qui le tenaille : sa mère travaille en vitrine près de la gare du Nord.
- Cinq élèves de première secondaire, trois Marocains et deux Belges, ne viennent plus à l'école. Un conseil de classe extraordinaire est organisé, le centre PMS est informé. Le chef de l'établissement envoie cinq lettres recommandées aux familles pour information. L'inspecteur cantonal est prévenu, qui écrit également aux familles. Les jeunes sont dans la nature et leurs familles ne réagissent pas au courrier qui leur est adressé. Le courrier, en fait, a été intercepté par les élèves qui passent la majeure partie de leur journée avec leurs copains. La mère d'un de ces élèves est seule à élever quatre enfants, elle travaille, et elle ne peut s'en occuper.
- Une femme maghrébine s'effondre livide dans le bureau de M^{me} Kalb. Elle connaît un malaise consécutif à sa neuvième grossesse. Elle n'en peut plus, parle du mari, de la religion, du gynécologue qui lui promet cette fois-ci de faire quelque chose pour que cela ne continue pas. Complètement dépassée, elle ne peut s'occuper du jeune Saïd ni pour ses devoirs, ni pour ses leçons. Elle est désolée et ne comprend rien. Son inquiétude? Ne plus avoir d'autre gros-

sesse et que Saïd ne devienne pas un voyou. Elle compte sur le centre PMS pour s'en occuper.

- Mohamed est en 5^{me} secondaire à Bruxelles-Ouest. Jusqu'alors, bon élève, il échoue à l'école. Ses professeurs ne le reconnaissent plus. Il se renferme sur lui-même et déçoit les enseignants. Après plusieurs tentatives infructueuses, Mohamed accepte de se confier à M^{me} Kalb. Un de ses frères vient d'être arrêté pour un petit trafic de drogue, un autre est déjà suivi par le juge des enfants. Le manque à gagner du frère oblige Mohamed à travailler de nuit dans un hôtel. Mohamed a quatre frères, son père est invalide et ne parle pas le français... Récupéré par le centre PMS – il travaille de 5 à 7 dans un hôtel – il est aujourd'hui de retour à l'école où il a pu raccrocher. Il s'est même proposé comme tuteur pour aider des jeunes élèves qui, comme lui, n'ont pas la chance de bénéficier de l'aide de leurs parents.

4. Quelques propositions

M^{me} Kalb suggère quelques propositions destinées à améliorer l'enseignement francophone bruxellois. A ses yeux, il faudrait :

- organiser de manière urgente une formation aux méthodes de pédagogie interculturelle pour les enseignants et les responsables des centres psychomédico-sociaux;
- engager du personnel pour aider les enfants à structurer l'ensemble de leur travail scolaire, et cela dès l'enseignement primaire;
- organiser des cours supplémentaires de français et de néerlandais pour les enfants des milieux immigrés;
- organiser des séances de psycho-motricité pour les plus jeunes, en collaboration avec les instituteurs de maternelle et de primaire et les PMS; les acquis neuro-moteurs étant essentiels pour l'avenir des enfants;
- organiser des écoles de devoirs pour encourager les enfants dès la première année à faire leurs devoirs. M^{me} Kalb insiste sur le fait qu'il faut absolument soutenir les élèves face à l'effort.
- engager du personnel PMS suffisant et stable pour pouvoir entrer réellement en contact avec les parents.
- réorganiser des séances d'information affective et sexuelle pour les élèves du secondaire.

Il y aurait bien sûr beaucoup d'autres propositions à faire, mais celles-ci lui apparaissent les plus urgentes.

Si les hommes politiques désirent réellement trouver des solutions aux problèmes de l'enseignement en milieu immigré, ils devraient songer en priorité à donner de véritables moyens aux CPMS. Ces centres

ont développé des types de travail adaptés et diversifiés. Des années de travail leur ont apporté un savoir-faire certain. L'infrastructure des Centres PMS de la Communauté française existe, il serait temps de les utiliser de manière beaucoup plus efficiente.

Auditions de M. Philippe Smits Directeur général de l'EPFC (Enseignement de promotion et de formation continue de l'Université Libre de Bruxelles et de la Chambre de Commerce de Bruxelles).

I. *L'enseignement de promotion sociale*

Afin de situer le terrain de la promotion sociale, M. Smits entend rappeler, en quelques mots, les principales données du problème :

1. La promotion sociale était anciennement, entièrement assimilée à des cours du soir; à l'heure actuelle, en tout cas, en ce qui concerne l'EPFC, 4/5 des cours se donnent durant la journée.

2. La promotion sociale délivre des diplômes et certificats qui vont des modules courts de 40 heures par an (apprentissage technique de base) jusqu'à l'enseignement supérieur de type long (graduat en trois ans).

3. Les élèves de la promotion sociale en Communauté française représentent plus ou moins 120.000 inscriptions. Ce chiffre est en constante augmentation.

4. En ce qui concerne les réseaux, la Communauté française représente 23,1 %, le CEPEONS 47,8 %, le SNEC (Enseignement secondaire catholique) 11,1 % et la FELSI (Fédération de l'Enseignement Subventionné Indépendant) 18 % des inscriptions.

Un décret, en préparation au Conseil de la Communauté française, a toutes les chances d'accorder à la promotion sociale un statut équivalent à celui de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur de type court ou long, en ce qui concerne la délivrance et l'équivalence des diplômes et des certificats.

En résumé, pour M. Smits, le secteur de l'enseignement de promotion sociale est un secteur à organisation souple, capable de s'adapter sur le terrain aux besoins d'un quartier, d'une population locale, d'une entreprise, ou même d'un groupe d'individus concerné.

Il rappelle qu'il s'agit d'un enseignement pour adultes, à partir de 16 ans (88 ans, est l'âge record de l'étudiant le plus âgé). Le secteur « enseignement » de la promotion sociale a aussi le mérite de former, en des temps modulables, des élèves, pour un prix extrêmement restreint.

A Bruxelles, les principales écoles de promotion sociale sont gérées par la Ville de Bruxelles, l'Université Libre de Bruxelles, la Chambre de Commerce et d'Industrie de Bruxelles et les pouvoirs communaux. La Province pour sa part, ne dispose que d'une seule école de promotion sociale, le CERIA qui prépare aux métiers du secteur Horeca.

Pour M. Smits, la promotion sociale est un type d'enseignement que l'on oublie trop souvent, alors qu'il s'avère de plus en plus essentiel. Il s'intéresse, en effet, à ceux qui ont perdu foi dans l'enseignement et qui y reviennent par le biais de la promotion sociale. Pour tous ceux, qui désirent compléter leur formation professionnelle, se recycler dans un domaine, se reconverter, ou pour les demandeurs d'emploi et travailleurs désireux de parfaire leurs connaissances, ce type d'enseignement constitue une formule idéale. La souplesse des horaires permet à la fois de concilier formation et occupation professionnelle. Les heures de cours suivis donnent droit à un congé d'éducation payé au travailleur engagé à plein temps dans le secteur privé.

II. *L'enseignement de promotion sociale et de formation continue de l'ULB et de la Chambre de Commerce de Bruxelles*

L'enseignement de promotion et de formation continue de l'ULB et de la Chambre de Commerce de Bruxelles constitue le plus vaste réseau du genre dans la région bruxelloise. Cette association qui assure l'organisation et le développement de la promotion sociale et l'enseignement secondaire supérieur, s'adresse aujourd'hui, rappelle M. Smits, à quelque treize mille étudiants de toute origine et de tout âge.

C'est en 1963 que la Chambre de Commerce de Bruxelles décide d'offrir à ses membres un service nouveau en matière de formation. Elle crée l'EPFC pour donner aux entreprises la possibilité concrète de renforcer les performances de leur personnel par un recyclage bien adapté, compatible avec les horaires de travail. L'initiative correspondait à un réel besoin, estime M. Smits et rencontre rapidement un franc succès. En 1981, l'ULB apporte à l'EPFC sa caution pédagogique et scientifique. Elle se porte garante de la qualité de l'enseignement.

Aujourd'hui, 500 professeurs de haut niveau dispensent les formations de l'EPFC. Trente implantations gérées par cet établissement décentralisé dans toute l'agglomération bruxelloise accueillent les élèves tant le jour que le soir, afin de s'adapter à leurs horaires.

Les frais d'inscription sont peu élevés : de 900 à 5.000 F suivant le type de cours suivi et l'âge des élèves, et les certificats et diplômes délivrés par l'EPFC sont reconnus par l'Etat. L'EPFC propose des

formations en langues, comptabilité, secrétariat, informatique et relations publiques. Il prépare également les jeunes au Jury central et à l'entrée à l'Université. Dans ces derniers cas, il s'agit de cours scientifiques (mathématiques, physique, chimie, biologie), cours de propédeutique donnés au mois de septembre, juste avant la rentrée universitaire.

III. *Politique de l'EPFC vis-à-vis de la problématique des étudiants étrangers*

La synthèse de la position de l'EPFC est simple à faire : elle accueille tous les élèves étrangers à tous les cours, sans aucune restriction de nationalités ou de quotas. Pour autant, bien sûr, rappelle M. Smits, que ces élèves soient admissibles légalement et que leurs connaissances du français leur permettent de suivre avec fruit les cours de l'EPFC de type « économique », le problème ne se posant évidemment pas pour les cours de langues. M. Smits souligne que les élèves ressortissant des pays de la CEE payent le même minerval que les étudiants belges.

M. Smits fournit aux commissaires présents un tableau récapitulatif des principales nationalités représentées. L'on remarque une constante des groupes les plus représentés dans l'ensemble des écoles du réseau EPFC. L'Espagne avec 454 étudiants, l'Italie avec 315 étudiants et la France avec 210 étudiants dominent très largement les pays CEE. Pour ce qui concerne les autres pays, c'est manifestement le Maroc avec 486 étudiants, le Zaïre avec 280 étudiants et l'Algérie avec 44 étudiants. Dans l'absolu, le groupe le plus nombreux est celui composé des étudiants originaires du Maroc.

Quoique tous les groupes nationaux soient présents, pratiquement dans le même ordre d'importance, dans toutes les écoles, quelques conclusions peuvent encore se dégager du tableau statistique. Pour les cours accélérés de langues vivantes, les Marocains et les Zaïrois comptent pour plus de 50 % des étudiants. Il en est de même pour ce qui concerne l'Institut commercial supérieur, où là aussi Marocains et Zaïrois constituent la majorité des élèves.

