

Faculté de philosophie, arts et lettres

Comparaison holistique des systèmes d'enseignement pour élèves nouvellement arrivés

Le cas des Pays-Bas, de la Belgique francophone et de la Suède.

Auteur : Kramvoussanos Francesca

Promoteur : Bibauw Serge

Année académique 2024-2025

Master en langues et lettres française et romanes, orientation générale à finalité didactique

**Déclaration sur l'honneur, mémoires/TFE de la Faculté de philosophie, arts et lettres,
UCLouvain**

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel, que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance, et que l'utilisation des outils d'intelligence artificielle est conforme aux consignes générales d'utilisation publiées par l'UCLouvain et disponible à cette adresse :

<https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-p1/portail/reglement/Consignes-ChatGPT-version-etudiante.pdf?itok=SebXXm87>

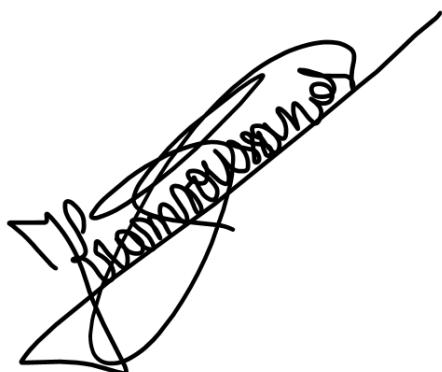
Je suis conscient·e que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement, de ne pas annoncer dans une partie spécifique en début du mémoire l'utilisation que j'ai faite des outils d'intelligence artificielle ou de les utiliser de manière contraire à ce qui est prévu dans la note institutionnelle constituent des irrégularités graves au regard du *Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain* (Chapitre 4, section 7, article 107 à 114) au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions académiques et disciplinaires encourues.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude et de n'avoir pas utilisé les outils d'intelligences artificielles en dehors de ce qui est accepté à l'UCLouvain.

Nom, Prénom : Kramvoussanos Francesca

Date : le 10 août 2025

Signature de l'étudiant·e :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Francesca Kramvoussanos', written diagonally across the page.

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier chaleureusement mon promoteur, Monsieur Serge Bibauw, pour son encadrement, les nombreuses entrevues qu'il m'a consacrées, ses relectures attentives, et surtout, pour ses conseils précieux.

Ensuite, je souhaite également exprimer toute ma gratitude à mes proches, avec qui j'ai partagé de longues sessions de travail. Leur présence a rendu l'expérience de rédaction de ce mémoire plus humaine et empreinte de bienveillance.

Je remercie également mes parents, toujours soucieux de mon bien-être et présents à chaque étape de mon parcours.

Enfin, je tiens à témoigner toute la tendresse que j'éprouve pour mon frère Georges, qui m'a toujours soutenue, conseillée et encouragée avec affection tout au long de mon parcours académique.

Table des matières

Remerciements.....	3
Table des matières.....	4
Introduction	8
1. Définition de la question de recherche	8
2. Présentation du travail	9
3. Méthodologie	10
4. Terminologie	10
Partie 1 - Cadre théorique.....	12
Chapitre 1 - L'enseignement pour ENA en Europe	12
Section 1 - Les réglementations européennes.....	12
Section 2 - Le concept d'inclusion dans le domaine éducatif	12
Chapitre 2 - Les différents modèles institutionnels	14
Section 1 - Présentation des trois modèles	14
Section 2 - Tours d'horizon des modèles institutionnels en Europe.....	15
Chapitre 3 - Les besoins holistiques des élèves nouvellement arrivés	18
Section 1 - Les besoins éducatifs.....	19
Section 2 - Les besoins sociaux	23
Section 3 - Les besoins émotionnels	24
Partie 2 - Les différents modèles institutionnels dans les différents pays.....	26
Chapitre 1 - Les Pays-Bas.....	26

Section 1 - Définition des nouveaux-arrivants	26
Section 2 - Accès à la scolarité	26
Section 3 - La proportion d'immigration	27
Section 4 - Définition du modèle	27
Section 5 - Mise en place du modèle	27
Section 6 - Enseignement dispensé	31
Section 7 - Impact des caractéristiques principales du système éducatif néerlandais sur l'enseignement pour les ENA	32
Section 8 - Le transfert vers l'enseignement ordinaire	36
Section 9 - Les représentations des élèves allophones	37
Section 10 - Efficacité du système	38
Chapitre 2 - La Belgique	40
Section 1 - Définition des primo-arrivants et des Assimilés aux primo-arrivants	40
Section 2 - Accès à la scolarité	41
Section 3 - La proportion d'immigration	41
Section 4 - Définition du modèle	42
Section 5 - Mise en place du modèle	43
Section 6 - Enseignement dispensé	43
Section 7 - L'intégration progressive	47
Section 8 - Le transfert vers l'enseignement ordinaire	48
Section 9 - Impact des caractéristiques principales du système éducatif belge francophone sur l'enseignement pour les élèves nouvellement arrivés	49

Section 10 - La représentation des élèves allophones	51
Section 11 - Efficacité du système	52
Chapitre 3 - La Suède	54
Section 1 - Définition des NAMS	54
Section 2 - Accès à la scolarité	54
Section 3 - Proportion et répartition des élèves issus de l'immigration dans les différentes écoles du pays	55
Section 4 - Mise en place des deux modèles institutionnels	56
Section 7 - La transition des classes d'introduction vers l'enseignement ordinaire	64
Section 9 - La représentation des élèves allophones	65
Section 10 - Efficacité du système	66
Partie 3 - Les besoins holistiques des élèves nouvellement arrivés	67
Chapitre 1 - Le besoin pédagogique	67
Section 1 - L'évaluation diagnostique, le plan d'étude individualisé et le plan de suivi ..	67
Section 2 - L'enseignement de la langue du pays d'accueil	69
Section 3 - L'enseignement de la langue première de l'apprenant et le multilinguisme ..	70
Section 4 - Le soutien supplémentaire	73
Section 5 - L'enseignement préscolaire	76
Section 6 - L'enseignement postscolaire et l'accès à l'emploi	76
Section 7 - La formation des enseignants, le soutien et la collaboration	78
Section 8 - L'environnement d'apprentissage	81

Chapitre 2. Les besoins sociaux	83
Section 1 - La création de liens entre pairs	83
Section 2 - Les approches globales de l'école et de la communauté et l'implication des parents dans le processus éducatif	84
Section 3 - La construction de l'identité	85
Chapitre 3 - Les besoins émotionnels	87
Partie 4 - Discussion.....	89
Section 1 - Le choix du modèle institutionnel.....	89
Section 2 - Les recommandations pour une éducation holistique des ENA	92
Section 3 - Limites et prolongements possibles	96
Bibliographie	97
Partie commune	97
Partie Pays-Bas.....	99
Partie Belgique	101
Partie Suède.....	102

Introduction

1. Définition de la question de recherche

Notre travail a pour ambition de comparer le système éducatif pour les élèves nouvellement arrivés dans trois pays d'Europe, à savoir, les Pays-Bas, la Belgique (la partie francophone) et la Suède. Le choix de ces trois pays a été déterminé par le fait qu'ils présentent trois systèmes éducatifs pour les élèves nouvellement arrivés (ENA)¹ avec trois modèles institutionnels majoritaires distincts. Ces trois modèles institutionnels sont ceux que Bruquetas Callejo (2013) établit comme les trois modèles présents en Europe. Mon travail présente comment ces différents systèmes institutionnels sont organisés et fonctionnent dans la pratique. Il s'intéresse également aux mesures politiques qui régulent ou non ces modèles.

Le premier objectif de ce travail est de vérifier si le choix du modèle institutionnel intervient dans l'efficacité du système éducatif pour les ENA. Le deuxième objectif, s'appuiera sur le système holistique d'éducation pour les ENA déterminé par Cerna (2019). Ce système, qui se veut global, détermine tout d'abord l'ensemble des besoins relatifs aux ENA, qui comportent leurs besoins éducatifs, sociaux et émotionnels. Ce modèle met en lien ces divers besoins avec les facteurs les influençant et les politiques et pratiques adoptées par les systèmes éducatifs. L'évaluation de l'efficacité de chaque système éducatif se base sur le fait que l'ensemble des trois besoins des élèves est pris en compte. Notre second objectif est de déterminer les mesures mises en place, par les différents systèmes éducatifs étudiés dans ce travail, afin de répondre aux trois types de besoins des ENA. Sur la base de nos observations, nous aimerions dresser une série de recommandations générales, comprenant à la fois les bonnes pratiques à reproduire, mais également, les pratiques entravant la prise en charge de ces différents besoins.

¹ La notion d'ENA sera discuté dans le point 4

2. Présentation du travail

Notre mémoire s'articulera en plusieurs parties. La première partie sera consacrée à la présentation des trois modèles institutionnels décrits par Bruquetas Callejo (2013) et du modèle éducatif holistique de l'éducation pour les ENA proposée par Cerna (2019). Dans cette première partie qui sera le cadre théorique de notre mémoire, nous insisterons sur nos choix terminologiques et effectuerons également un panorama des différents modèles institutionnels présents en Europe.

La deuxième partie s'articulera en trois chapitres - un pour chaque pays analysé - et s'attachera à la description des systèmes éducatifs pour ENA de ces trois pays. Nous nous intéresserons spécifiquement aux conditions d'accès, à la mise en place et à l'organisation du système éducatif pour les ENA, à la transition de ces élèves dans l'enseignement ordinaire, aux impacts des caractéristiques du système éducatif ordinaire sur les ENA et aux représentations des membres éducatifs sur ces élèves. Une brève évaluation du système sera effectuée sur la base des résultats scolaires et des perspectives d'avenir que chaque système d'enseignement offre aux ENA en fin de parcours.

La troisième partie, également divisée en trois chapitres, traitera de chaque besoin des ENA (éducatifs, sociaux et émotionnels). Tout d'abord, le premier chapitre s'articulera autour des besoins pédagogiques des ENA. Il sera question de l'enseignement pré- et post scolaire, l'évaluation diagnostique, le plan de suivi et le plan d'étude individualisé, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et de la langue première de l'élève, l'environnement d'apprentissage et la formation des enseignants et autres professionnels. Ensuite, ce seront les besoins sociaux qui seront au cœur du deuxième chapitre. Il s'agira d'évaluer si les besoins sociaux des élèves sont pris en compte dans les différents systèmes d'enseignement en s'intéressant à la création des relations entre les élèves (ENA et autochtones), à la construction de l'identité et aux relations qu'entretiennent les écoles avec les parents et la communauté des ENA. Enfin, le troisième chapitre tiendra compte des besoins émotionnels des élèves. Ce sera l'occasion de voir comment ce type de besoin est pris en charge par les écoles et si les établissements mettent en place des mesures spécifiques pour les combler.

La quatrième et dernière partie de notre travail consistera en la discussion de notre travail. Nous vérifierons si les objectifs présentés dans notre question de recherche ont été

atteints ou non. Une réflexion sur le choix du modèle institutionnel sera développée, ainsi qu’une série de recommandations concernant le système d’enseignement pour ENA.

3. Méthodologie

La démarche méthodologie adoptée dans ce mémoire repose sur l’application progressive du cadre théorique aux trois contextes nationaux étudiés. Ce cadre théorique s’articule autour de deux axes principaux : d’une part, la typologie des modèles institutionnels d’accueil des élèves nouvellement arrivés (Bruquetas Callejo, 2013) et d’autre part, une approche holistique de l’éducation, centrée sur les besoins fondamentaux de ces élèves (Cerna, 2019).

Dans un premier temps, l’analyse portera sur l’organisation des dispositifs mis en place dans chacun des trois pays, en identifiant les caractéristiques institutionnelles propres à chaque modèle éducatif. Cette étape vise à poser les fondements contextuels nécessaires à une comparaison éclairée.

Ensuite, le cadre théorique permet d’identifier les besoins spécifiques des ENA, à travers une sélection de théories issues de la littérature scientifique. Les trois grands types de besoins des ENA, présentés par Cerna (2019) seront ainsi définis (pédagogiques, sociaux et émotionnels).

À partir de cette catégorisation, l’étude s’attachera à examiner, pour chacun de ces besoins, les composantes essentielles à leur prise en charge dans les systèmes éducatifs analysés. Chaque composante sera ensuite étudiée pour déterminer si elle est présente ou non dans les dispositifs de chaque pays. En cas de mise en œuvre effective, une description détaillée des modalités d’application sera proposée.

Enfin, une discussion globale répondant aux deux objectifs visés par ce mémoire viendra refermer ce travail.

4. Terminologie

Nous avons décidé dans notre mémoire d’employer le terme d’”élève nouvellement arrivé” (ENA) pour parler des enfants et jeunes adultes migrants qui ont le droit d’accéder au

système éducatif du pays d'accueil. Ce terme est celui le plus couramment utilisé dans la recherche. Cependant, le type de profil recouvrant cette définition varie d'un pays à l'autre. En effet, un ENA ne recouvre pas les mêmes caractéristiques suivant le pays d'accueil. C'est pourquoi nous commencerons par donner la définition d'ENA pour chaque pays étudié. Nous ferons une exception dans notre terminologie dans le cas de l'étude du système belge. Le terme d'élève nouvellement arrivé sera substitué par le terme de "primo-arrivant" (PA) et d' "assimilé aux primo-arrivants" (APA) car ce sont les termes utilisés de façon courante dans les textes officiels et par la recherche. Aux Pays-Bas et en Suède, ce sont les termes d'élèves migrants nouvellement arrivés (*newly arrived migrants student*, abrégé NAMS, et *nieuwkomers*) qui sont utilisés dans le discours académique et les politiques éducatives des deux pays.

Plusieurs termes existent pour définir les classes dans lesquelles les ENA peuvent être placés de façon temporaire avant d'être intégrés dans l'enseignement ordinaire du système éducatif du pays d'accueil : classes préparatoires, internationales, d'immersion, d'accueil ou d'introduction. Ces termes seront utilisés en fonction de la dénomination préférée par chacun des trois pays.

Partie 1 - Cadre théorique

Chapitre 1 - L'enseignement pour ENA en Europe

Section 1 - Les réglementations européennes

Les pays de l'Union européenne ont l'obligation de dispenser un enseignement pour les enfants de demandeurs d'asile, les mineurs demandeurs d'asile et les mineurs bénéficiant du statut de réfugié ou de la protection subsidiaire. Ils doivent avoir accès à l'enseignement dans les mêmes conditions que les élèves autochtones (Parlement européen, 2013/33, art. 14 §1 ; Conseil européen, 2011/95, art. 27).

De plus, l'article 14 §2 de la directive 2013/33/UE oblige les États membres à intégrer ces élèves dans l'enseignement dans un délai de trois mois après leur arrivée dans le pays d'accueil. Pour les recevoir au mieux, les pays européens doivent proposer des classes préparatoires (comprenant des cours de la langue du pays d'accueil) afin de faciliter l'intégration scolaire, dans le cas où cela s'avère nécessaire (Parlement européen, 2013/33, art. 14 §2).

Section 2 - Le concept d'inclusion dans le domaine éducatif

En plus de ces réglementations, l'approche politique européenne en matière d'éducation pour les élèves nouvellement arrivés est celle de l'inclusion (Koehler et al., 2022). L'éducation inclusive est définie par la Commission européenne (2020) comme une éducation qui vise à ce que chaque élève exploite pleinement son potentiel en garantissant un enseignement de qualité dans un environnement scolaire ordinaire. Les politiques d'inclusion s'efforcent de soutenir de manière proactive les élèves susceptibles d'être marginalisés ou en difficulté scolaire, en adaptant les réponses éducatives à leurs besoins spécifiques. Cela passe notamment par des approches personnalisées, des soutiens ciblés et une collaboration étroite avec les familles et les communautés locales.

L'inclusion en matière d'éducation repose sur le principe que ce sont les systèmes éducatifs qui doivent s'adapter aux besoins de chaque élève, et non l'inverse (Amor et al., 2018). Elle implique un degré de participation plus important dans un cadre scolaire ordinaire.

Le terme d'intégration, souvent confondu ou utilisé de manière interchangeable avec le terme d'inclusion, désigne le processus par lequel les élèves nouvellement arrivés sont intégrés dans les établissements scolaires ordinaires, sans passer par des classes préparatoires, dans la mesure où ils s'adaptent sans difficultés trop importantes aux structures, à l'environnement et aux attitudes déjà en place. Dans cette définition, les élèves doivent bénéficier d'un accompagnement spécialisé (UNESCO, 2017). Dans notre mémoire, nous n'utilisons pas le terme "inclusion" dans le sens d'intégration car le fait d'intégrer les ENA dans des classes de l'enseignement ordinaire, sans transition par une classe préparatoire, n'en fait pas une pratique "inclusive". De même, les classes d'accueil sont parfois désignées comme "ségréguatives". Nous choisissons de ne pas non plus recourir à cette dénomination qui démontre une connotation négative de ces classes et qui les classe directement comme non-inclusives. Les dynamiques d'inclusion et de ségrégation dans le système d'enseignement pour les ENA ont été étudiées et théorisées par Goï et Huver (2013). Ainsi, elles déterminent deux pratiques non-inclusives en ce qui concernent la mise en place de l'enseignement pour ENA : d'une part, les classes d'accueil, si elles ne prévoient aucune interaction avec les élèves natifs du pays d'accueil et qu'elles sont envisagées comme un prérequis nécessaire à la bonne intégration dans les classes ordinaires, sont considérées alors comme ségréguatives. D'autre part, une intégration des ENA dans les classes de l'enseignement ordinaire sans aucun accompagnement et sans prise en compte de la spécificité du profil de l'ENA sera également perçue comme ségréguative (Goï & Huver, 2013). En conclusion, ce n'est pas parce que les ENA transitent par une classe d'accueil ou qu'ils sont directement intégrés dans l'enseignement ordinaire que cela représente une pratique inclusive ou ségréguative.