M. Smits rappelle que les immigrés du réseau de l'EPFC sont âgés en général de 18 à 30 ans, qu'ils ne souffrent pas de problème linguistique. C'est ce qui explique la diminution constante des cours d'alphabétisation dans son réseau.

Les statistiques de l'EPFC démontrent encore à souhait que pour les orientations de comptables et de secrétaires, les plus compétents sont les Marocains et les Zaïrois. Il faut savoir que les immigrés seront les employés de base de l'avenir. Ils succéderont aux femmes dans ces tâches qu'elles délaissent aujourd'hui.

Qu'attend M. Smits de la Région bruxelloise?

Dans la mesure où l'EPFC est subventionnée par la Communauté française, elle n'attend pas d'aides financières directes de la part de la Région bruxelloise. Toutefois, estime M. Smits, une Institution comme la CCF pourrait fort utilement aider l'EPFC dans sa politique d'information et de diffusion. La publicité est très onéreuse, ses charges pèsent trop lourdement dans le budget actuel de l'EPFC, l'empêchant d'effectuer, par exemple, des dépenses de matériel didactique. La CCF ne pourrait-elle pas aider l'EPFC en la matière?

M. Smits rappelle encore les besoins d'argent de l'EPFC pour l'acquisition et l'aménagement de ses locaux. L'aide de la Régie foncière de l'Agglomération bruxelloise est ici primordiale. Dans cette question-ci, les pouvoirs publics pourraient faciliter l'EPFC à trouver de nouveaux bâtiments.

DISCUSSION

Un membre demande à M. Smits s'il existe à l'EPFC des problèmes spécifiques liés à la cohabitation de si nombreuses nationalités. Y-a-t-il un seuil de tolérance? Le même intervenant s'interroge encore sur la proportion d'immigrés dans les différentes écoles de l'EPFC. Que se passerait-il si l'EPFC avait des implantations dans des communes comme Molenbeek ou Anderlecht, par exemple? Il s'intéresse enfin au taux d'échecs en cours d'année et à la discrimination en matière d'emploi qui frapperait les jeunes issus de l'immigration. Ne sont-ils pas seulement engagés en cas de très forte carence dans une profession?

Pour M. Smits, s'il ne paraît pas pensable de raisonner en termes de seuil de tolérance, il peut néanmoins exister de réels problèmes de cohabitation. On a pu ainsi constater dans certaines classes de l'EPFC, où cohabitent Zaïrois (50 %) et Marocains (20 %), de véritables tensions : ceux-ci n'aimant pas l'odeur de ceux-là, et vice versa. L'EPFC a toujours résolu ces problèmes entre adultes, puisqu'il s'agit bien d'adultes, par l'intermédiaire des délégués de classes. Des délégués de classes sont, en effet, élus; des groupes de réflexion sont mis en place et des responsables sont chargés de veiller particulièrement à l'hygiène dans les bâtiments. On tâche encore de fournir aux élèves, des classes spacieuses et aérées.

En ce qui concerne les relations entre les étudiants et les habitants des différents quartiers où se déroulent les cours, M. Smits, tout en admettant des débuts difficiles, est très satisfait. Les relations ont tendance à s'améliorer très rapidement avec les commerçants, d'abord, puis l'ensemble des habitants. Les étudiants de l'EPFC favorisent, en effet, les commerces locaux. En ce qui concerne l'impact de l'EPFC dans les quartiers à forte densité immigrée, il est difficile de se

prononcer. Des négociations sont en cours entre l'EPFC et des communes bruxelloises. Certaines communes, comme Ixelles, acceptent le dialogue. D'autres, comme Schaerbeek, refusent de coopérer et, naturellement, de lui céder des bâtiments.

En ce qui concerne le taux d'abandon des cours et de lâchage scolaire, M. Smits souligne le haut niveau d'abandon dans l'enseignement de promotion sociale. Le taux de chute minimale est de 60 %; dans certains cas, il peut atteindre 100 %. Il précise que la présence au cours n'est pas obligatoire, que la promotion sociale s'adresse à des adultes, volontaires et responsables de leurs horaires. Les effectifs réduits de l'EPFC ne permettent pas de suivre les élèves. La carence de personnel empêche également l'EPFC de pouvoir suivre les élèves à la sortie des études. A l'heure actuelle, il n'est pas possible d'envisager un quelconque suivi, sous forme d'enquête ou d'étude.

Pour M. Smits, il faut abandonner, une fois pour toute, le domaine du rêve pour celui de la dure réalité du terrain. Il faut savoir, par exemple, que le monde de l'enseignement est totalement coupé de celui de l'entreprise, même dans le cas d'une école comme l'EPFC, liée, pourtant, à la Chambre de Commerce de Bruxelles. Le domaine de l'entreprise est celui du court terme, celui de l'enseignement, du long terme. Ils n'ont pas, à l'heure actuelle, de point de rencontre.

M. Smits, tout en admettant la réticence de certaines entreprises à engager des jeunes d'origine immigrée, constate que les Marocains et les Zaïrois constituent aujourd'hui ses meilleurs élèves. L'EPFC, dont le rôle est d'encourager l'embauche des meilleurs éléments, ne peut donc que les recommander auprès des entreprises. En réponse à un membre, s'intéressant aux tableaux statistiques relatifs aux nationalités représentées à l'EPFC, M. Smits précise qu'il s'agit bien des données d'inscription.

Un membre interroge M^{me} Kalb sur la formation aux relations interculturelles. Cette formation lui paraît importante non seulement pour les enseignants, mais aussi pour les élèves. Il définit l'interculturel comme étant la compréhension de sa propre culture par la culture de l'autre. Ce même intervenant demande ensuite à M^{me} Kalb ce qu'elle entend par « retard pédagogique » et, enfin, estime que la prolongation de la scolarité obligatoire, jusqu'à 18 ans, a été improvisée. Ne faudrait-il pas revenir à 16 ans?

M^{me} Kalb définit le retard pédagogique comme étant des redoublements successifs. En ce qui concerne la modification de la loi sur l'obligation scolaire, elle considère cette mesure comme une véritable absurdité, une aberration, qui n'avait pas reçu le soutien du monde de l'enseignement.

M. Smits, qui partage ce point de vue, rappelle que les Centres d'Enseignements à Horaire Réduit n'ont

jamais obtenu de soutien, ni en encadrement, ni en argent de l'Administration. D'après lui, il vaudrait mieux quitter l'école à 16 ans et redonner à la promotion sociale sa connotation positive.

Un premier membre rappelle que la décision de porter jusqu'à 18 ans l'obligation scolaire n'avait pas d'objectifs pédagogiques, mais bien « statistiques ». Il s'agissait de faire baisser les chiffres du chômage. Un second membre précise que le Conseil National des Parents et les milieux syndicaux s'étaient montrés hostiles à la mesure. Pour un troisième membre, il s'agit bien d'une erreur que les « politiques » devraient reconnaître et effacer.

Un commissaire soutient l'opinion contraire. A ses yeux, cette mesure est bien loin d'être néfaste : elle a donné la possibilité à de nombreux jeunes, aux parents réfractaires aux études, de poursuivre leurs études jusqu'à 18 ans et décrocher un meilleur diplôme. Le problème n'est donc pas tant dans le principe de la loi, qui est bon, que dans le suivi, et l'absence de mesures d'accompagnement.

M. Smits rétorque qu'il n'y aura jamais de mesures d'accompagnement. De ce fait, le principe, que le conseiller estime bon, n'existe pas dans la réalité. La réalité l'annule tout simplement.

Un membre pense que l'enseignement de promotion sociale constitue déjà en partie une réponse au problème. Ce même intervenant s'interroge sur la faiblesse des liens entre l'EPFC et la Chambre de Commerce et, de manière plus générale, entre les mondes scolaire et économique, évoquée par l'ensemble des orateurs.

M. Smits estime, de son côté, que la promotion sociale ne répond pas aux problèmes des adolescents déscolarisés de moins de 18 ans. L'enseignement de promotion sociale est trop souple pour encadrer ce type de population scolaire. M. Smits insiste à nouveau sur l'absence de liens entre « l'école » et « l'entreprise ». Le monde du travail est sourd à l'objectif à long terme de l'école. Il faudrait organiser d'urgence des lieux de dialogue.

Un commissaire insiste sur la nécessaire collaboration entre le monde de l'entreprise et de l'enseignement. Il y a là tout un travail législatif à entreprendre. Cet intervenant rappelle qu'il existe des mécanismes, subventionnés par la Communauté française, permettant de réaliser en entreprises des formations adéquates. Elle évoque le cas des contrats d'apprentissage industriel. Or, ces mécanismes retirent des masses budgétaires à l'enseignement. Il faudrait des lieux de dialogue pour pallier cette inadéquation.

Un intervenant s'intéresse aux demandeurs d'asile et aux réfugiés. Ont-ils le droit de s'inscrire à l'EPFC?

M. Smits répond qu'il lui est malheureusement impossible de les inscrire dans les écoles de son réseau. C'est d'autant plus regrettable que le système modulaire de l'EPFC serait à même de gérer, à moindre prix, la scolarisation de ce type de population. L'EPFC, aux structures souples, pourrait ainsi, sans la moindre difficulté, mettre sur pied des enseignements au « petit château ». Ce n'est pas possible aujourd'hui. Ce pourrait l'être avec l'aide de la CCF.

Un membre se demande si la promotion sociale ne constitue pas une concurrence déloyale à l'égard de l'enseignement de « plein exercice », en offrant des graduats, de trois ans, à horaire souple et à minerval moindre. La promotion sociale doit-elle suppléer ou remplacer le plein exercice?

Un intervenant s'intéresse aux étudiants issus de l'immigration fréquentant la promotion sociale. A quelle génération de l'immigration appartiennent-ils? Quelle est la proportion de femmes?

Il se demande encore si le fait que les étrangers soient les meilleurs étudiants, ne démontre pas une transformation de la société. Cet intervenant constate qu'hier, les femmes pratiquaient des métiers abandonnés aujourd'hui aux « étrangers ».

M. Smits estime également que la promotion sociale n'arrive pas aux mêmes résultats que le plein exercice. A ses yeux, il est clair que l'enseignement de plein exercice reste premier. Ces deux types d'enseignement procèdent de logiques différentes. De 16 à 23 ans, le plein exercice est préférable. L'enseignement de promotion sociale n'est pas fait pour les adolescents, qui ne sont pas encore suffisamment responsables.