En raison de ces définitions, le concept général d'inclusion est souvent incompris ou interprété de façon différente en fonction des contextes politiques et sociaux. Dans la pratique, cela conduit à une diversité de pratiques inclusives qui peuvent s'éloigner du concept initial d'inclusion (Koehler et al., 2022).

Chapitre 2 - Les différents modèles institutionnels

Section 1 - Présentation des trois modèles

Malgré les recommandations européennes, l'accès à l'enseignement pour les ENA n'est pas toujours garanti. Aussi, sa mise en place diverge énormément d'un pays à un autre. Bruquetas Callejo (2013) dénombre trois modèles institutionnels, présents en Europe, de mise en place d'un enseignement pour les élèves nouvellement arrivées : le modèle *intégré* ou *immersif*, le modèle *parallèle* et le modèle *mixte*.

1. Le modèle *intégré* ou *immersif*

Le modèle *intégré* ou *immersif* correspond à la définition expliquée plus haut du terme d'intégration. Dans ce modèle, les élèves rejoignent directement la classe registre² avec les élèves non allophones³, sans transiter au préalable dans une classe d'accueil. Cependant, une assistance spéciale pour les ENA doit être fournie (Bruquetas Callejo, 2013).

2. Le modèle *parallèle*

Dans ce modèle, les élèves transitent dans une classe d'accueil avant d'intégrer l'enseignement ordinaire. Le délai passé dans cette classe varie d'un pays à un autre. La plupart du temps, leur objectif est de préparer les élèves au système d'enseignement ordinaire et de leur apprendre la langue du pays d'accueil. Les classes d'accueil peuvent, soit être séparées géographiquement des classes registres, soit se trouver dans le même établissement scolaire (Bruquetas Callejo, 2013).

3. Le modèle *mixte*

Ce modèle, comme son nom l'indique, est à l'intersection des deux premiers modèles. Dans ce modèle, les élèves suivent principalement des cours dans une classe d'accueil mais également des cours dans une ou plusieurs classes de l'enseignement ordinaire. Les classes de l'enseignement ordinaire peuvent être rattachées à l'établissement qui met en place les classes

² La classe registre correspond à une classe de l'enseignement ordinaire qui comporte des élèves du même âge que l'enfant.

³ un élève allophone : personne dont la langue maternelle est étrangère à celle de la communauté où elle se trouve (cnrtl, s. d.)

d'accueil ou faire partie d'une autre école. L'organisation de cette alternance entre cours dans la classe parallèle et classes registres peut être progressive ou non : Cette alternance peut s'effectuer soit après un certain délai passé en classes parallèles ou dès l'entrée dans celles-ci. Aussi, le nombre d'heures passées et les matières auxquelles ont accès les élèves dans les classes registres varient d'un pays à l'autre (Bruquetas Callejo, 2013).

Section 2 - Tours d'horizon des modèles institutionnels en Europe

Dans cette partie, nous aimerions réaliser un petit panorama des modèles institutionnels d'enseignement pour ENA en Europe. (Bruquetas Callejo, 2013) Nous avons décidé de décrire brièvement le modèle pour certains pays afin de mettre en exergue le fait qu'un même modèle institutionnel peut être mis en place et organisé de façon différente d'un pays à l'autre. De plus, il y a souvent un modèle institutionnel dominant dans un pays mais les deux autres modèles peuvent être également mis en place de façon parallèle. Aussi, malgré nos recherches, nous n'avons pas trouvé d'étude expliquant la mise en place pour le modèle institutionnel intégré dans les pays d'Europe qui l'organisent.

1. Le cas de l'Allemagne

L'Allemagne, en matière de structures d'enseignement, utilise principalement le modèle parallèle. Les ENA suivent un enseignement dans les classes d'accueil qui dure entre une et deux années afin d'y apprendre l'allemand. Passé ce délai, ils rejoignent l'enseignement ordinaire. En revanche, certains établissements proposent aux élèves un processus progressif qui pourrait s'apparenter au modèle mixte. Les élèves reçoivent un enseignement dans les classes parallèles mais suivent également quelques cours dispensés dans une classe de l'enseignement ordinaire jusqu'à leur intégration définitive dans celle-ci. Dans certaines régions, les ENA peuvent s'inscrire directement dans les classes ordinaires sans être obligés de passer par les classes parallèles, ce qui est interdit dans d'autres (Koehler et al., 2022).

2. Le cas de la Grèce

La situation migratoire de la Grèce a joué un rôle dans le choix de la structure d'enseignement pour les ENA. La Grèce avant 2012, était un pays de transit, où les personnes migrantes étaient de passage afin de rejoindre un autre pays dans le but de s'y installer définitivement. À partir de 2012, les ENA ont commencé à s'installer en Grèce. Le pays a dû

recourir à leur dispenser un enseignement. Au début du fort afflux migratoire, les ENA étaient directement intégrés dans les classes de l'enseignement ordinaire. Peu-à-peu, des classes d'accueil ont été créées pour les élèves n'ayant pas un niveau de compétences en grec assez élevé pour rejoindre le système scolaire ordinaire. Actuellement, l'enseignement dispensé pour les ENA en Grèce se situe dans le modèle mixte. Les élèves suivent les cours de l'enseignement ordinaire le matin tandis que l'après-midi, un enseignement spécifique leur est dispensé. Le modèle intégré reste d'application seulement lorsque qu'il n'y a pas de classes d'accueil à proximité des élèves (Koehler et al., 2022).

3. Le cas de la France

L'enseignement pour les ENA en France est dispensé majoritairement en ayant recours au modèle mixte. Deux classes d'accueil sont proposées en fonction du profil de l'apprenant. Une classe spécifique aux ENA qui n'ont jamais reçu d'instruction dans leur pays d'origine (UPE2A-NSA) et une autre pour les élèves ayant déjà été scolarisés avant (UPE2A) sont mises en place. Sur les 21 heures de leur volume horaire hebdomadaire, les apprenants ont l'obligation de passer cinq heures dans des classes de l'enseignement ordinaire par semaine dès le début de leur scolarisation (Saint-Denis, 2020).

4. Le cas de l'Espagne

En Espagne, le système éducatif pour les ENA prend la forme du modèle mixte. En Catalogne, l'enseignement pour ces élèves est encadré par le programme LIC qui demande aux élèves nouvellement arrivés de suivre des cours séparés le matin pour rejoindre ensuite l'enseignement ordinaire l'après-midi. Bien que les mesures du programmes LIC soient non contraignantes, il est recommandé que les élèves nouvellement arrivés ne dépassent pas les trois heures par jour de cours dans les classes séparées (ou 15 heures de cours/semaine). Ceux-ci sont encouragés à passer entre 20 et 24 heures dans les classes de l'enseignement ordinaire, qui ont l'obligation de se trouver dans la même structure scolaire (Bruquetas Callejo, 2013).

Nous pouvons classer les pays européens en trois catégories selon leur modèle institutionnel de système d'enseignement pour ENA :

Tout d'abord, ceux qui recourent majoritairement en Europe au modèle parallèle sont les Pays-Bas, l'Allemagne, le Danemark, la Lituanie, le Luxembourg, la Finlande et la Pologne. (SIRIUS Project, 2020)

Ensuite, les pays qui mettent en place majoritairement le modèle mixte sont la Belgique francophone, la Grèce, l'Espagne, la France, l'Autriche et l'Italie. (SIRIUS Project, 2020)

Enfin, les pays proposant majoritairement le modèle intégré sont la République Tchèque, la Hongrie, la Suède, la Lettonie, la Slovaquie et la Slovénie. (SIRIUS Project, 2020)

Chapitre 3 - Les besoins holistiques des élèves nouvellement arrivés

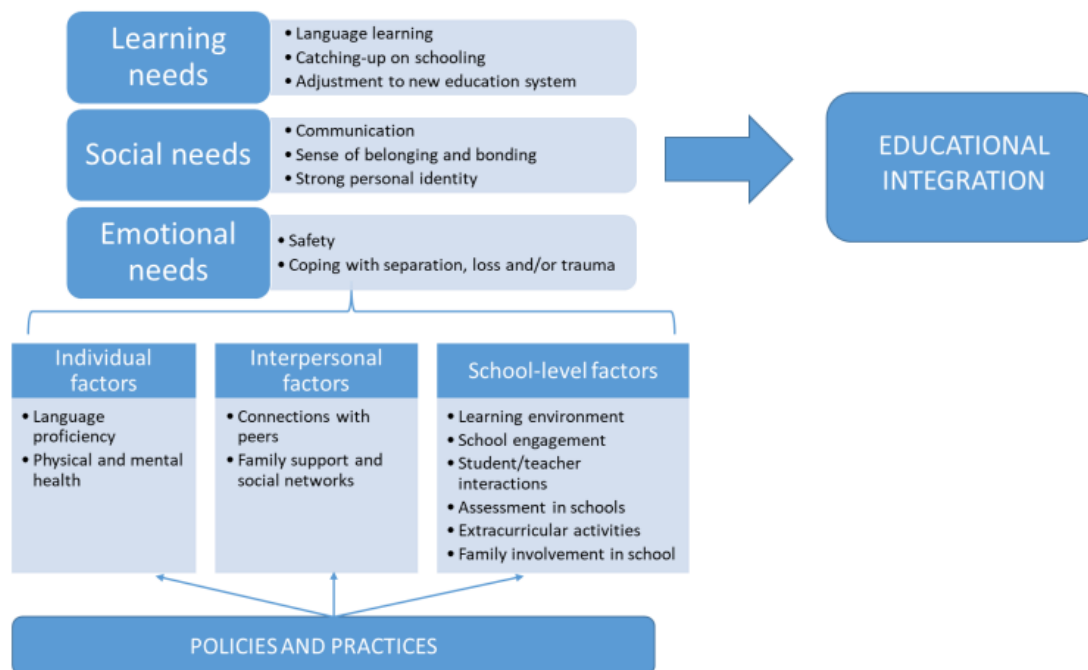
Cerna (2019) a mis en place un modèle holistique en termes d'éducation pour les élèves nouvellement arrivés. Ce modèle rend compte des rapports entre les différents besoins des élèves, des facteurs, et des pratiques et politiques mises en place par les systèmes éducatifs pour l'intégration des élèves. Les besoins des élèves nouvellement arrivés sont répartis en trois catégories : Les besoins éducatifs, sociaux et émotionnels. C'est en tenant compte de l'ensemble des besoins que l'intégration éducative des élèves nouvellement arrivés peut avoir lieu. L'intensité des besoins peut être influencée par divers facteurs individuels, interpersonnels et institutionnels. Enfin, les politiques et pratiques adoptées par les systèmes éducatifs exercent une influence sur ces différents facteurs ⁴(Cerna, 2019).

Même si c'est la prise en compte de l'ensemble des besoins d'un élève qui garantit son intégration éducative, chaque besoin peut avoir un poids différent en fonction du profil de l'élève. Pour les élèves réfugiés, il semble indispensable de répondre à leurs besoins émotionnels en premier ordre, suivi par les besoins d'apprentissage et sociaux. Pour les élèves immigrés, les besoins d'apprentissage sont souvent au cœur du modèle, suivis des besoins sociaux et émotionnels. Néanmoins, l'importance de chaque facteur peut varier en fonction du parcours personnel et éducatif de chaque élève nouvellement arrivé (Cerna, 2019).

Une approche holistique s'appuie également sur une collaboration étroite avec d'autres services et acteurs clés, afin de répondre à la complexité des besoins. Cela comprend notamment les services sociaux, les structures de santé, les associations communautaires et divers dispositifs d'accompagnement (McBride, 2018).

⁴ Voir figure 3.1.

Figure 3.1. Holistic model for the educational integration of refugee children



Cerna, L. (2019), "Refugee education: Integration models and practices in OECD countries", OECD Education Working Papers, No. 203, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>.

Section 1 - Les besoins éducatifs

Les élèves nouvellement arrivés présentent des besoins éducatifs spécifiques : (a) l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, (b) le maintien et le développement de leur langue première, (c) la compensation des ruptures ou lacunes scolaires et (d) l'adaptation à un système éducatif différent (Cerna, 2019).

Pour répondre à ces besoins, une série de politiques et de pratiques ont été mises en place : (a) l'accès à l'éducation, (b) L'évaluation diagnostique et un plan d'étude individualisé, (c) la formation et le soutien linguistique, (d) la mise en place d'un soutien scolaire assuré soit par un enseignant soit par un autre professionnel, et (e) la création d'un environnement d'apprentissage positif (Cerna, 2019).

1. L'accès à l'éducation

Même si la plupart des pays de l'OCDE garantissent un accès à l'enseignement scolaire obligatoire pour les élèves nouvellement arrivés, l'accès à l'éducation ne leur est pas toujours garanti avant ou après l'âge de la scolarité obligatoire (Cerna, 2019).

En ce qui concerne l'éducation préscolaire, l'accès dès l'âge de trois ans favorise l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et permet une intégration plus rapide dans le système scolaire. L'éducation postscolaire, quant à elle, s'avère indispensable lorsque des jeunes ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire arrivent sur le territoire ou lorsque les adolescents atteignent en cours de parcours l'âge de la scolarité obligatoire. Dans ce dernier cas de figure, ils peuvent être exclus au moment où ils ont le plus besoin d'une formation linguistique et scolaire (Crul, 2016). Sans cette éducation postscolaire, le dépassement de l'âge de scolarité obligatoire restreint les perspectives de développement des compétences pour les élèves nouvellement arrivés, lesquelles sont souvent limitées à la voie professionnelle (European Union Agency for Fundamental Rights, 2017). De plus, à défaut de cette éducation postscolaire, l'insertion des réfugiés sur le marché du travail peut être fortement compromise, avec des répercussions négatives sur leur intégration économique et sociale au sein des sociétés d'accueil (Barslund et al., 2017).

2. L'évaluation diagnostique, le plan d'étude individualisé et le plan de suivi

Afin de permettre aux élèves nouvellement arrivés d'acquérir la langue du pays d'accueil, de rattraper les éventuelles interruptions de leur parcours scolaire et de tirer profit des opportunités d'apprentissage, il est primordial que les établissements procèdent à une évaluation diagnostique de leurs compétences préalables et élaborent un plan d'étude individualisé. Pour anticiper d'éventuelles difficultés, ces élèves doivent être évalués sur leurs connaissances antérieures dès leur arrivée dans le système scolaire (Cerna, 2019).

Il est aussi préconisé que cette évaluation des acquis des élèves s'effectuent dans la langue première de l'ENA, afin de mesurer ses compétences réelles, et pas seulement celles dans la langue du pays d'accueil (Koehler et al., 2022).

Enfin, il est important de conserver une trace des acquis de chaque ENA lors des transferts d'une classe à une autre afin d'assurer une continuité éducative. Cela implique la mise en place d'un plan de suivi personnalisé qui tient compte des besoins spécifiques et des difficultés de l'élève afin d'organiser un soutien et un accompagnement adapté à chaque étape de la transition (Koehler et al., 2022).

3. L'apprentissage de la langue du pays d'accueil et l'enseignement de la langue maternelle

Les compétences linguistiques, indispensables pour la réussite scolaire, sont également nécessaires pour que les élèves nouvellement arrivés développent un sentiment d'appartenance à l'école. La langue représente une difficulté particulière pour l'intégration des élèves, c'est pourquoi il est crucial qu'ils bénéficient d'un soutien linguistique ciblé (Commission européenne, 2015).

Obondo, M., Lahdenperä, P., et Sandevärn, P. (2016) soulignent que l'intégration de la langue et de la culture des apprenants dans les programmes scolaires favorise de meilleurs résultats scolaires. En lien avec cette idée, ils recommandent également d'inclure autant que possible la langue première des élèves dans les pratiques pédagogiques. Il ne s'agit pas d'enseigner directement la langue maternelle, mais de l'utiliser comme un outil pour renforcer l'apprentissage de la langue seconde. L'enseignement de la langue maternelle contribue au développement linguistique de l'élève et favorise l'apprentissage dans toutes les matières. Il permet également de renforcer leur langue, leur identité ainsi que leur compréhension du monde qui les entoure (Nilsson & Bunar, 2016).

Cette perspective de promotion et de développement de la langue première de l'élève s'inscrit dans une approche plus globale favorable au multilinguisme. Une attitude positive au multilinguisme valorise la diversité culturelle et contribue à la communication interculturelle. Cette approche renforce la confiance en soi des apprenants, développe leurs compétences interculturelles ainsi que leurs perspectives d'insertion professionnelle (Van der Graaf et al., 2021).

4. Le soutien des enseignants et autres professionnels de l'école

Pour répondre à l'ensemble des besoins spécifiques des élèves nouvellement arrivés, il est nécessaire que les enseignants et autres professionnels reçoivent une formation adaptée. Des recommandations ont été établies concernant la formation des professeurs et autres membres du personnel éducatif pour les élèves nouvellement arrivés (Cerna, 2019).