En ce qui concerne les populations d'origine immigrée qui fréquentent l'EPFC, il est clair qu'elles ne sont guère représentatives de leur ensemble respectif. Les élèves « immigrés » proviennent dans leur écrasante majorité de l'élite de leur population. Ils se sont déjà « sauvés » avant de venir aux cours de promotion sociale. En conclusion, M. Smits souhaiterait obtenir le soutien des pouvoirs publics pour ses campagnes de diffusion/promotion et pour l'obtention de nouveaux bâtiments.

En ce qui concerne les débouchés, M^{me} Kalb rappelle l'existence dans de nombreuses écoles de journées pour l'emploi à l'attention des élèves de dernière année. Les jeunes issus de l'immigration y participent activement. Reste qu'ils ont les plus grandes difficultés à intéresser les employeurs « belges ».

De manière plus générale, M^{me} Kalb s'inquiète de la tendance des institutions publiques à organiser et réunir des commissions sur l'éducation. La plupart du temps, ces commissions ne servent à rien, sinon à répéter un travail, souvent déjà réalisé une dizaine d'années auparavant. Ainsi, on songe à réunir des commissions sur l'éducation sexuelle et affective, alors que des techniques et méthodes, autrefois pratiquées mais aujourd'hui abandonnées faute d'argent et de temps, sont connues des agents PMS depuis plus de 15 ans.

Si les moyens n'arrêtent pas de décroître sur le terrain, les structures étatiques, quant à elles, ne cessent de se développer.

4^{me} SEANCE

Audition de M. Bruno Vinikas, Commissaire adjoint au Commissariat Royal à la Politique des Immigrés.

1. Rappel des missions du Commissariat Royal à la Politique des immigrés.

Monsieur B. Vinikas remercie l'Assemblée de la Commission communautaire française d'avoir pris l'initiative d'examiner en Commission les problèmes de l'enseignement en milieu immigré.

Le Commissaire-adjoint du CRPI souhaite d'abord rappeler les missions fixées par l'arrêté royal du 7 mars 1989. Cet arrêté, qui nommait M^{me} D'Hondt et M. Vinikas pour une période de quatre ans non négociable, assignait au CRPI la mission de définir une politique des immigrés pour la Belgique.

Dans un premier temps, il était demandé au CRPI d'entreprendre une analyse cohérente de la problématique des immigrés de Belgique en y intégrant tous les aspects de la question, indépendamment des lieux institutionnels où ces questions étaient traitées. Ensuite, de faire, en fonction de cette analyse, des propositions de politiques à mener, prenant en compte les différents niveaux institutionnels. Enfin, d'intervenir pour stimuler la mise en œuvre de ces politiques, compte tenu précisément de la diversité et de l'autonomie des différents niveaux institutionnels compétents en matière de politique des immigrés, bref, d'assurer une certaine coordination entre ces différents niveaux institutionnels.

A ces trois missions, le CRPI a jugé important d'ajouter l'obligation de procéder à une évaluation permanente des actions menées sur le terrain.

A ce stade, M. Vinikas précise que « politique des immigrés » n'a jamais signifié « politique de l'immigration ». Il était clair dès le départ que la mission du CRPI n'était pas de mettre en question la politique d'arrêt de l'immigration, adoptée par la Belgique depuis 1974. Il ne s'agissait donc pas de définir de nouvelles modalités aux flux migratoires mais plutôt de procéder à une politique d'insertion des immigrés autorisés à séjourner en Belgique.

Pour M. Vinikas, cette précision est importante puisque ce respect de la politique belge en matière d'immigration a amené le CRPI à vérifier, dès ses premiers travaux, un certain nombre d'hypothèses en matière d'immigration. Le Commissariat est ainsi arrivé à la conclusion, à l'instar de la plupart des institutions et responsables d'organisations, que la très grande majorité des immigrés autorisés à séjourner dans ce pays, y resteront définitivement. Fort de ce

constat, c'est délibérément vers une « politique d'intégration » qu'il s'est acheminé et non pas, sinon de manière marginale, vers une « politique de retour ».

2. Les niveaux d'une politique d'intégration

Dans le tout premier de ses rapports (novembre 1989), le CRPI s'est intéressé à définir une politique d'intégration à trois niveaux.

Le premier niveau d'intégration est celui des principes et normes qui fondent l'état de droit – ou si l'on préfère, « l'ordre social » –, c'est-à-dire, l'ensemble des dispositions normatives, réglementaires de tout niveau qui sont applicables aux résidents de ce pays, belges et étrangers. A cet égard, l'insertion des immigrés consiste tout simplement à assimiler les étrangers aux Belges : les règles de l'Etat de droit de Belgique leur sont applicables tout autant qu'aux Belges.

Le deuxième niveau d'intégration est constitué par ce que M. Vinikas appelle « les valeurs sociales fondamentales », c'est-à-dire, un ensemble beaucoup plus délicat et difficile à définir parce que non nécessairement traduit en terme réglementaire, normatif. Il n'existe pas moins un certain nombre de valeurs, de normes (au sens philosophique, pas juridique) qui ont été acquises par la société belge et, plus largement, l'ensemble des sociétés occidentales. A titre d'exemple, M. Vinikas cite le principe du « pluralisme philosophique », caractéristique essentielle des sociétés modernes, et celui de l'égalité des sexes, partiellement traduit en terme réglementaire. Toutes subjectives et parfois peu respectées que puissent être ces « valeurs sociales fondamentales », elles n'en sont pas moins des acquis essentiels de nos sociétés. Il s'agira donc de promouvoir ces valeurs consensuelles auprès des immigrés.

Le troisième niveau est celui des identités culturelles qui caractérisent les populations immigrées dans leurs différentes origines. Pour le CRPI, la politique d'intégration consiste ici, une fois assuré le respect des deux premiers niveaux, à encourager les identités culturelles des immigrés, parce qu'elles constituent un enrichissement certain pour l'ensemble de la société.

A cette trilogie, le CRPI ajoute un volet participatif, consistant en l'encouragement des immigrés à participer aux activités de leur société. Ce volet apparaît comme la conséquence logique des trois niveaux décrits ci-dessus.

3. Les propositions du CRPI

Les propositions que le CRPI a été amené à faire dans les trois rapports semestriels publiés jusqu'à présent, sont schématiquement de deux ordres.

Les premières propositions sont d'ordre politique ou normatif. Cela signifie qu'elles visent et préconisent des décisions de nature politique, qui se traduiront normalement par de nouvelles dispositions réglementaires (modifications de la Constitution, de certaines lois, décrets, ordonnances, etc).

Les secondes propositions, de nature socio-économique ou culturelle, concernent plutôt la pratique quotidienne. Ces propositions touchent des domaines comme le logement, la formation professionnelle, l'insertion dans le marché de l'emploi et naturellement l'enseignement.

Elles s'adressent à tous les niveaux, national, régional, communautaire. Les décisions d'ordre politique et normatif concentrent plutôt l'Etat central, tandis que les propositions de nature socio-économique concernent plutôt les Régions et les Communautés. Il va de soi que l'enseignement concerne quasi-exclusivement les communautés.

4. Propositions en matière d'enseignement

Des propositions en matière d'enseignement ont été formulées dans les trois rapports semestriels du CRPI (novembre 1989, mai et décembre 1990). L'un des cahiers de ce dernier rapport était consacré à un modèle économique, faisant une large part aux problèmes de l'enseignement. Sans vouloir entrer dans trop de détails, M. Vinikas se propose d'exposer les principes et objectifs des propositions émises dans ces trois rapports.

Pour ce qui concerne les objectifs, valables tout autant pour les enfants belges qu'issus de l'immigration, l'orateur souligne que le CRPI n'a nullement prétendu à l'originalité. Il a naturellement, et fort heureusement, bénéficié d'expériences et de travaux antérieurs. Le premier objectif que s'est fixé le CRPI a été celui que l'on assigne généralement à l'enseignement, à savoir, l'épanouissement des potentialités humaines. A cela, s'ajoute un objectif, sans doute, plus « politique » puisqu'il s'intéresse à la réalisation des aspirations sociales, indépendamment des chances sociales dont bénéficient au départ les jeunes enfants. On touche ici au problème général de la démocratisation des études. Enfin, s'intéressant plus précisément à la problématique de l'immigration, le CRPI s'est assigné deux autres objectifs : intégrer les apports positifs de la diversité culturelle et faire participer les immigrés aux activités de la société dans sa globalité.

Pour M. Vinikas, ces quatre objectifs de nature politique et socio-culturelle constituent la face positive d'une politique d'intégration en matière d'enseignement. Une face qualifiée « d'anti-négative » existe encore : elle s'intéresse plus spécifiquement à la prévention des causes d'exclusion sociale.

L'apport original du CRPI a été de s'intéresser également aux conséquences économiques de ses propositions en matière d'enseignement en milieu immigré. Le CRPI a pu démontrer de manière rigoureuse et scientifique qu'une politique de l'enseignement, bien menée, se révèle positive pour l'ensemble de la population : les investissements tournés notamment vers les immigrés, contribuent à l'accroissement de la richesse nationale.

5. Principes, propositions

i) Pédagogie interculturelle

Une première série de propositions tourne autour de la promotion de la pédagogie interculturelle, souvent évoquée lors des auditions précédentes. Au-delà des controverses relatives au contenu de la pédagogie interculturelle, M. Vinikas estime que c'est dans l'audition de M. Alain Letier – Directeur de l'Institut de la Providence – que se trouve la définition du contenu de la pédagogie interculturelle la plus proche de la sienne. A ses yeux, la pédagogie interculturelle ne doit pas être envisagée comme une espèce de fourre-tout, où serait mélangé indistinctement l'ensemble des cultures immigrées de Belgique, mais plutôt comme l'une des applications de ce que l'on a appelé, avant même de penser à l'intégration des immigrés, la promotion des méthodes actives. Ces méthodes actives valorisent la part de ce qui relève de l'environnement des enfants, quel que soit cet environnement. Elles constituent autant de tentatives de dégager l'enseignement, surtout dans un lieu aussi international et multi-culturel que Bruxelles, d'une approche trop largement belgo-centriste ou euro-péo-centriste.

ii) Importance de la langue d'enseignement

La deuxième série de propositions a pour objet l'importance à donner à la langue d'enseignement, en l'occurrence le français pour la majeure partie de la population bruxelloise, pour des raisons d'ordre sociolinguistique, pédagogique et non « politique ». Il s'agit de propositions tendant à promouvoir, notamment en matière de formation tant initiale que continuée des enseignants, les méthodes de français comme deuxième langue, c'est-à-dire l'enseignement du français à des enfants dont ce n'est pas la première langue, et ce à tous les stades, mais, plus particulièrement, dès le stade de l'école maternelle.

iii) Place des langues et cultures d'origine

Ceci amène M. Vinikas au problème de la place des langues et des cultures d'origine. Si celles-ci doivent être valorisées, cela ne peut se faire aux dépens du français. Il s'agit donc de trouver une juste synthèse. La maîtrise du français reste, souligne-t-il, le principal agent de réussites scolaire et sociale.

iv) Utilisation de personnel d'origine étrangère

Une autre proposition du CRPI concerne l'utilisation de personnel d'origine étrangère notamment dans le domaine de l'enseignement. M. Vinikas précise qu'il parle de personnel « d'origine étrangère ». Il est nécessaire, à ses yeux, de tenir compte des statuts, des dispositions réglementaires. Les auxiliaires belges d'origine étrangère s'avèrent particulièrement utiles, voire indispensables pour la mise-en-œuvre et la réussite d'une pédagogie interculturelle.

v) Rapport école/parents immigrés

Le personnel d'origine étrangère, parce qu'à même de mieux comprendre les divers handicaps liés au statut d'immigré, devrait jouer un rôle accru dans le difficile problème du rapport école/familles. Force est, en effet, de constater que la réussite scolaire, surtout en milieu défavorisé, passe par une indispensable collaboration avec les familles, et plus particulièrement les mères des jeunes élèves. Or, ce sont précisément les familles immigrées qui hésitent le plus à contacter l'école. L'utilisation de personnel d'origine étrangère permet dans une large mesure de dépasser les blocages linguistiques et culturels, se posant tant aux niveaux des écoles que des immigrés eux-mêmes..

vi) Formation initiale et continuée

Le CRPI s'est également intéressé au problème de la formation initiale et de la formation continuée du personnel enseignant et, d'une manière générale, de l'ensemble des intervenants du processus scolaire.

vii) Taux d'encadrement

Enfin, il ne semble pas possible à M. Vinikas d'envisager un travail efficace en matière d'enseignement en milieu immigré sans se préoccuper de l'enseignement en général et du taux d'encadrement de l'enseignement bruxellois, en particulier.

6. *Problèmes de fond*

M. Vinikas souligne la spécificité bruxelloise en matière de concentration scolaire immigrée. Si un taux de 30 % de jeunes issus de l'immigration est considéré comme important à Anvers, voire même en Wallonie, il en est tout différent dans la région bruxelloise, où l'on peut atteindre des taux de 90 % et plus dans un établissement scolaire. Le cas bruxellois est ainsi totalement atypique comparé au reste du pays.

Il n'est pas étonnant dès lors de voir largement ignorés dans les textes, discours, dispositions des pouvoirs publics les problèmes que les Bruxellois rencontrent quotidiennement et qu'ils considèrent comme prioritaires. Que faut-il faire ? Pour M. Vini-

kas toute solution de déconcentration est totalement irréaliste (c'est-à-dire de déplacement « forcé » d'élèves d'origine étrangère dans des écoles à faible taux immigré). A son avis, la solution ne réside pas tant dans une politique de déplacement que de soutien maximal aux écoles où se trouvent précisément ces élèves pour qu'elles puissent attirer les familles belges. Il faut donc favoriser ces écoles en priorité pour les rendre beaucoup plus performantes et attractives.

En ce qui concerne la Communauté française, la question est de réussir à faire prendre en compte la spécificité bruxelloise. M. Vinikas se demande si la Communauté française ne pourrait pas s'inspirer des mesures positives prises dans le cadre de son décret relatif à la formation professionnelle, où il était tenu compte des problèmes spécifiques bruxellois. Pour M. Vinikas, cette piste est à creuser tant pour la Communauté française que pour la CCF dont le souci principal devrait être de défendre les intérêts spécifiques de la Région de Bruxelles-Capitale en matière d'enseignement.

Quelles priorités ?

Si tout semble prioritaire, la priorité des priorités doit rester la lutte contre l'échec scolaire et ce, dès le plus jeune âge. C'est au niveau de l'enseignement fondamental, maternel ou primaire, que se joue le destin scolaire des enfants belges et issus de l'immigration.

La crise de l'enseignement :

Le dernier problème de fond concerne la récente crise de l'enseignement, loin d'être terminée selon M. Vinikas. Durant tout le débat qui a agité l'ensemble des milieux concernés – avant, pendant et même après la grève – M. Vinikas a été fort frappé de voir que l'aspect spécifique de l'immigration n'a jamais été véritablement abordé. Il en est de même de la spécificité bruxelloise en matière d'immigration ou d'enseignement.

Le plus inquiétant pour le Commissaire-adjoint au CRPI, c'est qu'il n'a jamais été question de réelles priorités. D'un point de vue opérationnel, celles-ci ne peuvent jamais être trop nombreuses. Lorsqu'on décide de dix priorités, en réalité, on ne décide rien. Une politique efficace ne peut dégager qu'une ou deux priorités. Pour M. Vinikas, c'est la lutte contre l'échec scolaire qui doit constituer la priorité des priorités et ce, le plus tôt possible, au moins dès le fondamental.

7. *Réflexions sur certaines des auditions précédentes*

Pour ce qui concerne la pédagogie interculturelle, M. Vinikas a assisté à une réunion d'évaluation organisée par M. Leurin sur les expériences de pédagogie

interculturelle menées à Bruxelles à l'Athénée Royal Paul Delvaux, à l'Institut de la Providence et à l'Institut des Arts et Métiers. De manière générale, ce qui l'a frappé, c'est le très haut degré de motivation des responsables de ces expériences et ce, en dépit des faibles moyens mis à leur disposition. En la matière, M. Vinikas se déclare très proche des idées développées par M. Letier et particulièrement intéressé par l'expérience entreprise par M. Robbrecht à l'Athénée Royal Paul Delvaux. Par l'effet d'une synergie entre la Commission des Communautés Européennes, la Communauté française et l'Université Libre de Bruxelles des résultats remarquables ont été obtenus.

M. Vinikas partage le point de vue de M. Bastenier quant à l'importance fondamentale de la langue d'enseignement. En revanche, il trouve un peu trop théorique, voire rigide, sa conception de l'enseignement. En mettant très fort l'accent sur le rôle normatif du contenu de l'enseignement, M. Bastenier semble supposer qu'il n'y aurait qu'une valeur unique dans la société belge. Or, celle-ci est loin d'être homogène. Elle se caractérise, au contraire, par une assez grande diversité dont il faut absolument tenir compte. Cette diversité, qui manifestement l'enrichit, impose le rejet d'une vision trop européo-centriste et la nécessité de s'élargir à un certain nombre de valeurs portées par les populations immigrées.

En ce qui concerne le conflit des langues, M. Vinikas rappelle la priorité qu'il faut accorder à la langue d'enseignement, c'est-à-dire le français. Il s'intéresse à cette question depuis fort longtemps, ayant été amené dans ses fonctions précédentes à examiner le problème de l'apprentissage linguistique, et plus particulièrement de la deuxième langue dans toute une série de contextes économiques mais aussi socio-linguistiques. Dans un premier temps, il rappelle qu'on trouva des arguments socio-linguistiques pour favoriser la promotion des langues d'origine, c'est-à-dire des langues parlées dans le milieu familial, avant de pousser à l'apprentissage d'une seconde langue. Dans un second temps, on s'aperçut que la question était plus complexe encore, dans la mesure où la langue parlée par beaucoup d'immigrés n'était pas la langue officielle du pays de leur passeport : un patois régional, sinon une langue totalement différente comme le berbère, etc.

Il y avait donc là un problème d'autant plus sérieux que, dans une série d'expériences interculturelles centrées autour de la « langue d'origine », on en était arrivé à enseigner une langue étrangère aux enfants, c'est-à-dire la langue officielle de leur pays, que ne pratiquait pas leur famille. On constatait ainsi un déplacement et une différence d'objectif. Il n'y a donc plus réellement d'arguments socio-linguistiques en faveur de la langue d'origine. On ne peut promouvoir une langue d'origine qui n'est pas d'origine. Dès lors qu'il existe un contexte de diversité importante de

langues d'origine, de parlars familiaux, du fait même de la multiplicité d'immigrations différentes au sein de nos institutions scolaires, il n'y a d'autre solution que de valoriser la langue qui est la norme de l'enseignement. Il faut donc développer des pratiques pédagogiques permettant la maîtrise de la langue de l'enseignement, ce qu'on appelle le français seconde langue, et laisser aux langues d'origine, en fait « officielles », une place en dehors du cursus scolaire.

M. Vinikas se déclare ensuite frappé par l'amertume qui semble se dégager des discussions relatives aux Zones d'Education Prioritaires. Si, en tant que tel, le concept est excellent – le Bruxellois qu'est Vinikas ne peut que se réjouir de l'effort entrepris par la Région bruxelloise pour compenser la défaillance de la Communauté française – il n'en reste pas moins qu'une telle expérience n'a de sens qu'à grande échelle. Des moyens autrement considérables doivent être dégagés. Il rappelle ainsi que seules 10 écoles bruxelloises ont été sélectionnées pour l'expérience ZEP sur la centaine qui aurait pu tout autant en bénéficier.

En ce qui concerne l'enseignement professionnel, auquel s'est intéressé M. Vlaeminck, M. Vinikas se sent particulièrement mal à l'aise. A son avis, les problèmes qui s'y posent, sont typiquement des conséquences de problèmes non résolus en amont du cursus scolaire. Par conséquent, un certain nombre de démarches en rapport avec l'enseignement professionnel ne pourront jamais être considérées que comme des palliatifs temporaires à la solution des problèmes en amont. De même, le concept d'enseignement professionnel lui paraît relativement vieilli par rapport à l'évolution des besoins de l'économie. L'enseignement professionnel est en principe destiné à une adéquation plus précise, moins généraliste, des besoins de l'économie. Or, l'enseignement professionnel s'inscrit encore très fort dans la perspective d'une économie industrielle alors que le tertiaire occupe déjà près de 85 % des emplois, en tout cas dans la Région bruxelloise. L'enseignement professionnel s'apparente ainsi de plus en plus à une voie de garage, voire une espèce de garderie pour adolescents. Enfin, on peut difficilement imaginer que les problèmes qui s'y posent – extrêmement délicats et difficiles à résoudre, puisqu'en stade final du cursus scolaire – puissent être résolus sans dégager des moyens considérables, et donc porter préjudice à ce qui devait être la seule priorité de l'enseignement bruxellois, à savoir la lutte contre l'échec scolaire dès le plus jeune âge.