Tout d'abord, il est important que l'ensemble du personnel travaillant avec ces élèves ait suivi des formations interculturelles dans lesquelles les approches pédagogiques permettent de prendre en compte les dimensions de la diversité culturelle (Rhonda et al., 2009). Ces

compétences culturelles favorisent des interactions appropriées et respectueuses entre les professeurs et les élèves (Barrett et al., 2013). Ensuite, l'échange des bonnes pratiques et l'organisation d'un moment de partage des connaissances entre les membres d'un même établissement et entre les établissements devraient être mises en place (Cassity & Gow, 2006). Dans une même optique, des formations réunissant différents acteurs peuvent favoriser une meilleure connaissance et diffusion des ressources et services communautaires disponibles (Morland et al., 2005). Enfin, les enseignants doivent recevoir une formation qui les prépare à donner cours à des élèves qui ne maîtrisent pas la langue d'instruction (Bunar, 2023).

Aussi, si les ENA sont intégrés dans une école classique, la collaboration entre les enseignants doit également inclure les enseignants des classes ordinaires. Tout le personnel de l'établissement participant à l'éducation des ENA doit collaborer et partager les mêmes visions et objectifs. (Koehler et al., 2022).

Le renforcement des compétences du personnel éducatif passe également par une plus grande représentation des personnes issues de l'immigration dans la profession enseignante (Van der Graaf et al., 2021).

5. L'environnement d'apprentissage

Pour Thomas et Collier (2002), l'éducation des élèves multilingues (ce qui est le cas des ENA) repose avant tout sur un environnement socioculturel favorable, où les dynamiques sociales et culturelles de la vie quotidienne (en famille, à l'école et dans la société) jouent un rôle crucial. Le développement d'une langue seconde est influencé par divers facteurs, notamment la manière dont l'élève vit émotionnellement son expérience scolaire : estime de soi, anxiété, frustration et autres dimensions affectives.

De manière plus large, l'attitude de l'établissement envers les relations entre groupes majoritaires - dans notre cas les élèves natifs - et minoritaires - dans notre cas les ENA - est déterminante. Dans la sphère communautaire, les préjugés et discriminations - qu'ils soient personnels ou institutionnels - influencent directement le quotidien des élèves. Au niveau sociétal, le statut accordé au groupe minoritaire façonne l'image que les jeunes ont d'eux-mêmes et leur perception de leurs chances de réussite, tant à l'école que dans la vie en général. Enfin, les valeurs dominantes de la société, ainsi que les choix politiques en matière

d'intégration, d'acculturation ou d'assimilation, exerce une influence majeure dans leur parcours éducatif et identitaire (Thomas & Collier, 2002).

Section 2 - Les besoins sociaux

Parmi les politiques et les pratiques mises en place pour répondre aux besoins sociaux des élèves nouvellement arrivés, figurent (a) la création d'opportunités favorisant leur participation à des activités sociales et le renforcement du lien communautaire, (b) le soutien à la création de leur identité, (c) ainsi que l'implication active de l'ensemble des écoles et des communautés dans ce processus (Cerna, 2019).

1. La création de liens entre pairs

L'établissement de relation d'amitié entre les élèves répond aux besoins des ENA en développant leur sentiment d'appartenance et leur besoin de communication et d'acquisition linguistique (Cerna, 2019).

Instaurer des dispositifs d'apprentissage non formels, comme les programmes de mentorat entre pairs, permet de favoriser les liens entre les élèves. Dans ces programmes, les ENA peuvent jouer à la fois le rôle de mentors et de bénéficiaires, les incitant ainsi à mobiliser leurs propres connaissances et expériences pour soutenir leurs camarades (Van der Graaf et al., 2021).

Les activités extrascolaires peuvent également être une bonne façon pour les ENA de créer des liens sociaux (Szente & Hoot, 2011). Des activités telles que le sport, les arts, le théâtre ou la musique peuvent représenter des moyens efficaces pour favoriser la création de relations sociales (Cerna, 2019).

2. La construction de l'identité

Dans une perspective de soutien au développement d'une identité personnelle stable chez les enfants réfugiés, il apparaît fondamental de leur proposer des opportunités structurées de construction identitaire. L'introduction en contexte scolaire des concepts liés à l'élaboration de l'identité peut contribuer à une meilleure compréhension des trajectoires, préoccupations et vécus des élèves réfugiés (Cerna, 2019). En outre, l'intégration de leur voix au sein du curriculum scolaire constitue un levier pertinent pour favoriser leur expression, leur

participation active aux discussions en classe, ainsi que leur sentiment d'appartenance (Mosselson, 2006).

3. Les approches globales de l'école et de la communauté et l'implication de la famille

Certains pays ont inscrit dans les bonnes pratiques à adopter dans l'enseignement réservé aux ENA les approches de collaboration qui impliquent à la fois l'école et la communauté. Elles comprennent ainsi le développement de partenariats solides avec les familles, les acteurs communautaires et les organismes locaux, ainsi qu'une collaboration étroite avec les services sociaux (Cerna, 2019). Les membres de la communauté (parents, associations de migrant,...) peuvent participer en tant que facilitateurs multilingues ou médiateurs culturels (Koehler et al., 2022). Ces approches renforcent le sentiment d'identité des ENA et facilitent leur adaptation au système éducatif et à la culture scolaire du pays d'accueil (Cerna, 2019).

En plus de collaborer avec la communauté, il est important d'impliquer les parents et les familles dans le processus d'intégration scolaire des ENA. La participation active des parents contribue non seulement à renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle, mais exerce également une influence positive sur la réussite linguistique et académique de leurs enfants. Il est observé que lorsque les parents se sentent impliqués et sont effectivement engagés dans le parcours éducatif de leur enfant, les progrès scolaires sont significatifs (Obondo et al., 2016). Par ailleurs, plusieurs travaux ont mis en évidence une corrélation entre la qualité des relations entre parents et établissements scolaires et l'amélioration des résultats des élèves (Obondo et al., 2016).

Section 3 - Les besoins émotionnels

Les élèves nouvellement arrivés en raison de leur vécu antérieur (déplacement forcé, guerre, traumatismes) peuvent avoir besoin d'une prise en charge concernant leur santé mentale. Les écoles peuvent être considérées comme un environnement propice pour un accompagnement en santé mentale (Sullivan & Simonson, 2016). Deux types d'approches sont préconisées pour les interventions scolaires en matière de santé mentale : (a) les thérapies par l'expression créative et le jeu : et (b) les thérapies cognitivo-comportementales (TCC) (Sullivan & Simonson, 2016).

1. Les thérapies par l'expression créative et le jeu

Les thérapies par l'expression créative et le jeu utilisent des activités artistiques comme le dessin, l'écriture, la musique ou le théâtre pour aider les individus à exprimer leurs émotions et à traiter des traumatismes. Ces approches offrent un espace sécurisé pour explorer des sentiments difficiles, développer des compétences socio-émotionnelles et améliorer le comportement scolaire. Les interventions, menées par des art-thérapeutes (et parfois avec la collaboration d'un enseignant), ont montré des effets positifs sur la réduction des symptômes émotionnels, l'estime de soi et les relations sociales des ENA. Elles favorisent ainsi un meilleur fonctionnement global, même si certains effets peuvent varier selon les modalités et les groupes (Sullivan & Simonson, 2016).

2. Les thérapies cognitivo-comportementales (TCC)

La thérapie cognitivo-comportementale (TCC) est une approche structurée qui aide à identifier et modifier les pensées et comportements inadaptés. Elle est souvent utilisée pour traiter les traumatismes. Elle est orientée vers des objectifs précis et inclut des techniques comme la relaxation, la gestion du stress, et le développement des stratégies d'adaptation. Chez les ENA, les TCC adaptées culturellement ont montré des résultats positifs, notamment une réduction significative des symptômes de stress post-traumatique. Ces interventions sont généralement mises en place et animées dans les écoles par des psychologues, des thérapeutes spécialisés, des enseignants bilingues ou des infirmières scolaires formées, parfois avec l'aide d'interprètes (Sullivan & Simonson, 2016).

Partie 2 - Les différents modèles institutionnels dans les différents pays

Chapitre 1 - Les Pays-Bas

Le modèle institutionnel d'enseignement pour les ENA, majoritaire aux Pays-Bas, est le modèle parallèle. En effet, l'enseignement pour les élèves allophones (EOA) organise des classes internationales, appelées *internationale schakelklas* (ISK), dans lesquelles les élèves transitent pendant une période d'un à deux ans avant d'intégrer l'enseignement ordinaire. (LOWAN, 2024)

Section 1 - Définition des nouveaux-arrivants

La réglementation nationale définit un “élève nouvellement arrivé” comme un élève qui ne dispose pas de la nationalité néerlandaise, vit dans le pays depuis moins d’une année et qui possède un statut légal. Avant 2002, ce statut pouvait inclure les jeunes en situation irrégulière, ce qui n’est plus le cas actuellement en raison du durcissement des politiques migratoires (Bruquetas Callejo, 2014).

Aux Pays-Bas, les ENA ne répondent pas exactement aux mêmes critères dans l’enseignement primaire et secondaire. Concernant l’enseignement primaire, le ministre de l’enseignement, de la culture et de la science (l’OCW) désigne comme ENA tous les élèves n’ayant pas la nationalité néerlandaise et qui sont arrivés aux Pays-Bas il y a moins d’un an. Pour l’enseignement secondaire, la définition reste la même, à la seule différence que le délai est allongé à deux ans (Bilgili, 2019).

Section 2 - Accès à la scolarité

Les ENA ont le droit et l’obligation d’aller à l’école jusqu’à l’âge de 18 ans. Ce droit s’applique également pour les immigrés sans papier parce qu’il n’est pas conditionné à un statut de résident (Koehler et al., 2022). En revanche, pour les jeunes au-delà de 18 ans, ils sont dans l’obligation légale d’avoir un statut de résidence stable pour pouvoir fréquenter l’école (Bilgili, 2019).

Les Pays-Bas représentent un des rares pays à fournir une scolarité dans les centres de détention dès l'arrivée de l'élève, même si ces élèves n'y séjournent qu'une courte durée (Koehler, 2017).

Section 3 - La proportion d'immigration

La population migratoire du pays représente une partie importante de la population néerlandaise et est répartie de façon inégale. Les grandes villes (Amsterdam, Rotterdam, La Haye et Utrecht) possèdent une concentration élevée d'élèves issus de l'immigration⁵. Cette concentration élevée d'élèves a pour conséquence d'induire un phénomène de ségrégation sociale et scolaire. Les écoles des grandes villes vont avoir une proportion d'élèves allant jusqu'à 55,8 % de la population totale de l'établissement scolaire contre seulement 20,3% pour les écoles situées dans les villes avec moins de 100 000 habitants. De plus, sur l'ensemble du pays, plus d'un quart des élèves du primaire ont une origine migratoire (Leerlingen (speciaal) basisonderwijs; migratieachtergrond 2011-2021 | CBS).

Section 4 - Définition du modèle

Les élèves nouvellement arrivés âgés entre douze et dix-huit ans transitent dans une ISK pendant une période approximative de deux ans afin de pouvoir intégrer le système scolaire ordinaire néerlandais tandis que les élèves de l'école primaire y passent en moyenne 30 à 40 semaines. La mise en place et l'organisation des ISK est régie par le LOWAN (*Ondersteuning Onderwijs Nieuwkomers*) qui est un programme de soutien subventionné par le ministère de l'éducation. Ce programme a pour but d'encadrer et de développer l'enseignement pour les ENA (Koehler et al., 2022).

Section 5 - Mise en place du modèle

1. Mise en place du modèle pour les élèves de moins de douze ans

Les élèves de moins de 12 ans transitent dans une classe ISK pendant environ une année, même si les textes officiels tendent vers deux ans. Il existe à peu près 200 classes ISK pour

⁵ Élèves issus de l'immigration/ élèves d'origine étrangère : Termes reprenant les catégories *d'élèves immigrés* (Élèves nés à l'étranger et dont les parents sont eux-mêmes nés à l'étranger) et les *élèves de deuxième génération* (Élèves nés dans le pays mais dont les deux parents sont nés à l'étranger) (OCDE, 2018)

l'enseignement primaire. Le modèle des classes ISK pour les enfants de moins de 12 ans sont soit un regroupement par l'âge, soit un regroupement par niveau de maîtrise du néerlandais. Quel que soit le modèle, ceux-ci sont divisés en quatre niveaux dont les niveaux d'apprentissages augmentent de façon croissante. Les élèves commencent au premier niveau et sont transférés selon leur progrès de niveau en niveau jusqu'à rejoindre l'enseignement ordinaire. Dans certaines écoles, les élèves d'un même niveau sont regroupés dans la même classe, alors que dans d'autres, les niveaux des élèves peuvent être très hétérogènes (Tudjman et al., 2016). Les classes ISK admettent tout le long de l'année de nouveaux élèves, ce qui est décrit comme un problème pour la création du lien entre les élèves et le sentiment d'unité du groupe-classe (Van Hasselt et De Kruffy, 2009).

2. Mise en place du modèle pour les élèves de plus de douze ans

Pour les élèves âgés entre douze et dix-huit ans, les classes ISK comportent environ 16 élèves pour un professeur. Comme pour l'enseignement primaire, les classes ISK admettent tout le long de l'année de nouveaux élèves, affectant la qualité de l'environnement d'apprentissage (Van Hasselt & De Kruffy, 2009). Les ISK sont toujours rattachées à une école secondaire ordinaire. Elles sont en général séparées géographiquement, soit parce qu'elles se trouvent dans un ou plusieurs autre(s) bâtiment(s) scolaire(s), soit dans un autre département au sein de l'école scolaire (Tudjman et al., 2016).

Les classes ISK sont divisées en trois routes⁶, qui correspondent à différentes classes de niveau. À la fin du délai de l'ISK, chaque route donne accès à seulement certaines filières de l'enseignement secondaire. Dans le premier mois de l'arrivée de l'élève dans le système éducatif, une évaluation diagnostique sera réalisée pour voir dans laquelle des trois routes l'élève sera intégré. Cette évaluation diagnostique est là pour déterminer les connaissances préalables des élèves et leurs capacités d'apprentissage. La décision de la route à emprunter, s'effectue toujours d'après le LOWAN en collaboration avec les parents de l'ENA (LOWAN, 2024).

⁶ Voir section 2.1. ci-dessous, figure 1.

2.1. Explications des différentes routes

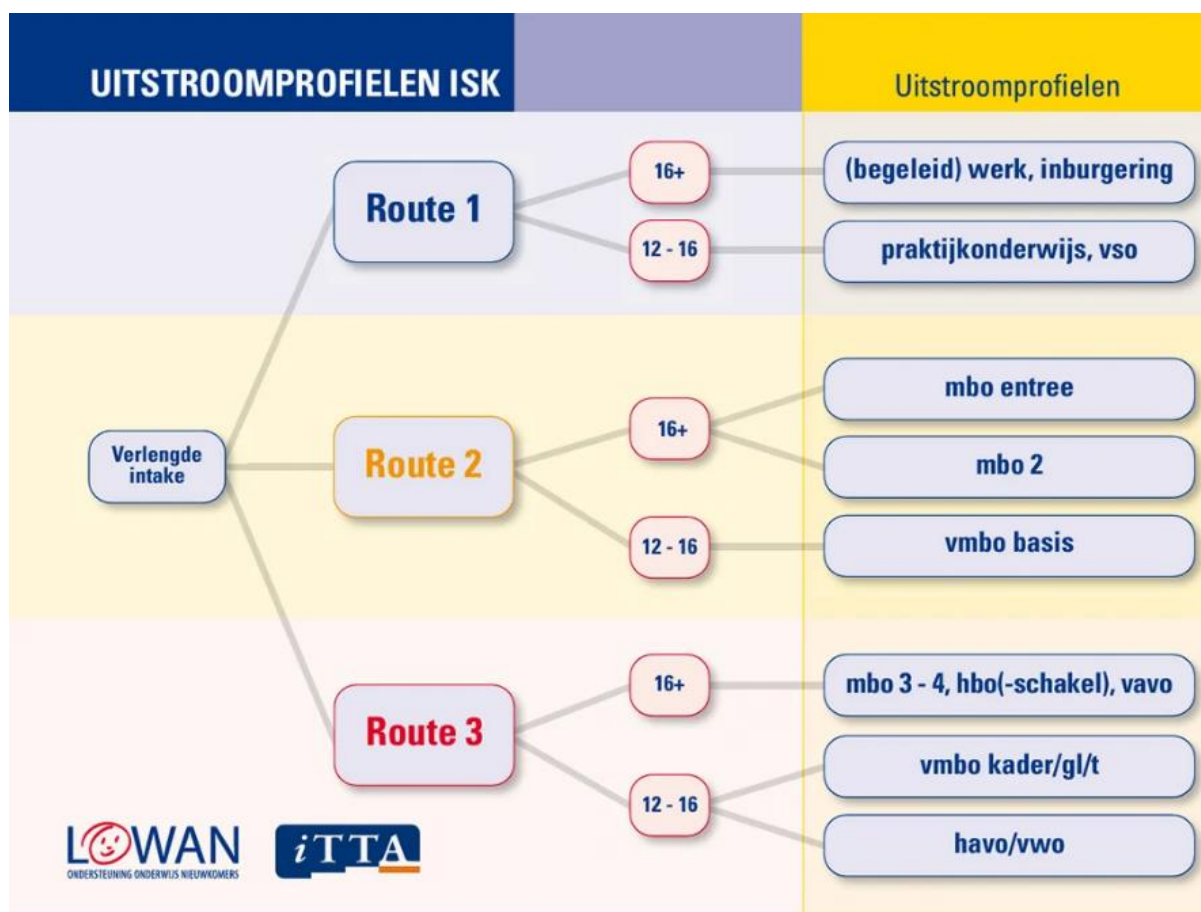


Figure 1 : LOWAN et ITTA (2024), *Uitstroomprofielen ISK*, <https://www.lowan.nl/vo/uitstroomprofielen-isk/>

La première route mène directement les élèves de plus de 16 ans à une préparation à l’emploi. Les élèves entre 12 et 16 ans sont dirigés, via la première route, à une filière professionnelle. La deuxième route mène à des programmes d’enseignement secondaire professionnel supérieur. Seule la troisième route peut amener à une filière académique.

Malgré ces trois routes, la plupart des ENA en fin de parcours obtiennent de faibles résultats aux tests finaux et sont orientés vers la voie “praktijkonderwijs”, correspondant au niveau le plus bas de l’enseignement secondaire (Bilgili, 2019).

Aussi, depuis 2019, il existe une section distincte pour les élèves analphabètes et les élèves alphabétisés dans un autre alphabet (LOWAN, 2024).

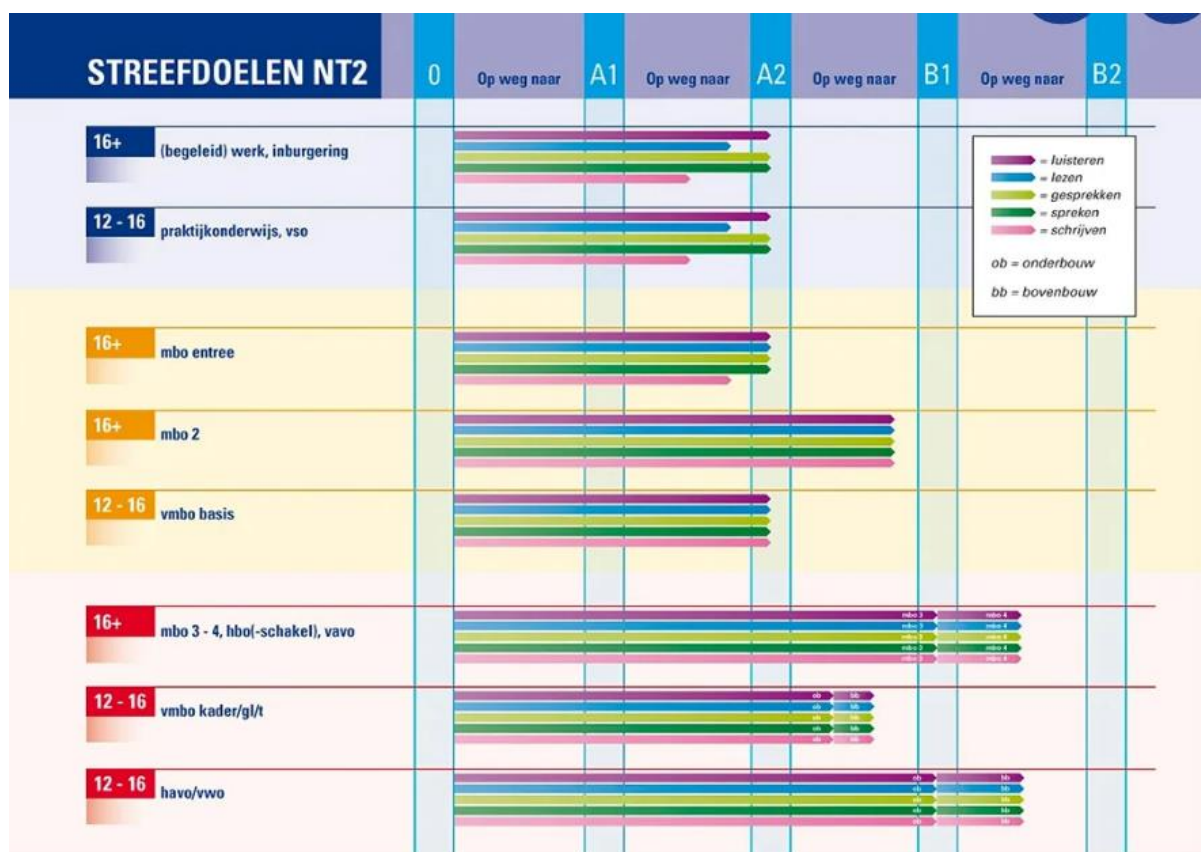
Ainsi, l’objectif poursuivi par l’enseignement pour les élèves allophones (EOA) varie en fonction de l’âge de l’apprenant (Inspectie van het Onderwijs, 2004).

En effet, pour les élèves de moins de quinze ans, l'EOA remplit une fonction transitoire : il constitue une étape préparatoire en vue de l'intégration de ces élèves dans l'enseignement ordinaire (Inspectie van het Onderwijs, 2004).

En revanche, pour les élèves âgés de plus de quinze ans, hormis ceux qui intègrent la troisième route, l'EOA adopte une finalité diverse : il a pour ambition principale de préparer l'apprenant à une insertion professionnelle future et d'acquérir des "compétences communicatives et pratiques", jugées nécessaires tant pour son intégration sociale que pour répondre aux exigences de sa profession future. Ainsi, l'EOA destiné aux élèves de plus de quinze ans a pour objectif de faire entrer l'apprenant dans la vie active tout en lui fournissant les outils essentiels à une participation autonome et effective à la société (Inspectie van het Onderwijs, 2004).

2.2. Prérequis au transfert vers les différentes filières de l'enseignement ordinaire

En fin de parcours au sein de l'ISK, une évaluation finale est effectuée pour déterminer dans quelle filière de l'enseignement secondaire l'ENA sera transféré. Cette évaluation est censée tenir compte de son niveau en néerlandais, de ses notes dans les autres matières de l'ISK et de ses aspirations futures. Cependant, l'entrée dans les filières de l'enseignement ordinaire est conditionnée par un niveau cible souhaité en néerlandais seconde langue (NT2) (Bilgili, 2019).



LOWAN et ITTA (2024) *Uitstroomprofielen ISK*, <https://www.lowan.nl/vo/uitstroomprofielen-isk/>

Section 6 - Enseignement dispensé

Il n'existe aucun programme national officiel. La création du curriculum revient aux établissements et varie ainsi d'une école à une autre (Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe : National Policies and Measures, 2019). En revanche, des initiatives locales ont vu le jour, comme par exemple à Rotterdam, où le programme STER a été créé dans le but de fournir un cadre général à l'enseignement pour ENA. Ce programme uniformise la méthodologie éducative et garantit un programme commun à l'ensemble des classes ISK de Rotterdam (Bruquetas Callejo, 2014).

Même s'il n'existe aucune réglementation qui précise le contenu de l'enseignement dispensé dans les EOA, l'enseignement dispensé en EOA diffère selon l'âge de l'apprenant. Cette différence est due au fait que les objectifs poursuivis par l'EOA varient en fonction de l'âge de l'apprenant. En conséquence, le contenu de l'enseignement proposé au sein des EOA diverge lui aussi afin de répondre aux finalités spécifiques de chaque tranche d'âge (Inspectie van het Onderwijs, 2004).

Pour les élèves de moins de quinze ans, l'EOA prévoit un enseignement intensif en néerlandais deuxième langue (NT2), allant de douze à vingt heures par semaine. À ces heures de NT2 viennent s'ajouter des cours de mathématiques, d'éducation physique, de dessin, d'activités manuelles ainsi que de sciences de l'information (Inspectie van het Onderwijs, 2004).

De manière plus standardisée, les élèves de moins de quinze ans suivent généralement seize heures de néerlandais, quatre heures de mathématiques, deux heures d'éducation physique et deux heures de sciences de l'information par semaine. Certains établissements proposent également des cours tels que anglais, études sociales, musique, théâtre, cuisine, ou encore technologie. L'enseignement est dit "progressif", dans la mesure où il privilégie, dans un premier temps, un enseignement renforcé en langue néerlandaise, qui est ensuite progressivement réduit au profit d'autres disciplines, à mesure que le niveau linguistique des apprenants s'améliore (Inspectie van het Onderwijs, 2004).

En revanche, pour les apprenants de plus de quinze ans, l'objectif de l'EOA n'est pas de les orienter vers un parcours diplômant traditionnel, mais de les préparer à une insertion professionnelle en lien avec leur projet de métier. Le programme d'enseignement est ainsi davantage individualisé et adapté au profil ainsi qu'aux aspirations professionnelles de l'apprenant. Néanmoins, l'apprentissage du néerlandais demeure central, avec une charge horaire variant entre douze et vingt heures par semaine (Inspectie van het Onderwijs, 2004).

Les enseignants disposent d'un temps supplémentaire pour effectuer un travail socio-émotionnel dans leur charge horaire (Bilgili, 2019).

Section 7 - Impact des caractéristiques principales du système éducatif néerlandais sur l'enseignement pour les ENA

Le système éducatif néerlandais est composé de quatre caractéristiques principales, perçues comme nécessaires à l'élaboration d'un système éducatif équitable et au bon développement des compétences cognitives des élèves : Un niveau élevé de décentralisation, l'autonomie des écoles couplée à un nombre important de mesures de responsabilisation, une différenciation des systèmes scolaires et la liberté de choix de l'école (Bilgili, 2019).

Tout d'abord, le système éducatif néerlandais est décentralisé. Les décisions en matière d'éducation sont construites par les autorités locales, les acteurs locaux et les écoles. Malgré tout, certaines recommandations en matière éducative ont été prescrites par l'État (Bruquetas Callejo, 2014). La décentralisation du système d'enseignement est considérée comme permettant d'intégrer plus facilement des approches pédagogiques nouvelles et ainsi de rendre le système éducatif plus adapté aux réalités vécues dans chaque contexte local. Cette décentralisation offre la possibilité d'ajuster l'enseignement à chaque établissement dont les réalités, besoins et difficultés diffèrent. La décentralisation du système permet que l'élaboration des directives en matière d'éducation s'appuie sur des besoins et preuves concrètes collectés dans la réalité. En résumé, la décentralisation rend le système éducatif plus réactif, davantage adapté au contexte local et flexible, facilitant la prise de décisions en fonction des besoins réels des étudiants et des écoles dans un contexte déterminé (Bilgili, 2019).

Par ailleurs, la décentralisation du système permet aux municipalités d'intervenir afin de corriger et d'ajuster l'organisation de l'enseignement lorsque les acteurs de terrain repèrent des défaillances dans la politique nationale (Bruquetas Callejo, 2014).

Bruquetas Callejo (2014) décrit trois situations qui mettent en lumière des écarts notables entre les pratiques des enseignants et les directives prescrites par la politique éducative nationale. La première concerne la diminution du nombre de disciplines enseignées au sein des EOA, au profit d'un renforcement de l'enseignement du néerlandais langue seconde, afin de répondre davantage aux besoins linguistiques immédiats des apprenants. Le deuxième cas porte sur l'intégration, au sein des EOA, d'élèves normalement exclus du dispositif en raison de leur statut administratif, notamment les apprenants originaires des Antilles néerlandaises ou d'Aruba. Leur accueil s'effectue en dehors du cadre officiel du programme EOA, ce qui signifie que ces élèves ne sont pas comptabilisés dans les effectifs officiels et que les établissements ne reçoivent aucun financement public pour leur prise en charge. Ce sont donc les écoles elles-mêmes qui doivent assumer les coûts liés à leur scolarisation. Enfin, la troisième adaptation concerne les décisions internes relatives à la transition des apprenants vers l'enseignement régulier. Bien que le système éducatif néerlandophone repose, depuis les années 1980, sur une idéologie méritocratique, certains enseignants choisissent d'allonger la durée de la scolarisation en EOA pour les élèves estimés prometteurs. Cette prolongation vise à leur offrir de meilleures perspectives d'orientation scolaire. Cette prolongation, non financée par les autorités, constitue une charge supplémentaire pour les établissements (Bruquetas Callejo, 2014).

Ensuite, le système scolaire est différencié et la sélection est précoce, puisqu'elle s'effectue à l'âge de 12 ans. Il comporte diverses filières dont le placement est assez rigide. Bilgili (2019) soutient que la sélection précoce sous-estime les capacités des ENA et ne tient pas compte des difficultés qu'ils rencontrent en termes de langue et de barrières culturelles. Durant les premières années d'éducation, les ENA ont souvent un niveau inférieur à celui de leurs pairs autochtones⁷. Cela s'explique d'une part, par le fait qu'ils doivent se familiariser davantage avec le système éducatif et d'autre part, en raison de leurs difficultés langagières en néerlandais. Ces difficultés ont pour conséquence que les ENA soient surreprésentés dans les filières inférieures de l'enseignement secondaire et soient moins enclins à intégrer les filières supérieures de l'enseignement secondaire (HAVO2 ou VWO3) que les étudiants autochtones (Bilgili, 2019).

Cependant, des réglementations compensatoires sont mises en place pour limiter les risques associés au placement précoce dans une filière (Crul et al., 2017). Ainsi, la sélection des élèves ayant des notes mixtes peut être reportée et les élèves ne sont pas bloqués de façon définitive dans une filière. Ceux-ci ont la possibilité de rejoindre les filières d'éducation plus élevées au cours de leur parcours scolaire. Le système scolaire aux Pays-Bas se caractérise par une sélection scolaire précoce à l'âge de douze ans. Cependant, le système des voies alternatives offrent diverses possibilités pour accéder à une filière académique à partir d'une filière professionnelle. Toutefois, l'âge qu'ont les élèves immigrés lors de leur arrivée a une incidence sur leur parcours. Ceux-ci peuvent être limités à cause des dispositions institutionnelles de sélection et de suivi précoce de l'enseignement néerlandais. Vu que le test national déterminant la voie d'enseignement que les élèves suivront durant leur cursus s'effectue à l'âge de 12 ans, les élèves qui arrivent aux Pays-Bas à l'âge de 12 ans ou plus, manquent ce test. Ensuite, ils rejoignent les classes ISK pendant deux années, ce qui a pour conséquence que ces élèves soient dirigés dans l'une des filières professionnelles en années 3 ou 4, cette dernière étant l'année des examens. Cela a pour conséquence que 70 % des élèves ayant été dans les classes ISK se retrouvent dans les voies de l'enseignement professionnel, parce que le temps qu'ils passent dans les classes ordinaires est réduit. En comparaison, cette proportion s'élève à 30 % pour l'élève moyen néerlandais. Le type d'élève que l'on retrouve généralement dans ces filières sont des élèves ayant des problèmes de comportement ou d'apprentissage. Elles connaissent également un taux élevé d'abandon. Ces filières ne semblent

⁷ Élèves autochtones : Élèves nés dans le pays de parents nés tous les deux dans le pays. (OCDE, 2018)

pas avoir un climat scolaire adapté à des élèves ayant vécu des traumatismes. De plus, les ENA ont des capacités intellectuelles plus importantes que celles des autres élèves de ces filières (Crul et al., 2017).

Ensuite, le système éducatif néerlandais prône la liberté de choix de l'école. Les parents peuvent ainsi choisir l'école dans laquelle ils vont inscrire leur enfant. À l'origine, cette liberté provient de la pilarisation du système éducatif qui sépare les écoles publiques, catholiques et protestantes. Ainsi, les familles peuvent inscrire leurs enfants dans des écoles qui respectent leurs convictions religieuses (Dronkers, 1995). Depuis les années 1990, les familles musulmanes peuvent inscrire leur enfant dans des écoles musulmanes. Partant de ce constat, la ségrégation scolaire se ferait à partir des appartenances religieuses. Toutefois, depuis les importantes vagues de migration qu'ont connues les Pays-Bas, il est observé que cette ségrégation s'effectue davantage selon le statut économique et l'origine ethnique (Ladd et al., 2009). En effet, les familles néerlandaises autochtones utilisent désormais la liberté de choix des écoles pour inscrire leur enfant dans des écoles à majorité ethnique néerlandaise, disposant de davantage de ressources. Elles évitent ainsi les écoles à forte concentration d'immigrés dont le capital économique et culturel est moins élevé, augmentant la ségrégation sociale des ENA. Pour contrer cette ségrégation sociale basée sur l'ethnie, certaines municipalités ont décidé de limiter la liberté de choix de l'école en faveur d'une politique de zone de code postal et de « demande centrale », afin de pouvoir inscrire les élèves dans une école sur la base des besoins et caractéristiques de celle-ci, plutôt que de laisser ce droit aux parents d'élèves. Cependant, cette initiative s'inscrit dans un effort local et n'est encore que très marginal (Bilgili, 2019).

Malgré le fait que les parents puissent choisir l'école dans laquelle inscrire leur enfant, certaines écoles ne possèdent pas les installations nécessaires à l'accueil des ENA. Si une école n'est pas en mesure de fournir le soutien supplémentaire nécessaire à ce type d'élève, celle-ci est soumise à un « devoir de diligence ». Cela signifie que l'école dispose de six à dix semaines pour fournir ce soutien nécessaire. Malgré tout, quand cela n'est pas envisageable, l'école est en droit de refuser l'élève et de le réorienter vers une école plus adaptée (Rijksoverheid, 2018).