Enfin, en ce qui concerne le fonctionnement des Centres PMS, M. Vinikas avoue sa relative ignorance. Il s'interroge, en particulier, sur leur mode de fonctionnement au sein de l'école et de leur aire géographique. Tout en maîtrisant mal la problématique des Centres PMS, il estime que ceux-ci ont un rôle important à jouer dans les contacts école/parents

immigrés. L'utilisation de personnel d'origine immigrée lui semble donc importante pour ce type d'institutions.

La Présidente remercie M. Vinikas pour son brillant exposé et ses commentaires relatifs aux différentes auditions de la Commission de la culture de l'ACCF.

Discussion

Un membre, particulièrement intéressé par l'enseignement interculturel, s'interroge sur l'apparente opposition de M. Vinikas aux propos de M. Bastenier, relatifs au concept de « valeur normative de l'enseignement ». Préoccupé par le concret, cet intervenant se demande comment organiser sur le terrain la fameuse pédagogie interculturelle, comment intégrer, sans pénaliser le français, les cours de langue, de culture, d'histoire et de géographie « d'origine » ?

Un second intervenant, tout en comprenant la nécessité d'une priorité – en l'occurrence pour l'enseignement, la lutte contre l'échec scolaire au niveau des plus jeunes – rappelle la persistance de problèmes extrêmement douloureux et préoccupants « en aval ». Que faire, par exemple, des adolescents exclus du système scolaire ? Faut-il les abandonner à leur triste sort, sous prétexte que ce problème n'est pas prioritaire, voire trop coûteux à résoudre ?

Un troisième intervenant soulignant que dans le mot « interculturel » figurent à la fois « culturel » et « inter », se demande ce que l'on peut encore entendre par « enseignement interculturel » dans des écoles fréquentées par près de 98 % d'enfants issus de l'immigration, dont 75 % Maghrébins ?

M. Vinikas répond à cette première série de questions. Dans le domaine de la pédagogie interculturelle, il rappelle que le CRPI ne prétend pas à l'infailibilité. Beaucoup de chemin et de débats restent à faire, d'où la souplesse, l'ouverture d'esprit du Commissariat en la matière. La réflexion évolue trop rapidement pour envisager des réponses figées à des situations, fort complexes. En ce qui concerne son attitude personnelle vis-à-vis de l'interculturel, M. Vinikas estime important de rappeler l'égalité importance des termes, « inter » et « culturel ». Il ne peut dès lors concevoir que des enfants puissent bénéficier de certains apports culturels et d'autres pas. Il refuse donc la pratique de séparation de classes en différents groupes « ethnico-linguistiques ». Cette pratique n'a, en effet, absolument rien d'interculturel. Pour M. Vinikas, pédagogie interculturelle signifie, par définition, enrichissement mutuel, échange, apport croisé. Même une classe composée à 90 % d'élèves issus de l'immigration maghrébine doit pouvoir bénéficier d'un enseignement interculturel. Dans cet enseignement, devra être inclus, au moins, l'apport original de la société d'ac-

cueil – la Belgique – y compris sur les plans historique et géographique, puisque ces jeunes enfants y resteront tout au long de leur vie, sans oublier pour autant la culture de leur pays d'origine. Il en est de même de la question linguistique : l'enseignement des langues doit être réalisé au bénéfice de l'ensemble des enfants et pas seulement d'une partie. A ce propos, le Commissaire-adjoint se demande s'il ne faudrait pas profiter des « expériences bi-linguistiques » développées aux E.U., où existe un réseau d'école anglo-espagnoles, regroupant autant de jeunes élèves d'origine anglo-saxonne qu'hispanique. Un nombre de plus en plus important de parents anglo-saxons jugent, en effet, important de voir leurs enfants pratiquer l'espagnol comme seconde langue, dès leur sortie de l'école primaire. Pour M. Vinikas, il s'agit d'un exemple à suivre puisqu'il propose une véritable construction interculturelle, bénéfique à l'ensemble de la population. Une telle école ne saurait créer une sorte d'apartheid culturel. Pratiquement, cela signifie que les cours d'histoire et de géographie, qui s'apparentent de plus en plus à des leçons de vie, destinées normalement à valoriser l'information et l'esprit de recherche des enfants, pourraient être une manière de valoriser certains enfants dans ce qu'ils connaissent le mieux, c'est-à-dire leur propre origine, et ceci, au bénéfice de l'ensemble. De plus, cette approche constitue un excellent moyen d'éviter d'enseigner l'histoire dans ses aspects « les plus choquants ». Il songe en particulier à l'épisode des croisades. Il pourrait encore citer d'autres exemples comme l'aventure napoléonienne, largement étrangère aux enfants issus de l'immigration. Il s'agit de viser à un enseignement teinté d'universalisme.

En ce qui concerne la question des priorités, M. Vinikas reconnaît qu'on peut y trouver matière à discussion. Il n'en reste pas moins que des priorités doivent être définies et qu'à ses yeux, celles-ci doivent concerner les niveaux maternel et primaire. Cela n'empêche pas de constater et de se préoccuper d'autres problèmes comme celui des adolescents en rupture de cursus scolaire. A son avis, la responsabilité première de ce problème revient aux pouvoirs publics : comment a-t-on pu prolonger l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans sans songer à des mesures d'accompagnement adéquates ? Les CEHR, compte tenu des faibles moyens mis à leur disposition, ne sont guère crédibles. En matière de formation professionnelle, en revanche, la Région a développé un certain nombre de méthodes et de mécanismes qui se révèlent efficaces. Il s'agirait donc de les généraliser. Les problèmes « en aval » n'en restent pas moins entiers. De nouvelles solutions s'imposent pour les résoudre.

Un membre, qui estime également nécessaire de dégager des priorités, s'interroge sur le niveau, le moment « scolaire » à privilégier. Tout en partageant l'opinion du Commissaire-adjoint de concentrer des moyens importants pour le maternel et le fondamen-

tal. Or, constatant que les familles d'origine étrangère sont précisément les plus réticentes à placer leurs enfants dans les crèches et préguardiennats, il se demande s'il ne faudrait pas trouver un moyen de les « forcer » à les utiliser. Cet intervenant avance encore un certain nombre de propositions propres à améliorer la situation scolaire des jeunes immigrés :

- valorisation de l'enseignement technique et professionnel;
- création et développement des écoles de devoirs;
- amélioration des logements;
- jumelage entre écoles à forte et faible densité d'enfants d'origine étrangère;
- utilisation de personnel d'origine étrangère;
- cours et formation à l'intention des mères au foyer.

Un deuxième membre, tout en se réjouissant du remarquable travail effectué par le CRPI et plus particulièrement par M. Vinikas, se montre réservé quant à la validité du deuxième niveau de la politique d'intégration, bâti autour des « valeurs sociales fondamentales ». Ce concept de « valeurs normatives » de M. Bastenier, avec lequel il ne voit guère de différence, lui apparaît comme particulièrement dangereux, car porteur d'un modèle unique, sinon totalitaire. Ne risque-t-on pas de favoriser avec ces deux concepts, l'émergence d'un modèle unique d'enseignement, construit autour des seules valeurs occidentalochrétiennes. Cet intervenant ne peut ainsi s'empêcher de voir dans « les valeurs sociales fondamentales » des relents d'attitudes néo-colonialistes. Enfin, cet intervenant se demande encore si l'on ne risque pas d'utiliser ces « valeurs » comme condition, critère fondamental d'intégration des immigrés. Or, constate-t-il, ces fameuses valeurs pour peu qu'elles soient définissables, ne sont même pas toujours respectées par les Belges eux-mêmes. Ainsi, le principe d'égalité des sexes ne se trouve guère inscrit dans la réalité quotidienne de la société belge.

Un intervenant s'interroge sur la fragilité des succès constatés dans les différentes expériences pédagogiques décrites lors des auditions précédentes. Ces succès lui semblent, en effet, liés à des circonstances exceptionnelles : intégration dans une expérience ZEP, soutien financier du Fonds Social Européen, apport de l'ULB, etc. A côté de quelques établissements privilégiés, le reste des écoles subit, chaque jour davantage, la crise de l'enseignement. L'édifice de l'enseignement bruxellois est des plus fragiles. Ce même intervenant s'interroge encore sur le fonctionnement des Centres Psycho-Médico-Sociaux qui lui semblent trop figés. Les CPMS francophones, contrairement à leurs homologues néerlandophones, refusent en effet d'employer dans leurs équipes pluri-disciplinaires des « traducteurs » (talkers) d'origine étrangère non diplômés. Or, il lui semble que l'emploi de « traducteurs » même sans diplôme s'avère indispensa-

ble pour favoriser de meilleurs liens entre les élèves issus de l'immigration, leurs parents et l'école. Enfin, cet intervenant insiste sur la nécessité d'inclure un volet spécifique d'éducation à la santé dans toute politique relative à l'enseignement en milieu immigré.

M. Vinikas s'intéresse d'abord à la proposition d'un des intervenants visant à « forcer » les parents d'origine étrangère à placer leurs enfants dans des crèches et autres préguardiennats. Pour avoir été administrateur à la Ligue des Familles, M. Vinikas n'est pas certain qu'il s'agirait là obligatoirement d'une bonne mesure. En effet, le débat n'est pas encore tranché entre ceux qui préconisent de placer au plus tôt les enfants dans des crèches et ceux qui, au contraire, considèrent qu'il est préférable pour l'enfant de rester le plus longtemps possible, au moins jusqu'à la maternelle, auprès de ses parents. Par contre, il partage totalement le point de vue de cet intervenant quant à la nécessité de travailler en amont, en favorisant, par exemple, des cours d'alphabétisation pour les mères de jeunes élèves issus de l'immigration.

M. Vinikas reconnaît encore que les écoles techniques et professionnelles ne sont pas toujours des lieux de désespérance. De même, il estime nécessaire de favoriser le développement des écoles de devoirs. La lutte contre l'échec scolaire dépend de tout un environnement social : elle ne doit pas se cantonner aux heures de scolarité mais se prolonger au-delà de l'école. A ses yeux, l'école souhaitée par M. Serge Flamion, où l'on s'occuperait des enfants de 8 à 17 heures permettrait d'intégrer parfaitement cette problématique. Il en est de même des ZEP qui, au départ du système scolaire, favorisent des activités de type école de devoirs.