Section 8 - Le transfert vers l'enseignement ordinaire

Le transfert des ENA vers les classes de l'enseignement ordinaire est encadré par les professeurs des classes ISK. Ce sont les enseignants, en collaboration avec les coordinateurs qui évaluent les élèves pour savoir s'ils ont acquis, au sein des classes ISK, une connaissance suffisante du néerlandais (et éventuellement dans d'autres matières) pour pouvoir intégrer l'enseignement régulier. En plus de déterminer si les élèves sont prêts ou non à rejoindre l'enseignement régulier, les professeurs ont une deuxième mission dans le transfert des classes ISK à l'enseignement ordinaire. Vu que le principe de sélection se déroule à l'âge de 12 ans, lorsque les professeurs de l'ISK estiment que l'élève est prêt à intégrer l'enseignement régulier ou que l'élève arrive à la fin des deux années réglementaires de l'ISK, les professeurs et coordinateurs formulent une recommandation individualisée ou proposent un placement dans une filière dans l'enseignement secondaire régulier (Bruquetas Callejo, 2014).

D'après Berman (2022), plus d'un élève sur trois issu de l'ISK est orienté vers des filières du secondaire qui ne correspondent pas à ses capacités cognitives réelles. Cette inéquation est fréquemment liée à une maîtrise insuffisante de la langue néerlandaise.

Selon Van der Grinten, Muller, Hajer & Kerkhoff (2021), la transition des ENA de l'ISK vers l'enseignement secondaire ordinaire peut être marquée par une rupture importante. Les différences entre les deux environnements scolaires sont souvent perçues comme abruptes, tant sur le plan pédagogique que sur le plan organisationnel. De nombreux élèves ont souligné que les cours de l'enseignement secondaire diffèrent fortement de ceux dispensés en ISK tant par leur intensité que par leur rythme. Par ailleurs, ces élèves intègrent souvent l'enseignement secondaire à un âge plus avancé que leur camarades autochtones, ce qui peut nuire à leur motivation et à la création des liens entre les autres élèves.

Afin de faciliter l'intégration des ENA dans le système, des dispositifs de transition sont mis en place. Ceux-ci comprennent la passation d'un dossier contenant des informations essentielles sur l'élève : ses performances scolaires, objectifs ainsi que des éléments relatifs à son bien-être. Toutefois, ces informations n'atteignent pas toujours les personnes concernées au sein de l'établissement d'accueil, en raison de canaux de communication peu efficaces. Il en résulte parfois un manque de connaissance du parcours des élèves par les enseignants. Certains élèves rapportent que cette méconnaissance a pu mener à des malentendus quant à

leur trajectoire éducative, certains enseignants supposant à tort que les ENA avaient suivi un parcours classique aux Pays-Bas (Berman, 2022).

1. Un cas particulier : The Language Friendly School

Aux Pays-Bas, il existe dix écoles de l'enseignement régulier primaire et secondaire travaillant avec le programme *Language Friendly School* fondé et coordonné par la *Fondation Rutu*. Ce programme a pour but d'instaurer dans l'école une perspective multilingue et interculturelle. L'objectif sur le long terme est de créer un véritable réseau d'écoles prenant part à ce programme. Ce programme a pour but de valoriser et d'encourager l'utilisation des langues parlées par les élèves, leurs parents et l'ensemble des acteurs de l'école, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement scolaire. Ce concept a émergé en réponse aux différents flux migratoires (Koehler et al., 2022).

Ces écoles fonctionnent avec une approche ascendante (bottom-up). (Bruquetas Callejo, 2013) En effet, ce sont les acteurs de l'école (élèves, enseignants et autres membres du personnel) qui collaborent entre eux pour définir un plan linguistique adapté à l'environnement de leur établissement. L'objectif de ce programme est ainsi de créer un espace inclusif. Le programme ne fournit pas un ensemble de prescrits ou de bonnes pratiques à appliquer mais réalise plutôt un diagnostic des besoins spécifiques d'une école et des solutions réalistes qu'elle peut mettre en place. L'échange et le partage des pratiques se fait entre les écoles elles-mêmes, soit via le portail numérique du programme, soit lors des conférences organisées par les écoles du programme. Les différentes activités multilingues développées à la fois par la fondation et par les acteurs du réseau lors de ces échanges sont reprises sur la plateforme. Dans ces mêmes écoles, un autre programme est mis en place, le programme *Ambassador*, qui confère à chaque ENA un « buddy », qui est en fait un autre élève qui aura le rôle de « mentor » afin de faciliter l'adaptation de l'ENA au sein de l'établissement scolaire (Koehler et al., 2022).

Section 9 - Les représentations des élèves allophones

Assink (2023) a étudié, en classe ISK, les perceptions des élèves en matière de discrimination et de stéréotypes. Cette recherche avait pour ambition, d'une part, de déterminer si les élèves de ces classes vivaient une ou plusieurs formes de discrimination liées à leur origine ethnique, au sein de ces classes et dans la société en général. D'autre part, cette étude

était menée également pour connaître dans quelle mesure ces phénomènes influencent leur choix d'études (Assink, 2023).

Les résultats de cette étude (Assink, 2023) montrent que la majorité des élèves sont conscients de l'existence possible de stéréotypes et de discriminations à leur égard, et certains en ont d'ailleurs fait l'expérience. Les stéréotypes perçus portent principalement sur l'origine ethnique, le genre et le statut socio-économique (Bisschop et al., 2021). Certains élèves craignent que ces préjugés puissent limiter leur accès à certaines formations ou carrières, ce qui les conduit parfois à adapter leurs choix d'orientation (Assink, 2023).

Certains élèves craignent de confirmer, malgré eux, des préjugés liés à leur groupe social, ce qui peut influencer leur confiance personnelle et leurs choix académiques. Par ailleurs, une partie des élèves souhaite un accompagnement pour mieux faire face à la discrimination, notamment de la part des personnes partageant leur origine culturelle. Des initiatives comme des coachs ou cafés linguistiques, ainsi que des rencontres-débats, sont perçus comme des leviers d'intégration et de réduction des préjugés (Assink, 2023 ; Taouanza et al., 2016).

En conclusion, cette recherche (Assink, 2023) souligne l'importance de développer, au sein de l'ISK, des actions de sensibilisation et de soutien ciblées pour promouvoir l'égalité des chances. Mieux comprendre la manière dont ces jeunes vivent les discrimination permettrait d'élaborer des politiques éducatives favorisant à la fois leur réussite scolaire et leur intégration dans la société (Assink, 2023).

Section 10 - Efficacité du système

Bilgili (2019) indique que les ENA de plus de douze ans, qui passent une période approximative de deux années dans les classes de l'ISK, n'atteignent pas le même seuil de compétence que les élèves des classes ordinaires. Ceux-ci sont souvent placés à un niveau inférieur à leurs capacités réelles à cause de difficultés linguistiques. De plus, un nombre notable se retrouve en éducation spécialisée pour les mêmes raisons (Tudjman et al., 2016).

En revanche, il semble que ce problème ne soit pas à déplorer pour les élèves de moins de 12 ans. Pour les élèves qui ont rejoint les classes ordinaires à l'école primaire, après les

classes de l'ISK, ceux-ci réussissent à accéder dans une proportion similaire aux élèves autochtones aux filières académiques (Dourelijn et Dagevos, 2011).

Chapitre 2 - La Belgique

Dans cette partie, nous allons analyser le système d'enseignement mis en place pour les primo-arrivants⁸ (PA) et les assimilés aux primo-arrivants⁹ en Belgique francophone. Le modèle institutionnel présent dans cette partie de la Belgique est celui du modèle mixte. Les élèves partagent leurs heures de cours entre une classe d'accueil et une ou plusieurs classes de l'enseignement ordinaire. En Belgique francophone, le modèle mixte se met en place progressivement : les élèves reçoivent, pendant une période de 10 mois, uniquement des cours en classes d'accueil. Ils suivent des cours dans l'enseignement ordinaire après ce délai. Les élèves, avant d'intégrer définitivement les classes de l'enseignement ordinaire, transitent dans un DASPA qui correspond au « dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants et assimilés ». (Oger, 2019)

Section 1 - Définition des primo-arrivants et des Assimilés aux primo-arrivants

En Belgique, deux types d'élèves peuvent accéder au DASPA. Ces deux types d'élèves sont les primo-arrivants et les Assimilés aux primo-arrivants (APA) (*Enseignement.be - Renforcement de la langue d'apprentissage (dispositif d'accompagnement FLA - DASPA, 2019)*).

Tout d'abord, un élève est reconnu comme primo-arrivant si celui-ci est arrivé en Belgique depuis moins d'un an et qu'il est âgé entre 2 ans et demi (à la date du 30 septembre de l'année scolaire en cours) et 18 ans. De plus, pour bénéficier de ce statut, l'élève doit soit : (a) être reconnu comme réfugié ou être en procédure de demande pour l'obtention de ce statut ou (b) être mineur accompagnant une personne réfugiée ou une personne ayant introduit une demande pour ce statut, ou (c) être ressortissant d'un pays bénéficiaire de l'aide au développement selon la liste établie par le CAD de l'OCDE au 1er janvier 2012 ou (d) être reconnu comme apatride (*Enseignement.be - Renforcement de la langue d'apprentissage (dispositif d'accompagnement FLA - DASPA, 2019)*).

Ensuite, un élève peut être assimilé aux primo-arrivants et suivre les cours dispensés en DASPA dans le cas où son niveau de français langue de scolarisation¹⁰ (FLSco) serait

⁸ dénomination belge pour désigner les ENA

⁹ Idem

¹⁰ Cette notion sera définie dans ce travail, à la Section 6 – Enseignement dispensé

insuffisant pour lui permettre de suivre efficacement les cours de l'enseignement ordinaire. Le niveau d'un élève en FLSco est jugé insuffisant dans le cas où celui-ci obtient un résultat C à l'évaluation de maîtrise de la langue française. Ce résultat équivaut à un niveau A1/A2 défini par le CECR¹¹ (*Enseignement.be - Circulaires*, 2024). C'est cette note qui conditionne l'accès au DASPA pour les élèves assimilés aux primo-arrivants. Ces derniers peuvent être (a) de nationalité étrangère, ou (b) être de nationalité belge suite à une adoption ou (c) être de nationalité belge mais avoir résidés plus d'une année dans une région non francophone. Ils doivent être âgés d'au moins 5 ans et de moins de 18 ans. (*Enseignement.be - Renforcement de la langue d'apprentissage (dispositif d'accompagnement FLA - DASPA*, 2019)

Section 2 - Accès à la scolarité

En Belgique, la scolarité est obligatoire pour tous les enfants entre 6 et 18 ans, indépendamment de leur statut migratoire. En plus de posséder ce droit, les enfants ont l'obligation de fréquenter le système éducatif. La décision de fréquenter l'école pour les élèves PA et APA ne revient pas aux parents ou aux autorités locales mais est régulée par l'État. (Bunar, 2023)

Malgré cette obligation, l'accès à la scolarité pour les élèves PA et APA est souvent entravé par une série d'obstacles structurels et logistiques. Les enfants réfugiés sont fréquemment déplacés d'un centre d'hébergement à un autre durant leur procédure d'asile, ce qui perturbe la continuité de leur parcours scolaire. De plus, du fait que les différentes régions de Belgique ont des langues officielles différentes, un élève qui est déplacé d'un centre d'hébergement en Wallonie vers la Flandre doit recommencer son apprentissage linguistique, car la langue officielle diverge, créant ainsi une difficulté supplémentaire pour l'élève (Koehler, 2017).

Section 3 - La proportion d'immigration

En Belgique, la part des élèves issus de l'immigration dans l'enseignement scolaire obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles représente 40% des élèves et atteint 20% en Région wallonne. (La migration en chiffres et en droits 2025 • Population et mouvements)

¹¹ Cadre Européen commun de référence pour les langues, aussi abrégé CECRL. (Conseil de l'Europe, s.d.)

Section 4 - Définition du modèle

En Belgique francophone, l'enseignement pour les élèves PA et APA est pris en charge par un modèle mixte. Ces élèves intègrent une classe d'accueil, spécialement mise en place pour ce type d'élève. Au bout de dix mois passés dans ce dispositif, les élèves ont l'obligation d'intégrer progressivement l'enseignement ordinaire. À partir de ce même délai, l'apprenant peut choisir s'il souhaite suivre l'ensemble ou une partie de ses heures de cours dans la classe de l'enseignement ordinaire, afin de préparer et de faciliter son intégration définitive dans la classe ordinaire. (Oger, 2019)

En Belgique, l'enseignement pour les élèves PA et APA est pris en charge dans un DASPA. Il correspond à une étape intermédiaire de scolarisation. Cette structure d'enseignement a pour objectif d'accueillir et de transmettre un enseignement intensif du français et de certaines autres matières (sciences humaines et sociales, mathématiques, sciences et philosophie et citoyenneté) aux élèves PA et APA. Un élève inscrit en DASPA a l'obligation d'y séjourner un minimum d'une semaine. La durée maximale d'un élève dans le DASPA est de 18 mois sauf pour les élèves analphabètes, qui disposent d'un délai supplémentaire de six mois. L'objectif du DASPA est que les élèves atteignent un niveau B1 en français, qui est défini comme le niveau seuil par le CECR pour qu'un élève soit autonome dans ses apprentissages à la fin de la durée du DASPA (*Enseignement.be - Circulaires*, 2024).

Lorsqu'il n'est pas possible d'organiser un DASPA en raison du nombre trop peu important d'élèves, les élèves primo-arrivants et assimilés obtiennent un soutien en langue française via le dispositif « Français Langue d'Apprentissage » (FLA). Ce dispositif se compose de périodes de renforcement, d'accompagnement et d'adaptation dont l'objectif est de renforcer la connaissance et la maîtrise du français langue de scolarisation des élèves et de les familiariser davantage à la culture scolaire (*Enseignement.be - Outils d'évaluation de la maîtrise de la langue de l'enseignement*, s. d.). Initialement, le dispositif est réservé aux élèves reconnus comme "FLA". Cette dénomination désigne les élèves natifs francophones de la troisième année de l'enseignement maternelle à la quatrième année de l'enseignement primaire (les élèves âgés de 5 à 10 ans) qui éprouvent des difficultés dans la maîtrise du français (ayant obtenu un résultat C à l'évaluation de maîtrise de la langue française, correspondant à un niveau inférieur au niveau B1 défini par le CECR) (*Enseignement.be - Renforcement de la langue d'apprentissage (dispositif d'accompagnement FLA - DASPA*, 2019).

Section 5 - Mise en place du modèle

Pour qu'un DASPA soit mis en place, ce sont les écoles qui doivent introduire une demande. Depuis le décret du 07 février 2019¹², il faut un minimum de huit élèves primo-arrivants ou assimilés inscrits pour qu'un DASPA puisse s'ouvrir. Ce nombre d'élèves garantit un nombre forfaitaire de 12 périodes professeurs pour l'enseignement maternel et primaire et un nombre forfaitaire de 11 périodes professeurs pour l'enseignement secondaire. Le DASPA est reconduit automatiquement l'année suivante si le minimum de huit élèves est respecté (*Enseignement.be - Renforcement de la langue d'apprentissage (dispositif d'accompagnement FLA - DASPA)*, 2019). En ce qui concerne le nombre d'élèves, il est recommandé de ne pas dépasser les 15 élèves par classe, bien que cette norme soit peut-être encore trop élevée. La responsabilité de constituer les groupes-classes est laissée aux établissements scolaires (*Enseignement.be - Circulaires*, 2024).

Section 6 - Enseignement dispensé

Il n'existe aucun référentiel ni programme spécifique au DASPA. Le programme d'enseignement est composé de 28 périodes hebdomadaires, dont au moins seize heures consacrées au français, à la culture scolaire, à la formation en sciences humaines d'éducation et à la philosophie et à la citoyenneté et au minimum huit heures centrées sur les mathématiques et les sciences. Le choix de l'enseignement dispensé dans les quatre périodes restantes est laissé aux établissements scolaires (*Enseignement.be - Circulaires*, 2024). L'enseignement du français dispensé en DASPA est à la fois celui du français langue étrangère (FLE) et du français langue de scolarisation (FLSco) (*Enseignement.be - Circulaires*, 2024).

Le français langue étrangère (FLE) représente la langue des interactions sociales et est indispensable pour permettre aux apprenants de communiquer entre pairs et avec le professeur. Elle représente ainsi presque exclusivement la langue de l'orale (*Enseignement.be - Circulaires*, 2024).

Le français, en plus de sa fonction communicative, est la langue qui sert d'outil aux autres disciplines (*Enseignement.be - Circulaires*, 2024). Le français langue de scolarisation

¹² Décret du 07 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la communauté française.

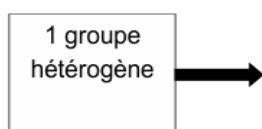
(FLSco) est la langue des apprentissages qu'utilise à la fois le professeur pour présenter sa matière (vocabulaire et discours spécifiques aux disciplines) et celui que devront savoir utiliser les élèves pour réfléchir sur et effectuer leurs apprentissages. Il est important que cette notion soit transversale à toutes les matières (*Enseignement.be - Circulaires*, 2024).

Par exemple, un élève doit être en mesure de comprendre le sens du mot “analyser” dans chaque matière. En effet, lorsque le terme “analyser” est employé en mathématiques, celui-ci ne recouvre pas la même signification que le terme “analyser” en français, et le professeur a des attentes différentes derrière ce terme en fonction de sa matière. Ces notions doivent être présentées aux élèves afin d'éviter les malentendus dans les exercices. Sans l'apprentissage du FLSco, l'élève risquerait de se tromper sur un exercice, non pas parce qu'il n'a pas les compétences pour, mais parce qu'il ne saisit pas ce que le professeur attend de lui (*Enseignement.be - Circulaires*, 2024).

La mise en place du dispositif est laissée aux écoles. Oger (2019) – sur base du *Référentiel pour les classes-passerelles* (2006) – dénombre quatre modèles organisationnels de DASPA :

Le premier modèle est le dispositif le plus rencontré. Il consiste en une classe d'apprenant aux profils très hétérogène. Tous les PA et APA sont rassemblés dans une seule et même classe, créant ainsi un groupe extrêmement hétérogène. Leur âge, leur parcours scolaire antérieur et leur langue première peuvent être différents. Le premier modèle est surtout mis en place dans les écoles où le nombre de PA et APA est trop faible que pour pouvoir faire plusieurs classes. (Oger, 2019)

Figure 1 – Modèle organisationnel 1



13

Le deuxième modèle propose, à la différence du premier, plusieurs classes et essaye de constituer des groupes d'apprenants plus homogènes. En effet, les groupes-classes vont être

¹³ Figure reprise de la thèse de Oger (2019), elle-même reprise du *Référentiel pour les classes-passerelles* (2006)

constitués soit en fonction de l'âge de l'apprenant, soit sur base de son niveau de connaissance en français (Oger, 2019) .

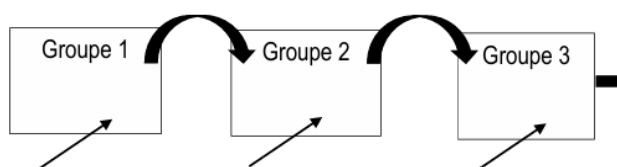
Figure 2 – Modèle organisationnel 2



14

Le troisième modèle met en place l'organisation de plusieurs classes en fonction du niveau des apprenants. Avant d'intégrer le DASPA, les élèves sont soumis à une évaluation diagnostique afin de déterminer leur niveau et de rejoindre la classe dont le niveau correspond le mieux à leur compétences. En fonction des progrès réalisés par l'apprenant au cours de l'année, l'apprenant change de groupe afin de rejoindre un groupe plus avancé. Même si les groupes sont plus instables quant aux apprenants, les groupes sont davantage homogènes du point de vue du niveau des apprentissages (Oger, 2019).

Figure 3 – Modèle organisationnel 3



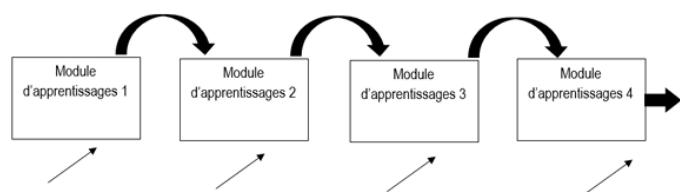
15

Le quatrième et dernier modèle est une version davantage standardisée du troisième modèle. L'organisation du quatrième modèle est similaire à celle du troisième, à la seule différence que l'apprenant, pour passer d'un niveau à un autre, doit réussir un test qui atteste du niveau de maîtrise en français attendu au niveau supérieur. Un risque associé à ce dernier modèle est que les enseignants pourraient être tentés de concentrer leur enseignement sur la réussite de ces différents tests (Oger, 2019).

¹⁴ Figure reprise de la thèse de Oger (2019), elle-même reprise du *Référentiel pour les classes-passerelles* (2006)

¹⁵ Figure reprise de la thèse de Oger (2019), elle-même reprise du *Référentiel pour les classes-passerelles* (2006)

Figure 4 – Modèle organisationnel 4



16

L'hétérogénéité des profils au sein d'une même classe entraîne des difficultés au sein de l'enseignement des élèves PA et APA (Obondo et al., 2016). Le premier modèle pose problème dans la mesure où il confond tous les niveaux des apprenants. Cela a pour conséquence que des élèves ayant eu une scolarité antérieure longue et déjà familiarisés avec les codes de l'enseignement, se retrouvent avec des élèves qui n'ont jamais été scolarisés (Oger, 2019).

La matière dispensée dans ce premier modèle ne convient pas à la diversité des profils. Certains élèves, qui avaient déjà reçu une instruction avant leur migration, perçoivent le fait que certains exercices soient d'un niveau très faible. Cette perspective négative entraîne un désintérêt de l'élève et une perception négative envers le dispositif. La plupart des élèves ayant connu une scolarité auparavant affirment n'avoir que très peu, voire rien appris en DASPA lors de leur passage dans des classes de niveaux mixtes (Brach, 2018).

Si la diversité et l'hétérogénéité des profils sont souvent considérées comme un frein à l'apprentissage et une difficulté supplémentaire à gérer, certains établissements décident pourtant de ne pas procéder à une répartition en classes de niveau, même si le nombre d'élèves le permet. Au contraire, la diversité semble privilégiée en termes d'âge, de nationalité et de genre. C'est l'entraide et la coopération parmi les pairs qui sont valorisées dans ce dispositif (Meunier, 2020).

Au vu de ces arguments, les modèles trois et quatre semblent être les plus fonctionnels. Ceux-ci s'adaptent davantage au niveau de l'élève et à ses progrès. Le deuxième modèle, plus performant que le premier, ne prend pas compte les progrès des élèves et freine le développement des élèves qui avanceraient plus vite que les autres. Rappelons que l'objectif du DASPA est d'être un enseignement de transition, préparant à l'enseignement ordinaire

¹⁶ Figure reprise de la thèse de Oger (2019), elle-même reprise du *Référentiel pour les classes-passerelles* (2006)

(Oger, 2019). Ainsi, plus un élève progresse rapidement, plus il peut rejoindre l'enseignement ordinaire dans un laps de temps restreint.

Une autre particularité du dispositif est qu'il continue d'accepter des élèves tout au long de l'année, alors que d'autres quittent le dispositif en cours d'année. Ce mouvement constant d'élèves représente une difficulté dans la mesure où il ralentit et perturbe la mise en place des enseignements. Une autre difficulté liée aux départs et arrivées d'élèves est que la dynamique de groupe est plus difficile à créer dans ce type de contexte (Meunier, 2020).

Section 7 - L'intégration progressive

L'intégration progressive de l'apprenant en classe ordinaire est facultative durant les dix premiers mois. Passé ce délai, l'intégration devient obligatoire. Elle est dite "progressive" car le nombre de périodes minimales que l'élève doit passer en classe ordinaire augmente avec le temps que l'élève passe en DASPA. Ainsi, un minimum de six périodes passées en classe ordinaire sera demandé après que l'élève ait passé dix mois en DASPA. Ce nombre passera ensuite à douze périodes après un délai d'un an en DASPA et de dix-huit périodes après une année et demie en DASPA. Pour les élèves non-alphabétisés, il est possible de revoir le nombre d'heures passées en classe ordinaire (*Enseignement.be - Circulaires*, 2024).

Dans le cadre de l'intégration progressive, un élève peut fréquenter les classes de l'enseignement ordinaire du même établissement ou d'établissements différents à condition qu'ils soient dans un processus d'un partenariat avec l'établissement dispensant un enseignement DASPA. De plus, tous les cours dispensés dans l'enseignement secondaire et primaire sont accessibles en fonction des besoins de l'élève (*Enseignement.be - Circulaires*, 2024).

C'est le conseil d'intégration (CI) qui met en place et coordonne l'intégration progressive. Il en définit le moment et le nombre de périodes. Le CI est composé du chef d'établissement, des membres de l'équipe éducative, d'un membre de l'équipe du centre PMS et d'un expert, et, dans le cas d'un partenariat entre écoles, des enseignants et de la direction des établissements partenaires (*Enseignement.be - Circulaires*, 2024).

Section 8 - Le transfert vers l'enseignement ordinaire

La durée de scolarisation en DASPA est comprise entre une semaine et une année. Ce délai peut être allongé de six mois pour l'ensemble des élèves présents en DASPA et d'une année, pour les élèves non-alphabétisés.

La décision de l'orientation des élèves du DASPA vers le degré et la filière de l'enseignement ordinaire revient au conseil d'intégration, sauf dans le cas où un élève possède un avis d'équivalence. Pour le reste des élèves, le CI leur délivre une attestation d'admissibilité qui précise quelles formes, sections et orientations d'études l'apprenant peut rejoindre (*Enseignement.be - Circulaires*, 2024).

Un élève (sans avis d'équivalence) peut recevoir une attestation d'admissibilité pour rejoindre l'enseignement ordinaire au bout d'un délai de 12, 18 ou 24 mois. Après six mois passés en DASPA, il est possible de demander une attestation d'admissibilité avant le délai minimum de 12 mois dans le cas où il est estimé que l'apprenant a déjà atteint le niveau pour intégrer une classe ordinaire. Au bout de 12 mois, le CI se réunit automatiquement en vue de savoir si l'élève peut bénéficier de l'attestation d'admissibilité ou si l'on prolonge la durée du DASPA pour 6 mois. Au bout de 18 mois, seuls les élèves non-alphabétisés ont droit à une prolongation de 6 mois (*Enseignement.be - Circulaires*, 2024).

Dans le cadre de la transition d'un élève de l'enseignement DASPA vers l'enseignement ordinaire, il est possible d'instaurer un partenariat entre le DASPA et les établissements scolaires situés à proximité du dispositif, qui n'organisent pas de DASPA. Ce partenariat vise à faciliter l'inclusion scolaire de l'élève en favorisant la continuité pédagogique. À cette fin, des transferts de périodes-professeurs peuvent être organisés entre les écoles partenaires, afin de partager des outils didactiques et des pratiques pédagogiques adaptées. Ce dispositif de collaboration est renouvelable tous les deux ans (*Enseignement.be - Circulaires*, 2024).

Comme précisé précédemment, un des objectifs du DASPA est de préparer les élèves PA et APA à l'enseignement ordinaire. Cependant, l'enseignement ordinaire diffère dans son organisation et dans sa mise en œuvre de certaines règles. Ce qui ressort du ressenti d'anciens élèves DASPA ayant transité dans les classes de l'enseignement ordinaire est que plusieurs changements sont à prendre en compte et ont surpris les élèves lors de leur transition : tout

d'abord, il semble que les enseignants de classes ordinaires adoptent un comportement plus strict quant aux respects des règles. Ensuite, la relation professeurs-élèves semble être vécue comme plus distante dans l'enseignement ordinaire. Enfin, les horaires en classes ordinaires sont plus importants que ceux dispensés en DASPA (Brach, 2018).

Aussi, grâce aux nouvelles dispositions gouvernementales, tous les professeurs de DASPA auront suivi une formation FLE/FLSco et à la médiation culturelle. En revanche, les enseignants des classes ordinaire ne sont pas soumis aux mêmes exigences et ne sont pas formés pour s'adapter à un public PA ou APA. Si la plupart des enseignants en DASPA adaptent leur rythme et leurs stratégies didactiques en fonction des profils de leurs apprenants, et tiennent compte de leurs besoins, notamment en termes de langue, il ressort que les professeurs de classes ordinaires ne s'en préoccupent pas. Même lorsque l'élève PA, ayant transité en DASPA, fait part de ses difficultés au professeur de classe ordinaire, celui-ci n'adapte pas forcément son matériel didactique, son vocabulaire ou son débit de parole pour l'élève. Les principaux arguments avancés par les professeurs sont l'intérêt du groupe-classe sur une minorité d'élèves, ou le manque de connaissances liées aux adaptations possibles et nécessaires pour ce public (Brach, 2018).

Section 9 - Impact des caractéristiques principales du système éducatif belge francophone sur l'enseignement pour les élèves nouvellement arrivés

Le système éducatif belge ordinaire se caractérise par une organisation très concurrentielle entre les établissements. Cette concurrence est telle que les chercheurs nomment ce phénomène comme un "quasi-marché scolaire" (Draelants & Dumai, 2016).

Celui-ci est rendu possible grâce à la liberté de choix de l'école. Ainsi, les parents, surtout dans les classes sociales supérieures, choisissent les écoles en fonction de la réputation de l'établissement et de la qualité du diplôme qu'elles sont susceptibles de délivrer. Cependant cette renommée est souvent appréciée à travers sa composition sociale (Felouzis et al. 2013). En conséquence, les établissements accueillant une forte proportion d'élèves issus de l'immigration sont largement évités par les familles dotées d'un capital socioculturel élevé. Cette dynamique aboutit à associer des élèves au profil spécifique à certains établissements, ce qui contribue à renforcer la ségrégation scolaire. (Oger, 2019)

Aussi, les DASPA sont organisés, de façon presque systématique, dans les établissements situés dans les segments les plus défavorisés du quasi-marché scolaire. Ce placement des DASPA dans des établissements à indice socioéconomique¹⁷ faible renforce le processus de ségrégation scolaire (Oger, 2019).

En revanche, Meunier (2020) indique que grâce au décret de 2019 qui a permis à chaque école qui le désirait d'ouvrir un DASPA, le dispositif ne sera plus forcément ouvert dans des écoles avec un indice socioéconomique faible, comme ce qui était majoritairement le cas avant. Il faudra déterminer l'impact de cette mesure, si elle augmente ou diminue la ségrégation sociale et la concurrence entre les DASPA.

Selon Oger (2019), les DASPA participent à ce phénomène de quasi-marché scolaire. D'une part, au sein des établissements scolaires, leur présence est perçue comme un facteur aggravant la précarisation des écoles qui les accueillent. Dans certains cas, le DASPA est perçu comme une "niche éducative" permettant à l'établissement de se positionner sur un créneau encore inoccupé par les écoles voisines. Toutefois, cet investissement dans la niche est rarement porté par un désir réel de la direction ou de l'équipe éducative. Il relève plutôt d'un choix contraint, afin de compenser le déficit d'élèves touchant l'ensemble de l'école ou certaines de ses filières. D'autre part, les dynamiques concurrentielles peuvent émerger entre les DASPA eux-mêmes, allant parfois jusqu'à nuire aux relations de coopération entre les structures. Cette concurrence freine le partage de bonnes pratiques et pousse les écoles à adopter des stratégies marketing (Oger, 2019).

Comme pour les Pays-Bas, la Belgique connaît un système d'orientation précoce. L'orientation précoce signifie que les élèves belges sont rapidement séparés et orientés vers des filières d'enseignement distinctes. Cette séparation conduit à une hiérarchisation des filières dont le prestige symbolique varie fortement. En effet, la filière générale est perçue comme la plus valorisée, tant par les élèves que par les membres du personnel éducatif. En revanche, les filières où les élèves issus de l'immigration sont largement représentés sont les

¹⁷ L'indice socioéconomique (ISE) est calculé tous les cinq ans pour chaque école financée et subventionnée par la FW-B et correspond à la moyenne des ISE attribués à chaque élève de l'école sur la base de données individualisées des élèves. L'ISE de chaque établissement est compris entre 1 et 20. Les écoles dont l'ISE moyen est 1 appartiennent aux écoles avec le plus faible ISE et celles dont l'ISE moyen est de 20 appartiennent aux écoles avec l'ISE le plus élevé. (Oger, 2019)

filières dites de “relégation” qui correspondent aux filières de qualification et professionnelles (Oger, 2019).

Cependant, l’orientation précoce n’existera plus grâce au *Pacte pour un enseignement d’excellence*¹⁸ dont une des réformes principales est l’allongement du tronc commun, qui permettra une orientation des élèves plus tardive. L’organisation du tronc commun devrait s’étaler de la 1^{ère} maternelle à la 3^{ème} secondaire. Il faudra attendre l’année 2028-2029 pour que l’ensemble des élèves soient concernés par le tronc commun. L’allongement du tronc commun devrait normalement permettre à davantage de PA et d’APA de poursuivre leur étude dans les filières de l’enseignement général (« Pacte pour un Enseignement d’excellence - Le tronc commun, un nouveau parcours », s. d.).

Section 10 - La représentation des élèves allophones

Les élèves PA sont perçus par le système éducatif et le personnel académique comme un public vulnérable. Cette représentation déficitaire a un impact négatif significatif sur le sentiment d’appartenance des élèves (Alais et al., 2020).

Les représentations des élèves allophones dans les documents officiels de l’enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont été analysées pour savoir quelles étaient les perceptions de ces élèves. Nous l’avons explicité plus haut, les élèves PA peuvent avoir cours avec des élèves reconnus comme “FLA” défini comme des “francophones vulnérables”. L’ensemble du discours est porté sur ces deux catégories d’élèves qui sont à la fois “à séparer” et “à unir” (Alais et al., 2020).

Ce qui unit les deux publics dans le texte renvoie essentiellement à une isotopie liée aux “difficultés”. Le document stipule, de par leurs difficultés langagières, que les élèves “FLA” sont plus éloignés d’une “réussite scolaire”. Le rapprochement établi par le document entre élèves FLA et PA, qui ne maîtrisent pas non plus la langue de scolarisation, laisse penser que ces élèves aussi ne pourront pas réussir. La diversité de l’élève PA est perçue uniquement comme problématique : Seules les possibilités d’analphabétisme sont évoquées à contrario des possibilités d’avoir chez les élèves PA un niveau de scolarité antérieur d’un niveau semblable, voire supérieur à la moyenne belge, pour un élève de la même tranche d’âge. Ainsi, malgré les

¹⁸ Ensemble de réformes conçu par le gouvernement de la FW-B en vue d’améliorer la qualité de l’enseignement en Belgique francophone (Oger, 2019)

distinctions opérées entre les deux profils, les perceptions associées se confondent (Lucchini et al., 2018).