En revanche, M. Vinikas affiche le plus grand scepticisme à l'encontre de toute politique de déconcentration ou de jumelage « volontaire ». Les concentrations excessives d'enfants issus de l'immigration ne sont que le résultat logique de captage de type résidentiel. La question n'est pas de forcer les jeunes immigrés à étudier dans d'autres quartiers mais plutôt de favoriser en priorité les écoles de leur commune pour y garder et/ou attirer les jeunes belges qui y vivent également. De toute façon, rappelle M. Vinikas, un phénomène naturel de dispersion des populations d'origine étrangère se produira inéluctablement dans la suite logique de leur intégration sociale et économique.

En ce qui concerne les fameuses « valeurs sociales fondamentales », M. Vinikas, tout en admettant une certaine subjectivité, estime non seulement qu'elles existent mais encore qu'elles doivent être promues auprès des jeunes immigrés. Une telle mesure n'implique en rien une volonté d'homogénéisation, encore moins de dérive totalitaire. L'hétérogénéité profonde de la société belge n'empêche pas ses citoyens de se

reconnaître dans un certain nombre de normes communes, quand bien même elles ne sont pas toujours respectées. Il existe et existera toujours une distance entre la norme théorique et son application pratique. Cela ne peut remettre en cause le consensus qui s'est instauré autour de ces valeurs. Le fait d'accepter le principe d'égalité des sexes est en soi le plus important.

En ce qui concerne les problèmes de budget le CRPI ne s'est pas prononcé. Dans la mesure où il semble illusoire d'espérer une augmentation substantielle de la dotation pour l'enseignement M. Vinikas estime nécessaire de trouver de nouvelles solutions qui permettraient une meilleure répartition des fonds existants.

Enfin, il estime tout aussi important d'inclure la santé dans les préoccupations des autorités publiques relatives à l'enseignement. Il rappelle, à cet effet, qu'une commission d'étude à la santé a été mise en place dont le contenu a fait l'objet du troisième cahier du CRPI de décembre 1990. Pour revenir au cas précis des « traducteurs » des CPAS, M. Vinikas rappelle qu'il est parfois difficile d'intégrer des personnes non diplômées dans des équipes inter-disciplinaires.

M^{me} la Présidente remercie M. Vinikas et les commissaires présents, et se félicite de la qualité des débats.

Témoignage de M. Van Brande, Directeur de l'École Delclef, mis dans l'impossibilité de participer aux auditions.

ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRES

DESCRIPTION DU PROJET

Ecole communale mixte JOSEPH DELCLEF
Rue Potagère, 52 – 1030 Bruxelles
1/21/014/002/1221

Dans un premier temps, nous décrivons brièvement le quartier dans lequel se situe l'école. Sa localisation est significative de la composition sociale de son public.

Ensuite, nous présentons la finalité et les objectifs du projet, les quatre axes autour desquels il s'articule ainsi que les partenaires susceptibles d'apporter leur soutien à sa réalisation.

Le quartier

Le quartier dans lequel se situe l'établissement abrite une forte proportion d'immigrés turcs. Les membres de cette dernière vague d'immigration établis à Saint-Josse-ten-Noode sont, pour la majorité, originaires de la région rurale d'Anatolie.

Ces familles occupent d'anciennes maisons bourgeoises désertées par la population autochtone en raison de leur état de délabrement. De nombreux petits commerces exploités par des ressortissants turcs, se sont développés (épiceries, cafés, restaurants, vidéos...).

Ces familles vivent en vase clos; les possibilités d'échange avec des personnes de nationalités différentes ne sont pas favorisées.

Le quartier accueille diverses associations développant des activités socio-culturelles mais peu d'espaces verts, d'infrastructures récréatives et sportives y sont aménagés.

Composition socio-culturelle de l'établissement

La population scolaire de l'établissement est composée, en grande majorité, d'enfants d'origine turque (73 %); viennent ensuite ceux d'origine marocaine (14 %). Seuls 9 des élèves sont de nationalité belge.

La situation socio-professionnelle des parents se caractérise par une forte proportion d'ouvriers chez les

pères (70 %) et un taux élevé d'inactivité chez les mères (73 %).

La majorité des parents sont illettrés, maîtrisent faiblement la langue française, et dès lors, sont désarmés pour suivre la scolarité de leurs enfants. L'absence de relais dans le milieu familial entrave bien souvent une action éducative menée par les seuls professionnels.

Ces enfants, bien qu'en toute grande majorité nés en Belgique, présentent d'importantes faiblesses dans l'expression et la compréhension orales et écrites du français. Or ces problèmes linguistiques et langagiers ont un caractère tout à fait central dans la mesure où cette insuffisante maîtrise de la langue d'enseignement rend ardue et précaire l'acquisition des autres savoirs et savoir-faire enseignés dans le cadre du programme scolaire.

Finalité et objectifs du projet

Compte tenu des éléments brièvement esquissés ci-dessus, le présent projet tend à la mise en place d'une pédagogie de la réussite et donne priorité à l'apprentissage de la langue française, langue d'enseignement.

A cette fin, le projet entend multiplier, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, les occasions d'utiliser la langue française et ce, d'une part, en veillant à recourir à des méthodes pédagogiques diversifiées, et d'autre part, en développant des collaborations avec le mouvement associatif implanté dans le quartier, avec les parents et avec les instances publiques.

On reconnaît aujourd'hui le rôle déterminant de la situation, de la tâche et du thème dans le processus d'acquisition des connaissances.

Des expériences récentes indiquent que l'apprentissage est d'autant plus aisé que les situations scolaires dans lesquelles il s'inscrit, constituent un « savoir se repérer » pour les élèves.

Le développement de multiples activités en collaboration avec des partenaires extérieurs vise précisément à diversifier les situations concrètes d'apprentissage et de mise en œuvre des savoir-faire langagiers.

LES AXES DU PROJET 1990-1991

1. Diversifier les activités centrées sur l'apprentissage du français, dans le cadre scolaire, en visant un partenariat corps enseignant vers mouvements associatifs.

2. Etendre, à tous les degrés de l'enseignement primaire, les activités de soutien développées depuis

1980 en classe propédeutique à destination des enfants quittant la maternelle et entrant en première année. Ces activités de soutien à l'apprentissage du français seraient prises en charge par des auxiliaires issus de l'immigration et formés au sein de l'école.

3. Assurer l'organisation journalière d'un tutorat après 16 h. Ce dernier prendrait la forme suivante : dirigés et conseillés par un instituteur, des élèves de cinquième et sixième primaire, les tuteurs prennent en charge un groupe de cinq enfants de première, deuxième et troisième années. Ils leur apprennent par le biais des fardes de lectures, de publicités...

4. Permettre l'accès à un atelier informatique à l'Anspach Center IBM avec l'aide d'un moniteur. Permettre d'exploiter des didacticiels de remédiation et de perfectionnement en français et mathématiques.

5. Continuer de développer le centre de lecture au sein de l'établissement. Toutes les classes de l'école passent 50 minutes dans le centre de lecture. Les enfants de 6^{me} année s'appliquent pour tenir le centre en ordre. Nous demandons des bénévoles pour permettre d'exploiter au maximum notre centre.

6. Il nous semble indispensable de créer un centre BCD et d'aménager un coin mise en ordre de matériel de récupération. Récupérons les livres dispersés dans les classes. Ecrivons aux maisons d'éditions, prenons contact avec une école de Louvain-La-Neuve, recherchons des livres de deuxième main, faisons appel au comité de quartier... Louons des valises dans certaines bibliothèques pour un mois. Aménageons un coin avec des livres italiens, turcs et arabes...

7. Organiser une après-midi « Ateliers » pour toutes les classes.

Les ateliers fonctionnent par période de 4 semaines. Les ateliers sont annoncés dans le préau, les élèves s'inscrivent aux activités durant toute la semaine. Les réalisations sont exposées au préau. Deux fois par année scolaire, « Noël » et « Fête des Mères », nous organisons une vente de nos bricolages. Les ateliers pourraient être renforcés avec l'aide des parents, mouvements associatifs, stagiaires, CTL, bénévoles...

Les ateliers : Bricolage, peinture, dessin...
Cuisine;
Jeux de société, « Ludothèque »;
Théâtre;
Musique – rythmes;
Danse;
Education physique;
Lecture;
Vélo, voile...

Il est indispensable de créer et aménager des coins ateliers avec le matériel regroupé pour toutes les classes.

8. Ouvrir l'école aux parents avec l'aide éventuelle du PMS et de Prospective Jeunesse. L'école serait ouverte une après-midi par semaine aux mamans et progressivement, les réunions s'organiseraient.

9. (...) Il serait intéressant d'organiser une journée « Lecture fonctionnelle » qui aurait comme suite un voyage pédagogique à Villeneuve d'Ascq sur le thème « éviter le redoublement ».

10. Favoriser et organiser des échanges de correspondances inter-établissements en vue de créer des contacts avec des élèves de niveaux et d'étude différents et issus d'origines culturelles diverses (Belgique, Pays européens et autres).

Nous pourrions être aidés par des élèves du secondaire options « Hôtesses Tourismes... ».

11. Participer aux journées de l'Union des Villes.

12. Organisation d'expositions dans le préau : ces expositions sont réalisées par une ou plusieurs classes de l'école, des visites guidées sont organisées pour les enfants d'autres écoles. Nous nous procurons la documentation pour nos expositions au CTL, rue Saint-Alphonse.

13. Projet « Classes vertes » pour tous les enfants de l'école.

14. Formation des auxiliaires issus de l'immigration de l'école avec des intervenants ayant participé aux expériences inter-culturelles.

15. Participation :

- aux recyclages de l'Union des Villes;
- aux réunions du comité de quartier;
- aux réunions CREF GEAI...
- aux réunions du 18 mai à la Maison communale;
- aux réunions évaluation du projet, une fois par trimestre.

16. Recherche et confection de matériel d'individualisation pour toutes les classes de l'école.

17. Assurer l'organisation d'un Conseil des Enfants de l'école.

1. Election
2. Participation aux réunions
3. Rédaction du P.V.
4. Distribution du P.V. par les enfants.

18. L'école serait ouverte deux heures par semaine à tous les intervenants. Reportages photos et vidéo des activités.

Gestion : un tel projet ne peut être réalisé que s'il est stimulé et géré par un responsable au sein de l'école. Ce coordinateur doit être à l'écoute des différents intervenants.