La thèse effectuée par Oger (2019) parle des représentations des élèves PA par le personnel éducatif. Ces représentations convergent avec celles que l'on peut retrouver dans les documents officiels (Alais et al., 2018) Tout d'abord, les professeurs ont tendance à percevoir les élèves d'abord comme des réfugiés, plutôt que comme des élèves. De par cette focalisation, le personnel enseignant éprouve une profonde empathie pour ses élèves, assumant tantôt les rôles de psychologue et d'assistant social. Il délaisse ainsi parfois son rôle principal de professeur. Toujours à cause de ce regard, le statut de réfugié confère à l'élève une image culturelle, linguistique et scolaire déficitaire. Cette perception des professeurs des élèves DASPA comme un public vulnérable a pour conséquence de réduire les attentes des professeurs en termes de résultats scolaires (Alais et al., 2020).

En plus des représentations négatives des élèves PA, il existe également des préjugés et des perceptions néfastes concernant le DASPA. Certains enseignants perçoivent le dispositif comme un moyen de mettre à l'écart et de protéger l'enseignement ordinaire et les élèves autochtones de l'influence des élèves PA, jugés susceptibles de perturber le déroulement des apprentissages. (Oger, 2019) De par ce statut du DASPA et les attentes limitées des professeurs pour leurs élèves, l'enseignement qui y sera dispensé sera lui-même revu à la baisse. L'enseignement en DASPA est souvent perçu comme servant uniquement à l'enseignement du français langue étrangère. Cette concentration sur un objectif considéré comme plus important, impacte le niveau d'exigence apporté dans les matières autres que le français. Ces ajustements pédagogiques et didactiques sont parfois perçus par les élèves PA. Ces simplifications, si elles sont ressenties, peuvent conduire les élèves PA et APA à reconsidérer la portée et la signification de leur parcours au sein du DASPA (Alais et al., 2020).

Section 11 - Efficacité du système

D'après la recherche menée dans plusieurs établissements DASPA par Oger (2019), peu d'élèves à la sortie du dispositif disposent des compétences nécessaires à l'intégration de l'enseignement ordinaire. Une fois arrivés dans le cursus ordinaire, les élèves primo-arrivants sont majoritairement orientés vers des filières de l'enseignement technique ou professionnel, considérées comme moins valorisées et souvent présentées comme des filières de "relégation".

Ils connaissent également un taux de redoublement beaucoup plus élevé que leurs pairs autochtones. Les élèves scolarisés dans leur pays d'origine sont généralement orientés dans une option différente et d'un niveau inférieur que celle de leur pays d'origine. De plus, un nombre significatif de ces élèves abandonne leur scolarité avant son terme (De Graeve et al., 2017). Enfin, le DASPA, en tant que structure, ne permet pas de contrer la ségrégation scolaire et la relégation présentes dans l'enseignement ordinaire (Oger, 2019).

Chapitre 3 - La Suède

En Suède, deux modèles institutionnels coexistent : Le modèle mixte et le modèle intégré. Le modèle intégré est celui recommandé dans les directives du gouvernement suédois. Seulement, dans la pratique, les chefs d'établissement sont parfois réticents face à ce modèle et c'est le modèle mixte qui reste le plus organisé. Durant la création de ce mémoire, nous avons été confrontés à un manque de recherche sur le modèle institutionnel intégré en Suède. Face à ce manque de données, nous avons analysé le système mixte que l'on retrouve en Suède. Ce modèle nous a semblé être intéressant dans la mesure où il propose, très souvent dès l'entrée dans le système éducatif des ENA, une intégration en classe ordinaire dans une même proportion en terme d'heure que le temps passé en classe d'accueil. Aussi, dans la pratique, les élèves ne transitent dans une classe d'accueil que pendant une période très courte, souvent comprise entre deux à quatre semaines. Au vu de ces données, il nous a semblé que ces élèves connaissaient ainsi une forme d'intégration que l'on peut qualifier de rapide par rapport aux autres pays qui mettent en place des classes d'accueil.

Section 1 - Définition des NAMS

Les ENA qui rejoignent l'enseignement suédois à l'âge de sept ans ou plus sont désignés sous l'acronyme NAMS (*newly arrived migrant students*). Les NAMS comprennent les enfants sans papiers, demandeurs d'asile, bénéficiant du statut de réfugié ou d'enfants de travailleurs immigrés originaires de L'UE ou d'un pays tiers. La durée officielle de ce statut pour chaque étudiant est de quatre ans (Crul et al., 2017).

Suite à un changement juridique datant de 2013, les NAMS, indépendamment de leur statut migratoire, sont autorisés à fréquenter l'école à tous les niveaux – préscolaire, élémentaire et secondaire supérieur – dans les mêmes écoles et dans les mêmes conditions que les élèves autochtones. La seule différence avec leurs pairs autochtones est que les enfants sans papiers et demandeurs d'asile ne sont pas obligés par la loi de fréquenter l'école primaire (Crul et al., 2017).

Section 2 - Accès à la scolarité

En Suède, la scolarité obligatoire s'adresse aux enfants de sept à seize ans (Crul et al., 2017). D'après la réglementation européenne, le pays d'accueil a l'obligation de dispenser un

enseignement aux NAMS dans les trois mois suivant son arrivée (Règlements européen, 2003/9, art. 14 §1). Rydin et al. (2012) insistent sur le fait que la Suède a durci cette mesure, en faisant passer le délai limite à un mois plutôt que trois, afin de fournir le plus tôt possible un enseignement à ces élèves.

Malgré cette mesure, dans la pratique, il faut un délai de trois à six mois pour que les NAMS soient scolarisés dans le pays d'accueil. Cela s'explique notamment par les changements récurrents entre divers hébergements temporaires que connaissent de nombreuses familles de réfugiés avant d'être logées dans des centres d'accueil plus permanents, ce qui entrave la mise en place d'une scolarité régulière (Crul et al., 2017). Aussi, Nilsson et Bunar (2016) précisent que les enfants en cours de procédure d'asile reçoivent une scolarité amputée de 10 à 50 %, avec un nombre de matières scolaires également plus limité que les enfants en scolarité ordinaire.

De plus, les élèves résidant dans les centres de détention n'ont souvent accès à aucune forme d'éducation (Koehler, 2017).

Section 3 - Proportion et répartition des élèves issus de l'immigration dans les différentes écoles du pays

Les personnes issues de l'immigration (nées à l'étranger ou ayant leur deux parents nés à l'étranger) représentent 20 % de la population totale suédoise. Au niveau de l'enseignement primaire 26 % des élèves sont issus de l'immigration et ce chiffre s'élève à 33% pour l'enseignement secondaire (Bunar, 2023). Selon Delmos (2022), la répartition des élèves issus de l'immigration n'est pas répartie de façon uniforme entre les différentes municipalités et dans les écoles. Ainsi, une ségrégation basée sur les critères sociaux (les personnes issues de l'immigration ayant un indice socioéconomique plus faible que les personnes autochtones) et ethniques s'observe dans les écoles. Selon Skolverket (2020), la proportion des NAMS représente 30 % des élèves dans certaines municipalités.

Section 4 - Mise en place des deux modèles institutionnels

1. Évolution de l'enseignement pour NAMS

Avant 2016, il n'existait aucune réglementation concernant l'enseignement pour les NAMS. Chaque école pouvait choisir quel type d'enseignement dispenser aux NAMS. Ainsi, certains établissements intégraient directement les NAMS dans les classes ordinaires, alors que d'autres les dirigeaient soit vers une classe d'introduction où une intégration des NAMS dans le système ordinaire est organisée (Bunar, 2023). Lorsqu'un élève est placé dans une classe ordinaire, il reçoit généralement une forme de soutien, comme le tutorat dans la langue maternelle (Nilsson & Bunar, 2016).

Avant 2016, les classes d'introduction pour NAMS n'étaient pas reconnues officiellement. Ce sont les écoles qui les ont créées en se référant à la législation qui permet aux écoles de regrouper les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans une classe séparée des autres élèves. Cependant, les NAMS pouvaient rester dans ces classes pendant quatre années, contournant ainsi l'aspect temporaire de ces classes. Les critiques adressées à ce système étaient tout d'abord que celui-ci était arbitraire, parce que non réglementé. Ensuite, l'enseignement dispensé dans ces classes pouvait se limiter exclusivement à celui du suédois langue seconde, sans aucune autre matière académique (Bunar, 2023).

2. Enseignement actuel pour NAMS âgés de moins de 16 ans

Depuis 2016, l'ensemble du système d'enseignement pour les NAMS a été revu, ce qui selon Crul et al. (2017) fait de ce système, un des plus performants dans une approche inclusive. Avec cette réforme, la focalisation est passée de la mise en place d'un soutien psychologique pour les réfugiés traumatisés et sur l'acquisition de la langue du pays d'accueil à une politique visant la justice et l'équité. En 2011, le système de l'enseignement secondaire supérieur (non-obligatoire) a lui-même été remanié et une section pour les NAMS ayant un niveau langagier limité en langue suédoise a été mise en place (Crul et al., 2017).

À partir de 2016, le gouvernement a réglementé les aspects organisationnels de la scolarisation des NAMS. Cette réforme comprend plusieurs mesures : tout d'abord, il s'agissait d'officialiser l'existence des classes de transition (förberedelseklasser) mais de ne pas imposer systématiquement leur recours. Ce choix revient aux directeurs d'écoles qui peuvent continuer

à intégrer les NAMS directement dans les classes ordinaires. Aussi, en plus de reconnaître l'existence des classes de transition, cette réforme les a réglementé en limitant à deux années la durée pendant laquelle un élève pouvait rester dans celles-ci (Tajic & Bunar, 2023).

Nous l'avons précisé ci-dessus, en Suède, deux modèles institutionnels coexistent. Le modèle mixte et le modèle intégré.

Les NAMS sont placés dès leur arrivée dans différents modèles éducatifs. Ils peuvent soit être orientés vers une classe d'accueil pour y recevoir un suivi linguistique intensif ou intégrés directement dans l'enseignement ordinaire sans passer par les classes de transition. De plus, un ensemble de mesures de soutien global ou adapté aux besoins de l'étudiant est mis en place pour ces élèves. Ces mesures peuvent prendre la forme d'un enseignement spécialisé, d'une évaluation diagnostique des connaissances antérieures et d'un soutien d'un professeur de langue maternelle pour l'élève. Certaines de ces mesures de soutien ne sont plus mises en place lorsque l'étudiant ne possède plus le statut de NAMS, tandis que d'autres continuent d'être appliquées suivant les besoins de l'élève (Bunar, 2023).

Dans les classes de transition, les élèves peuvent recevoir un enseignement dans certaines matières ou dans toutes les matières. Ensuite, même si les élèves fréquentent une classe de transition, ceux-ci sont obligés de suivre des heures d'enseignement dans les classes ordinaires. Les matières étudiées et le nombre d'heures qu'ils passeront dans les classes ordinaires sont également décidés par les directeurs d'école. Un NAMS a droit au même volume horaire d'enseignement que les autres élèves, sous réserve d'adaptations. Un emploi du temps ajusté, privilégiant par exemple un enseignement renforcé en suédois langue seconde (SSL), peut être instauré pour une durée maximale d'un an, même si cela implique une réduction temporaire dans d'autres matières (Regeringen, 2014).

En résumé, l'objectif des classes d'introduction est de favoriser une transition progressive, appuyée par des routines de coopération entre les classes d'introduction et celles de l'enseignement ordinaire, ainsi que par une évaluation régulière des progrès de l'élève. De plus, les pratiques pédagogiques doivent favoriser un enseignement ancré dans les contenus disciplinaires plutôt que centré exclusivement sur l'apprentissage du suédois, afin de soutenir le développement académique global (Bunar, 2023).

Même si les classes d'accueil existent en Suède, la politique générale est de ne garder que très temporairement les élèves dans ces classes, afin qu'ils rejoignent le plus rapidement possible l'enseignement ordinaire. Rydin et al (2012) mettent en exergue le fait que les écoles suédoises où les classes d'accueil transféraient leurs élèves après seulement deux ou trois semaines étaient présentées comme les modèles à suivre.

Cependant, certains chefs d'établissement semblent être réticents à l'instauration du modèle intégré. Hedman et Magnusson (2021) décrivent un chef d'établissement qui avait choisi de supprimer les classes parallèles pour les élèves plus jeunes, conformément à la politique nationale qui conseillait de superimer les classes d'accueil. Toutefois, il les a réintroduites peu de temps après parce qu'il considérait que les jeunes ne s'en sortaient pas bien dans les classes régulières. Cette décision allait de pair avec les commentaires des enseignants. Néanmoins, ces derniers reconnaissaient qu'à leurs yeux, aucun des deux systèmes n'était totalement efficace.

Aussi, en parallèle de ces deux modèles (mixte et intégré), un troisième modèle s'est développé dans certaines municipalités. Avant de rejoindre une école ordinaire et intégrer soit une classe d'accueil, soit l'enseignement ordinaire, l'élève est placé pendant une période de deux à huit semaines dans un programme de préparation au niveau municipal où il suit une formation dont le but est de familiariser les NAMS au système d'enseignement suédois. Cette étape supplémentaire allonge le parcours d'un élève avant son intégration dans le système éducatif. (Lund, 2021)

3. Les classes d'introduction

Les classes d'introduction ne disposent d'aucun programme national (Hedman & Magnusson, 2021). La décision de leur contenu et de leur organisation revient à l'école et aux enseignants. Les cours de suédois langue seconde (SSL) sont assurés par des enseignants de SSL qualifiés, bien qu'il existe une pénurie aiguë dans cette spécialité (Hedman & Magnusson, 2023). Une autre difficulté propre aux classes d'accueil réside dans l'instabilité des groupes-classes, liée à une forte mobilité des élèves. L'étude d'Obondo (2018) souligne que cette dynamique particulière oblige les établissements à accueillir en continu de nouveaux élèves, ce qui implique la création fréquente de nouveaux groupes ainsi que la réorganisation régulière des effectifs déjà constitués.

Selon Brännström (2021), l'objectif des classes de transition après la réforme de 2016 est de préparer suffisamment, dans une période la plus courte possible, les élèves pour qu'ils puissent intégrer rapidement l'enseignement ordinaire. Avant cette réforme, les classes séparées avaient pour but de fournir un enseignement aux NAMS pour préparer leur avenir, et non pas, un enseignement qui les préparait spécifiquement à intégrer l'enseignement ordinaire. Cependant, la politique d'inclusion suédoise - à interpréter ici dans le sens que les NAMS doivent côtoyer les élèves autochtones et ne pas être séparés d'eux sur les plans sociaux et éducatifs - est présentée comme un préalable à l'apprentissage et au sentiment d'appartenance des NAMS, émettant ainsi une critique envers les classes de transition. Pour Brännström (2021), il faut être attentif à la définition accordée au terme inclusion. L'inclusion des élèves NAMS avec les élèves autochtones, sans autres mesures, risquerait de porter préjudice aux élèves déjà fragilisés, ceux n'ayant pas de bases assez solides en suédois et/ou ne parlant pas l'anglais et ceux dont la scolarité a été interrompue ou restreinte. Toutefois, il n'existe aucune règle qui encadre le passage des élèves des classes séparées vers l'enseignement ordinaire. Cette décision est laissée aux écoles et semble parfaitement arbitraire (Bunar, 2023).

Tajic & Bunar (2023) ont étudié l'organisation (et les raisons de cette organisation) du modèle mixte mis en place dans une école suédoise, à travers divers entretiens avec le personnel. La principale motivation de ce choix est de favoriser l'inclusion. Ce choix est également présenté comme un "départ en sécurité" pour l'élève. Ce concept englobe : (a) l'organisation du climat de classe (des classes avec peu d'élèves, les mêmes profils d'élève dans des classes similaires, avec des origines communes pour favoriser les relations entre élèves), (b) des interventions pédagogiques pensés pour le soutien des élèves (des enseignants spécialisés en SSL et des assistants multilingues) et (c) des dispositifs de transition entre les classes d'introduction et les classes de l'enseignement ordinaire.

Dès l'arrivée de l'élève, un bilan de compétences est établi. Cette évaluation diagnostique sera reprise pour déterminer dans quelle classe l'élève sera placé, bien que ce choix soit souvent effectué en fonction de l'âge de l'apprenant. Les élèves sont souvent transférés vers une classe correspondant à leur âge. Ces résultats servent à élaborer un plan d'étude individualisé adapté aux besoins de l'élève. Les plans d'étude individualisés visent à favoriser des changements et à clarifier les responsabilités de l'ensemble des enseignants. Autrement dit, la stratégie adoptée ne se limite pas à définir les attentes envers le NAMS, mais

engage également les enseignants à adapter et renforcer leurs pratiques pour répondre à leurs besoins (Tajic & Bunar, 2023).

Dans cet établissement, les NAMS rejoignent progressivement les classes ordinaires pour les matières où leur niveau de suédois est suffisant, afin d'atténuer la séparation entre les classes. De plus, une coopération structurée est instaurée entre les enseignants des classes d'introduction et ordinaires grâce à un collège didactique hebdomadaire. Enfin, la classe d'introduction est placée au centre de l'école pour encourager les interactions sociales avec le reste des élèves (Tajic & Bunar, 2023).