Un projet comme celui-ci ne peut fonctionner que dans un cadre souple. Cela suppose aussi que les partenaires s'informent mutuellement sur les cultures des pays d'origine et du pays d'accueil et réfléchissent ensemble aux problèmes posés et aux éventuelles collaborations nécessaires pour y remédier.

Réunion du 15 mai 1991

Approbation du rapport concernant les auditions dans le secteur de l'enseignement en milieu immigré.

a) *Lecture du rapport*

Moyennant une modification, le rapport est adopté à l'unanimité des membres présents.

b) *Lecture de la synthèse*

La synthèse des auditions est adoptée à l'unanimité des membres présents. Il est fait confiance au rappor-

teur et au Président pour le résumé de l'audition de M. Vinikas.

Réunion du 29 mai 1991

Examen de la proposition de résolution visant à améliorer la réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration dans la région bruxelloise.

Il est décidé à l'unanimité de présenter à l'Assemblée de la Commission communautaire française la proposition de résolution sous les signatures de M^{mes} Willame, Lemesre, Huytebroeck, Guillaume-Vanderroost et Govers.

Adoption du rapport de la réunion du 29 mai 1991.

Il est fait confiance au rapporteur et à la Présidente pour la rédaction du rapport.

Le Rapporteur,
M. WILLAME

La Présidente,
M. LEMESRE

SYNTHESE DES AUDITIONS

1. M. Bruno DUCOLI
Directeur du Centre Socio-culturel des immigrés.
2. Professeur Albert BASTENIER
(Groupe d'Etudes Emigration et des Relations Interethniques de l'Université Catholique de Louvain - Faculté de Sociologie).
3. Madame Françoise DUPUIS
Présidente de la Commission d'Etude des ZEP.
4. Monsieur Serge FLAMION
Préfet de l'Athénée Marcel Tricot à Laeken.
5. Monsieur René ROBBRECHT
Préfet de l'Athénée Royal Paul Delvaux à Saint-Gilles.
6. Monsieur Alain LETIER
Directeur de l'Institut de la Providence à Anderlecht.
7. Monsieur M. VLAEMINCK
Administrateur délégué au CEPEONS (Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné).
8. M^{me} Amélia KALB
Centre PMS d'Ixelles
9. Monsieur Philippe SMITS
Directeur Général de l'EPFC (Enseignement de Promotion et de Formation Continue de l'ULB et de la Chambre de Commerce de Bruxelles).
10. M. Bruno VINIKAS
Commissaire adjoint au Commissariat Royal à la Politique des Immigrés.
11. Témoignage écrit de Monsieur VAN BRANDE
Directeur de l'Ecole Joseph DELCLEF, Ecole Communale Mixte, 52 rue Potagère, 1030 Bruxelles.
ZEP : Description du Projet

1. Audition de M. Bruno Ducoli, Directeur du Centre social-Culturel des Immigrés.

L'école, après la famille, est le deuxième agent de socialisation. Il faut repenser l'école (qui vit le phénomène de l'immigration) son organisation, son rôle.

Deux constats :

- L'école qui s'adresse à des enfants issus de l'immigration s'adresse, en fait, à de futurs belges.

- L'immigration *européenne* est perçue maintenant comme composée de futurs citoyens de l'Europe.

Le jeune immigré au carrefour de la famille (immigrée) et de l'école (belge) donne 3 types de réponses :

- a) Il choisit la famille contre l'école et recueille des échecs scolaires.
- b) Il choisit l'école contre la famille et se créent alors des sortes « d'orphelins affectifs ».
- c) Il refuse la famille *et* l'école et s'ensuivent déviance et délinquance.

Monsieur Ducoli souligne l'importance de la formation des enseignants tant *initiale* que *continué* pour atteindre 4 objectifs :

1. assurer la réussite scolaire et l'insertion professionnelle;
2. diminuer le taux d'échecs scolaires pour *tous*;
3. ouvrir l'univers scolaire aux savoirs culturels et linguistiques des immigrés;
4. favoriser les rapports harmonieux entre toutes les communautés.

M. Ducoli estime que la tâche de l'école est de rassembler les différents « particularismes » pour que différentes visions du monde puissent co-exister au sein de l'école. Au niveau des « moyens » de cette co-existence son avis va fort différer de celui de M. Bastenier sur l'enseignement interculturel.

2. Audition de M. Albert Bastenier (du Groupe d'Etudes Emigration et des Relations Interethniques de l'UCL).

Le professeur Bastenier souligne tout d'abord le caractère *irréversible* de l'immigration comme phénomène du peuplement européen. La société européenne doit se découvrir comme récemment et définitivement *plurielle* et multiculturelle.

Constats :

1. par rapport aux années 60, l'école est, en 1990, dépassée par l'afflux des jeunes immigrés.
2. le taux d'échecs des enfants immigrés se rapproche de ceux de la population défavorisée autochtone *mais maintenant* cette dernière, considérant la scolarisation de ses enfants comme prioritaire, est beaucoup plus hostile à une forte présence d'immigrés dans les écoles que leurs enfants fréquentent.

Le nœud du problème selon le professeur Bastenier :
la mission de l'école est l'acquisition de la « citoyenneté » ce qui suppose une bonne connaissance des mécanismes sociaux qui régissent *la modernité occidentale* dont les composantes sont :

1. le processus d'industrialisation;
2. la division du travail qu'il entraîne;
3. l'esprit de rationalité.

La base économique de notre société exige une certaine homogénéité ou du moins une *continuité culturelle* que doit assurer l'école. Sans accorder de valeur absolue à cette modernité occidentale, il faut cependant assurer à l'enfant *la maîtrise des codes de notre société* sans lesquelles il n'y aurait pas intégration.

Un de ces codes essentiels : la maîtrise de la langue. Il faut se méfier des intentions « comparatistes » et de l'option interculturelle, de « l'humanisme bavard » pour prôner *la mise à distance* des particularismes familiaux emprunts de subjectivité. Les connaissances qu'on inculque à l'enfant auront un usage social essentiel : celui de l'intégration.

Lors de la discussion, le professeur Bastenier prend position sur le facteur religieux et l'enseignement confessionnel musulman. Il rappelle la liberté d'enseignement, de culte et de pensée. La question de la création d'écoles d'enseignement général mais confessionnelles musulmanes se posera tôt ou tard : il faut permettre à l'Islam de sortir de la marginalité à l'intérieur du cadre légal des institutions européennes au risque de voir se développer l'intégrisme.

Plus tard, le professeur Bastenier revient sur la distinction entre « langue maternelle » et langue « première » (ex. : le « sarde » pour l'italien – le « kabyle » pour l'arabe) et sur son scepticisme quant au bien fondé d'enseigner à l'enfant sa langue « immigrée ». L'absence d'une « politique de la langue » digne de ce nom dans nos pays d'immigration lui paraît être une carence profonde vis-à-vis d'une population dont la majorité est proche de l'illettrisme.

3. Audition de Madame Françoise Dupuis

Présidente de la Commission d'Etude des ZEP mise sur pied par la Communauté française.

Après avoir défini les ZEP et leur nombre (2 zones à Bruxelles), Madame Dupuis définit les critères *externes* (habitat – chômage – pauvreté – analphabétisme) et *internes* (prévention au niveau du fondamental et des premières années du secondaire – participation de l'équipe éducative – adaptation à la situation locale) qui ont prélué à la création des ZEP. Priorité y est donnée à *de nouveaux systèmes relationnels* entre tous les acteurs de la vie éducative.

Les 2 zones retenues à Bruxelles impliquèrent 10 écoles pour un budget de 75 millions (Communauté française) + 25 millions de subventions régionales.

Après un an de fonctionnement, le bilan est positif : connaissance plus approfondie de la population sco-

laire – cours d'alphabétisation – création d'écoles de devoirs – auxiliaires d'enseignement issus des milieux immigrés.

4. Audition de M. Serge Flamion

Préfet de l'Athénée Marcel Tricot à Laecken.

Monsieur Flamion exprime sa déception à l'égard de la Communauté française par rapport à l'enseignement.

Exemples : au niveau du décrochage scolaire :

- des commissions réunies avec la Communauté française n'ont pas abouti;
- à l'égard des ZEP : scepticisme.

Les problèmes scolaires sont dus à des raisons socio-culturelles. Parents désinformés – violence – décrochage et échecs scolaires.

Solution : création d'une « autre école » tournée vers l'enseignement supérieur, en symbiose avec les entreprises, avec les partenaires politiques, sociaux et culturels.

Il est contre le redoublement, l'enseignement non individualisé, et contre le travail en équipe (ce qui suppose des heures de prestations supplémentaires de la part des enseignants) et l'évaluation permanente pratiqués dans les conditions actuelles.

5. Audition de M. René Robbrecht :

Préfet de l'Athénée Royal Paul Delvaux à Saint-Gilles.

Pour les jeunes immigrés, l'école doit jouer un rôle compensatoire *plus humain* que l'environnement habituel livré aux tracasseries administratives ou policières.

Constats :

- impossibilité du travail à domicile;
- non-connaissance par les élèves des débouchés;
- importance de l'enseignement du français mais aussi d'un enseignement interculturel.

Concrètement : Il faudrait réaliser la mise sur pied :

- de techniques d'accueil des parents;
- de techniques du style « recherche sur le yoga dans l'éducation »;
- de séances de rattrapage avec l'Université;
- de cours de langues et de cultures d'origine;
- veiller à l'éducation interculturelle ;
- et collaborer avec la ZEP locale (expérience pilote).

Conclusion :

Il faut renforcer l'appareil pédagogique des écoles. Tout budget supplémentaire devrait renforcer des « coordinateurs ».

6. Audition de M. Alain Letier

Directeur de l'Institut de la Providence à Anderlecht.

I. Prôner la pédagogie interculturelle centrée sur l'apprenant, ce qui suppose :

- enseigner les langues et cultures d'origine;
- donner une connaissance approfondie de la culture dominante (maîtrise des langues – regard critique sur cette culture);
- intégrer des médiateurs proches;
- s'ouvrir à l'élève.

Pour ce faire :

- formation approfondie (initiale et continuée) des enseignants;
- rôle essentiel du conseil de classe.

II. Insister sur le côté essentiel de l'apprentissage du Français dès le fondamental (avis partagés des experts sur les cours de langues d'origine).

- nécessité de souligner aux yeux des parents l'importance de l'école maternelle;
- formation continuée des enseignants;
- création « d'experts de l'immigration » à la disposition des écoles.

III. Souligner le caractère essentiel de la collaboration parents-écoles.

a) *Parents demandeurs* de cours de langues et de cultures d'origine organisés par les ambassades en collaboration avec les écoles : les cours de « religion » pourraient être intégrés dans les programmes scolaires;

b) *Gestion du temps post-scolaire* : la télévision ou la rue... pourtant on pourrait créer dans les locaux désertés, divers « ateliers » ou animations complémentaires.

IV. Propositions très concrètes :

- radiographie des écoles pour voir clair...
- prévoir un encadrement spécifique pour les écoles qui dépassent 60 % d'immigrés;
- Pour les enseignants :
 - formation de base avec stages;

- formation continuée;
- valorisation des heures du conseil de classe.
- Possibilité de mobilité pour les enseignants.
- Instaurer dialogue écoles-parents.
- Résoudre de manière spécifique le problème de l'enseignement du Français à l'école : matériel, méthodes.
- Assurer l'encadrement pédagogiques *réel* (cf. réfugiés non comptabilisés).

7. Audition de M. Vlaeminck

Administrateur délégué au CEPEONS (Conseil des Pouvoirs Organisateur de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné) : 85 % écoles techniques et professionnelles.

Evoquant le cursus habituel du jeune immigré, Monsieur Vlaeminck prône quelques remèdes :

1. Il serait utile que l'enfant fréquente l'école maternelle obligatoirement dès l'âge de 5 ans. Qu'il soit mis à sa disposition un vocabulaire de base indispensable à la maîtrise de la langue de scolarisation (500 mots).
2. Les différences d'âges et de maturité à l'entrée dans le primaire ne peuvent se solder par un échec au terme de la première année. Des expériences dans le sens d'une co-éducation des enfants de 5 à 8 ans se sont avérées efficaces à cet égard.
3. Pour les élèves qui éprouvent le plus de difficultés, il faut un encadrement plus favorable qui puisse les remettre à flot et leur permettre de lire et écrire lors de leur passage dans le secondaire.
4. Un enseignement secondaire spécial devrait pouvoir être développé à Bruxelles.
5. Par une publicité adéquate, à laquelle devrait être étroitement lié le monde l'entreprise, il faudra assurer la promotion de l'enseignement technique.
6. Il faudrait pouvoir lutter contre certains aspects pervers du NGPP qui bloque l'élève dans son école secondaire d'origine et s'oppose à son transfert vers des écoles mieux adaptées à ses moyens et aspirations.
7. Enfin, la prolongation de la scolarité jusqu'à 18 ans a été lancée sans réflexion suffisante.

Problèmes évoqués lors de la discussion générale :

Le tutorat, les certificats accordés au secondaire inférieur et supérieur dans le traditionnel et rénové... *Nécessité* absolue d'établir d'urgence un dialogue entre l'école et l'entreprise, nécessité d'établir un dialogue entre parents immigrés et école *dès l'inscription*.

8. Audition de Madame Amélia Kalb

Centre PMS d'Ixelles

Elle rappelle le fonctionnement des centres PMS et ses objectifs. Elle fait un certain nombre de constats sur le terrain entre autres le fait que l'enfant immigré change souvent d'école (2 ou 3 fois par an) et que la communication parents-milieu scolaire est très difficile ce qui rend essentielle la « stimulation » de l'enfant par l'enseignement.

A partir des relations individuelles avec les élèves, Madame Kalb a rencontré les problèmes de retard de motricité des enfants dès l'âge de trois ans, d'occupation des loisirs en dehors de l'école (rue T.V. ...) pour tous et du statut de femme pour les adolescentes.

En ce qui concerne les *relations avec les parents*, il faut constater :

1. que le centre PMS est pris pour un centre social (distribution de vêtements, aide aux démarches administratives, etc...)
 2. que des séances de sensibilisation à la culture islamique se sont avérées indispensables pour « prendre le temps d'écouter et pour sensibiliser aux règles du système éducatif occidental ». Ainsi lors des réunions de parents, l'organisation de séances de pédagogie interculturelle pour les enseignants et les centres PMS s'est révélée nécessaire.
- Autre expérience intéressante quoique très lourde : le tutorat.
 - Essentielles mais pas toujours réalisables parce que très onéreuses : séances d'information affective et sexuelle.
 - Remportent un réel succès : les journées de l'emploi.

Activités à prôner :

- Formation aux méthodes de pédagogie interculturelle;
- cours supplémentaires de langues (Fr.N.) pour les enfants immigrés;
- séances de psycho-motricité pour les plus petits;
- écoles de devoirs et aide à structurer le travail scolaire;
- organisation de séances d'information affective et sexuelle pour les élèves du secondaire.

9. Audition de M. Philippe Smits

Directeur Général EPFC (Enseignement de Promotion et de Formation Continué, ULB – CCB).

Monsieur Smits rappelle d'abord les grandes caractéristiques de l'enseignement de promotion sociale (120.000 inscriptions).

Celui dont il nous parle regroupe à Bruxelles 13.000 étudiants de toute origine, de tout âge, 500 professeurs, trente implantations. Il fait une brève description des cours dispensés.

En ce qui concerne les étudiants étrangers, Monsieur Smits donne une série de statistiques de fréquentation des cours et de conditions de fréquentations. Il conclut en demandant à la Région bruxelloise :

- une aide à l'information et à la diffusion de ses cours;
- une aide à la Régie Foncière de l'Agglomération pour l'acquisition ou l'aménagement de nouveaux bâtiments.

Dans la discussion générale, Monsieur Smits souligne :

1. que certains problèmes de cohabitation entre immigrés existent mais sont surmontables;
2. que les rapports entre « immigrés » suivant les cours et habitants des quartiers où se donnent les cours sont bons;
3. que les taux d'abandon des cours est énorme : de 60 à 100 % et que les effectifs réduits de l'EPFC ne permettent pas de suivre les élèves ni *pendant* les cours ni *après* la fin de l'instruction;
4. que la séparation est totale entre le monde économique (le court terme) et l'enseignement (le long terme);
5. que les demandeurs d'asile ou réfugiés n'ont pas le droit de s'inscrire à l'EPFC (cours au « petit Château » : possible grâce à la CCF?);
6. que la promotion sociale s'adresse aux « adultes » et ne fait dès lors pas concurrence à l'enseignement de plein exercice;
7. que les « immigrés » qui suivent ces cours font déjà partie de l'élite et sont « sauvés ».

Une discussion s'ensuit sur l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans qui est *aberrante* suivant les uns, manque en tous les cas de mesures d'accompagnement, diront les autres.

10. Témoignage de Monsieur VAN BRANDE

Directeur de l'Ecole Joseph Delclef, école communale mixte.

Caractéristiques du quartier : le quartier abrite une forte proportion d'immigrés turcs dont les familles vivent fort en vase clos.

On constate une proportion importante d'ouvriers chez les pères et un taux élevé d'inactivité professionnelle chez les mères.

La majorité des parents sont illettrés et parlent mal le français. Les enfants, nés en grande majorité en Belgique, *présentent une énorme faiblesse dans l'expression et la compréhension orale et écrite du français*, condition sine qua non pourtant de l'acquisition d'autres savoirs ou savoir-faire dans le cadre du programme scolaire.

Finalité et objectifs du projet éducatif de l'établissement qu'il dirige :

Multiplier tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école les *occasions d'utiliser la langue française*. Dix-huit axes concrets au dynamisme propre sont proposés.

A l'intérieur :

Atelier de bricolage, tutorat, aide d'auxiliaires issus de l'immigration, coins de lecture, organisation d'expositions.

A l'extérieur :

Partenariat avec des mouvements associatifs, atelier informatique Centre Anspach, Médiatèque du Passage 44, aide des PMS, correspondance inter-établissements etc...

11. Audition de M. Bruno Vinikas,

Commissaire-adjoint aux Commissariats Royal à la Politique des Immigrés (26 mars 1991)

Le Commissaire-adjoint rappelle les missions du CRPI : définir une politique des immigrés pour la Belgique, indépendamment des lieux institutionnels où ces questions sont traitées. Ensuite, faire, en fonction de cette analyse, toute une série de propositions de politiques à mener en prenant en compte les différents niveaux institutionnels, assurer une certaine coordination entre ces différents niveaux institution-

nels et procéder à une évaluation permanente des actions menées sur le terrain.

Les principales propositions du Commissariat en matière d'enseignement concernent la pédagogie interculturelle et insistent sur l'importance de la langue d'enseignement en la situant dans le contexte de la langue et culture d'origine. Elles préconisent l'utilisation de personnel d'origine étrangère pour favoriser notamment les rapports école/parents immigrés. Enfin, elles insistent encore sur la formation initiale et coninuée des enseignants, tout en sachant qu'il faut avant tout se préoccuper du taux d'encadrement de l'enseignement bruxellois.

M. Vinikas considère totalement irréaliste tout solution de déconcentration, c'est-à-dire de déplacement « forcé » d'élèves d'origine étrangère dans des écoles à faible taux d'immigrés.

Pour M. Vinikas, la priorité des priorités devraient être sans hésitation la lutte contre l'échec scolaire et ce, dès le niveau de l'enseignement fondamental.

Interrogé sur la pédagogie interculturelle lors de la discussion, M. Vinikas estime que pour lui la pédagogie interculturelle signifie, par définition, enrichissement mutuel, échange, apport croisé. On pourrait ainsi imaginer que les cours d'histoire et de géographie, qui s'apparentent de plus en plus à des leçons de vie destinées normalement à valoriser l'information et l'esprit de recherche des enfants, pourraient être une manière de valoriser certains enfants dans ce qu'ils connaissent le mieux, c'est-à-dire leur propre origine, et ceci, au bénéfice de l'ensemble.

En ce qui concerne d'autres problèmes comme celui des adolescents en rupture de cursus scolaire, il pose la question : comment a-t-on pu prolonger l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans sans songer à des mesures d'accompagnement adéquates ?

En ce qui concerne l'école maternelle, il partage totalement le point de vue qui consiste en la nécessité de travailler en amont, en favorisant, par exemple, des cours d'alphabétisation pour les mères de jeunes élèves issus de l'immigration.