4. Un modèle mixte avec un intégration précoce

Nous souhaitons développer une partie décrivant le modèle intégré tel qu'il peut être rencontré dans le système éducatif suédois. Cependant, nous le mentionnons en début de chapitre, très peu de recherches ont été effectuées sur ce modèle.

Nous disposons d'un seul exemple du modèle intégré, étudié par Tajic et Bunar (2023) dans une école suédoise. Le choix d'adopter le modèle intégré plutôt que le modèle mixte vise également à favoriser l'inclusion. Dans cette école, les NAMS sont directement intégrés dans les classes ordinaires et reçoivent un accompagnement pour l'apprentissage du suédois langue seconde. L'école est composée de trois professeurs de SSL qui apportent du soutien aux enseignants comme aux élèves grâce à une collaboration étroite.

Toutefois, de nombreux obstacles ont été identifiés durant l'enquête sur base de témoignages des membres éducatifs : Tout d'abord, le soutien linguistique est inégal et limité. En général, les élèves ne bénéficient que d'une heure avec un professeur de langue maternelle, ce qui est décrit comme trop peu par la recherche, pour un soutien efficace. De plus, si les professeurs de SSL collaborent avec les enseignants des autres matières, ces derniers ne collaborent pas du tout entre eux. Ensuite, d'après les témoignages des professeurs, plusieurs ne se sentent pas capables de gérer une classe hétérogène. Ceux-ci déplorent le fait de ne pas être formés pour donner cours à ce type de public, en particulier aux NAMS qui ont eu une scolarité écourtée ou aucune scolarité antérieure. Enfin, une forte opposition interne venant d'une majorité des membres du personnel remet en question ce modèle. Certains allant jusqu'à le considérer comme néfaste pour les élèves n'ayant eu aucune scolarité dans leur pays de naissance (Tajic et Bunar, 2023).

En résumé, ce système est considéré comme bénéfique pour les élèves ayant déjà une base scolaire solide et des connaissances solides en anglais. En revanche, ce modèle met particulièrement en difficulté les élèves sans parcours scolaire antérieur ou ayant connu une scolarité écourtée (Tajic et Bunar, 2023).

Afin d'étayer davantage notre analyse, nous avons trouvé l'analyse du parcours de Fatou réalisée par Brännström (2023) dans l'enseignement suédois. Arrivée en Suède à l'âge de 12 ans sans aucune expérience scolaire préalable et sans savoir ni lire ni écrire dans aucune langue, elle est intégrée dans une classe ordinaire avec des élèves de son âge au bout de 6 mois.

Avant cela, elle passait un temps équitable en classe ordinaire et en classe parallèle. Même s'il ne s'agit pas d'un modèle intégré, Fatou a néanmoins vécu une intégration précoce dans l'enseignement ordinaire. Dès la mise en place de sa scolarité, elle a été rapidement intégrée dans le système ordinaire (au bout d'un semestre), alors qu'elle appartient à la catégorie des élèves non alphabétisés, qui passent généralement deux années dans les classes d'accueil des autres pays. Nous pensons que son expérience peut être révélatrice de certains autres parcours qu'il est susceptible de croiser dans un modèle intégré.

L'intégration de Fatou décrite par Brännström (2023) illustre les défis auxquels sont confrontés les NAMS avec un parcours scolaire limité. Une fois dans l'enseignement ordinaire, malgré son faible niveau de base, aucun ajustement pédagogique spécifique ne lui est proposé. Elle reçoit les mêmes enseignements et tâches que ses camarades, sans aménagement, ce qui la pousse à adopter des stratégies pour "passer pour normale" en cachant ses difficultés.

Les enseignants, conscients de sa situation, maintiennent cette apparence de normalité sans modifier leurs attentes, privilégiant l'ordre de la classe. Pour l'auteur, cette intégration, fondée sur une organisation scolaire basée sur l'âge et l'idéal d'une intégration rapide, montre une inclusion formelle qui ne prend pas réellement en compte les besoins spécifiques de Fatou, risquant ainsi de freiner son apprentissage et d'accentuer son invisibilité scolaire (Brännström, 2023).

5. Comparaison entre le modèle immersif et le modèle mixte présent en Suède

Mörtlund (2020), sur la base d'une enquête faite auprès de la moitié des municipalités (officiellement responsables des écoles publiques), relève que 60% des directeurs plaçaient les

NAMS âgés entre 13 et 15 ans dans des classes parallèles. Ce chiffre tombe à 40 % pour les NAMS âgés de 10 à 12 ans et à 25 % pour les NAMS âgés entre 7 et 9 ans. Nous pouvons ainsi remarquer que la proportion des NAMS placés dans les classes de transition augmente plus l'âge de l'élève est élevé. Mörtlund (2020) apporte une nuance à ce constat : ces répartitions dépendent fortement du nombre de NAMS dans chaque municipalité. Plus il y a de NAMS dans une école, plus la probabilité de rejoindre une classe de transition augmente. Cette corrélation ne s'applique pas pour les élèves plus jeunes. Ils sont le plus souvent placés dans les classes ordinaires, peu importe leur nombre.

Malgré ces statistiques, Hedman et Magnusson (2021) ont recueilli des témoignages d'un directeur et des différents professeurs travaillant avec des ENA pour connaître leur avis sur les différents modèles. Le chef d'établissement qui dirige, met en place l'enseignement et choisit le type d'enseignement que les élèves suivront, reconnaît que l'intégration précoce fonctionne bien pour certains élèves. Seulement, il a décidé que les NAMS, de la maternelle à la deuxième année, devaient passer deux à quatre semaines dans une classe d'accueil avant d'intégrer l'enseignement ordinaire. Les enseignants travaillant pour lui reconnaissent également le besoin pour les NAMS de transiter d'abord dans une classe parallèle pour rejoindre l'enseignement ordinaire par la suite. Les enseignants justifient ce passage obligatoire par les classes préparatoires par la nécessité pour les élèves d'acquérir des compétences de base en suédois, afin de pouvoir exprimer leurs besoins et émotions. Cet apprentissage vise à réduire la frustration et à renforcer leur sentiment de sécurité (cf. McGovern & Devine, 2016), en accord avec le curriculum et l'expérience professionnelle des enseignants. Un autre objectif important est la familiarisation des élèves avec les règles scolaires, perçue comme un moyen d'instaurer un cadre symbolique structurant (Hedman & Magnusson, 2021).

Cette décision de placer un élève dans une classe d'introduction plutôt que de préférer l'intégration directe est décrite comme se basant sur une perception de "déficience" ou de "carence" chez ces élèves. Cette approche considère que ces élèves doivent d'abord combler certaines "lacunes" avant d'être intégrés dans les classes ordinaires. Ce point de vue, qui peut également être renforcé par cette pratique, limite ainsi l'accès direct des ENA à l'enseignement régulier (Nilsson & Bunar, 2016).

6. Enseignement actuel pour NAMS âgés de 16 ans ou plus

L'enseignement obligatoire s'arrête à l'âge de 16 ans en Suède mais un enseignement secondaire supérieur est dispensé et dure trois ans. Il est composé de trois filières principales, qui contiennent elles-mêmes plusieurs programmes. La première filière est celle qui prépare l'élève à l'université. Pour pouvoir y accéder, il faut avoir validé 12 matières durant la dernière année de l'école dont obligatoirement le suédois langue première ou le suédois langue seconde, l'anglais et les mathématiques. La seconde est la filière professionnelle qui demande la réussite de huit matières dont les trois matières obligatoires précisées ci-dessus. La troisième et dernière filière est la filière individuelle, destinée aux élèves n'ayant pas obtenu les résultats demandés dans les deux autres. Le programme d'introduction à la langue (LIP) est un des programmes de cette dernière filière, et a été développé spécifiquement pour les NAMS n'ayant pas obtenu les résultats nécessaires lors de leur dernière année à l'école élémentaire et aux élèves arrivant en Suède à l'âge de 16 ans ou plus. La maîtrise insuffisante du suédois constitue le principal facteur dans les deux cas. C'est pourquoi le programme, fondé sur un plan d'étude individualisé, met l'accent sur l'enseignement du SSL et d'autres disciplines nécessaires à une poursuite d'études dans les filières ordinaires (Regeringen, 2014).

Le LIP représente ainsi le dispositif principal d'accueil et de scolarisation dans les écoles secondaires supérieures. Même s'il semble identique au système des classes d'accueil dans l'enseignement élémentaire, il existe deux différences majeures. Tout d'abord, les élèves sont orientés vers le programme LIP en fonction de leurs résultats dans les matières académiques et de leur niveau de connaissance du suédois. Le placement des élèves dans les classes d'introduction à l'école élémentaire n'est basé sur aucun critère et dépend de la décision du chef d'établissement. Ensuite, le modèle institutionnel des classes d'accueil de l'enseignement primaire est le modèle mixte car les élèves ont l'obligation de passer un certain nombre d'heures dans les classes ordinaires tandis que dans le LIP, aucune obligation n'est de rigueur. Le modèle institutionnel du programme LIP est parallèle. De plus, les classes du programme LIP sont souvent situées dans des espaces distincts, à l'écart du reste de l'école (Bunar, 2023).

Dans une étude suédoise réalisée par Fejes et al. (2018), les chercheurs ont analysé l'impact de la séparation physique des classes du programme LIP avec les autres classes de l'enseignement ordinaire sur l'estime de soi et la motivation des élèves. L'étude a révélé que

les élèves avaient développé une image dévalorisée d’eux-mêmes. Ils se perçoivent comme différents et moins performants dans les apprentissages que leurs pairs autochtones.

Section 7 - La transition des classes d’introduction vers l’enseignement ordinaire

Avant d’aborder la transition des élèves des classes d’introduction vers l’enseignement ordinaire, il nous semblait important de parler des ressentis des élèves face aux classes d’accueil.

Les élèves perçoivent les classes d’introduction de manière ambivalente. D’un côté, ils voient ces classes comme des espaces sécurisants, offrant un enseignement initial adapté à leurs besoins spécifiques. D’un autre côté, certains élèves ont hâte de quitter les classes d’accueil, qu’ils perçoivent avec le temps, comme socialement isolantes et stigmatisantes. Plusieurs élèves décrivent leur expérience dans ces classes comme une “sorte de salle d’attente” (Wigg, 2008, p.87), soulignant ainsi leur sentiment de marginalisation (Nilsson & Axelsson, 2013).

Une fois transférée en classe d’accueil, une large majorité d’élèves déplore connaître beaucoup de difficultés. Nilsson et Axelsson (2013) ont donné la parole aux élèves pour essayer de déterminer les principales raisons des difficultés vécues et ressenties dans les classes de l’enseignement ordinaire. L’ensemble des élèves interrogés avait transité pendant au moins trois mois dans une classe séparée. Les deux chercheurs ont constaté, d’après les témoignages des élèves, que les professeurs de l’enseignement ordinaire n’adaptaient pas leur enseignement ou leur façon de donner cours. De plus, ils ne leur fournissaient pas le soutien nécessaire, rendant l’enseignement difficile à suivre.

Aussi, les élèves exprimaient un fort sentiment d’exclusion sociale, décrivant leur existence en classe ordinaire comme “souvent silencieuse, solitaire et incertaine” (Nilsson & Axelsson, 2013).

Section 8 - Impact des caractéristiques principales du système éducatif sur l'enseignement pour les élèves nouvellement arrivés

Durant les années 1990, le système éducatif suédois est passé d'un système centralisé à un système décentralisé. Ainsi, ce sont les municipalités qui ont eu la responsabilité d'organiser et de gérer le financement de l'enseignement obligatoire et de l'école secondaire supérieure. L'enseignement pour les NAMS a été pris en charge par les municipalités, les écoles et les enseignants responsables (Crul et al, 2017).

En Suède, le système scolaire est méritocratique et se caractérise par une sélection scolaire tardive et un système de suivi peu sélectif. Il permet davantage aux NAMS d'accéder à une forme d'enseignement postsecondaire ou supérieur. Le premier moment de sélection est à l'âge de 15 ans. Les élèves choisissent ou se font recommander différents programmes en vue de leurs aspirations futures. Même si cette décision cadre les possibilités dans la suite des études, chaque programme offre la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur (Crul et al., 2017).

Section 9 - La représentation des élèves allophones

Plusieurs problèmes ont été identifiés dans la façon dont les écoles définissent et catégorisent les élèves immigrés. Relativement peu d'enseignants étudiés ont fait preuve d'une attitude tout à fait positive à l'égard des élèves.

Les NAMS sont fréquemment perçus à travers un prisme de difficultés scolaires, souvent qualifiés de "faibles", "lents" ou cognitivement différents. Cette approche est qualifiée de modèle "défictaire", où les méthodes pédagogiques mobilisées pour les NAMS mettent l'accent d'une façon presque totale sur les difficultés des élèves, tout en négligeant leurs forces préexistantes (Nilsson & Bunar, 2016). Dans les classes d'introduction, les pratiques pédagogiques sont souvent perçues comme cherchant à compenser des lacunes linguistiques ou culturelles (Akerblom & Harju, 2019). Ces représentations contribuent à renforcer des stéréotypes et à réduire les attentes des professeurs à leur égard. Pour expliquer leurs difficultés, un discours médical est parfois mobilisé, réduisant les problèmes scolaires à des diagnostics ou à des déficiences individuelles. Cette approche tend à occulter les difficultés liées au contexte scolaire. Par ailleurs, les difficultés des NAMS sont fréquemment interprétées à travers leur

culture d'origine, avec une tendance à associer la réussite à la "suédicté" et à imputer les échecs à l'ethnicité ou à des traits culturels perçus comme incompatibles avec les normes scolaires (Brännström, 2023). Frilund (2011) note, par exemple, que si les "élèves suédois" sont définis par leur classe sociale, les NAMS sont presque exclusivement définis par leur appartenance ethnique.

Section 10 - Efficacité du système

Au niveau de l'acquisition de la langue du pays d'accueil, il semblerait que la Suède se distingue des autres pays. À partir d'une étude menée par Hedman et Magnusson (2021) dans quatre écoles suédoises accueillant une forte proportion d'élèves migrants, il ressort que l'enseignement du SSL dans ces contextes se distingue de manière significative des autres pays où l'enseignement de la langue de scolarisation souffre souvent d'un manque de qualité. Cette observation souligne ainsi l'efficacité relative du modèle suédois pour l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

Malgré cela, les NAMS rencontrent des obstacles scolaires nettement plus importants que leurs pairs autochtones. Ainsi, parmi ceux ayant achevé la neuvième année au printemps 2019, seuls 29 % remplissaient les conditions d'admission à un programme national de l'enseignement secondaire, contre 88% pour les autres élèves. (Skolverkets, 2020) Aussi, selon Tajic et Bunar (2023), les NAMS qui arrivent après l'âge de sept ans dans le système éducatif suédois obtiennent, en moyenne, des résultats nettement inférieurs en fin de scolarité par rapport aux élèves natifs.

Partie 3 - Les besoins holistiques des élèves nouvellement arrivés

Chapitre 1 - Le besoin pédagogique

Section 1 - L'évaluation diagnostique, le plan d'étude individualisé et le plan de suivi

Au Pays-Bas, le LOWAN a mis en place une méthode et a développé du matériel en collaboration avec l'institut de recherche et d'enseignement des langues d'Amsterdam (ITTA) dans le but d'évaluer les connaissances et capacités d'apprentissage préalables des ENA et d'effectuer ainsi une évaluation diagnostique des élèves (Bilgili, 2019). Ce processus s'étale sur quatre à six semaines et prend en considération à la fois les capacités de l'élève mais également ses aspirations.

Par ailleurs, les connaissances préalables des ENA sont évaluées à travers différents domaines : la littératie, la compréhension de la lecture dans la langue première de l'élève, la maîtrise de l'alphabet latin, les compétences en mathématiques et leur vocabulaire en néerlandais (Tudjman et al., 2016). Toutefois, le LOWAN précise que cette évaluation n'est pas systématique et que toutes les écoles ne disposent pas d'une organisation suffisamment structurée pour la mener de manière aussi approfondie.

À la fin de cette évaluation diagnostique, un plan d'étude individuel est mis en place. Il prend la forme d'un programme avec des objectifs pour chacune des matières. Il est coconstruit entre le professeur et l'élève sur base de ses capacités et aspirations. Pour déterminer si l'élève peut accéder aux classes ordinaires, l'élève est évalué de façon continue (toutes les 10 à 13 semaines) pour suivre l'évolution de ses progrès. Cette évaluation est transmise aux classes ordinaires et permet également de mieux préparer la transition de l'élève vers celles-ci (Tudjman et al., 2016).

Aux Pays-Bas, d'après les recherches effectuées par Berman (2022) dans plusieurs classes ISK, il semblerait que les enseignants tiennent vraiment compte du plan individualisé de chaque élève. Les enseignants adoptent une approche personnalisée, qui exige d'être conscient

des besoins, compétences et difficultés de chaque élève. Le transfert d'informations concernant les ENA – acquis, objectifs d'enseignement poursuivis et bien-être de l'élève – de la classe ISK à la classe de l'enseignement ordinaire, s'effectue par le biais d'un dossier de transition. Toutefois, en raison de problèmes de communication, ces données n'atteignent pas toujours les bons interlocuteurs, ce qui peut nuire à la compréhension du parcours de l'ENA par les enseignants (Berman, 2022).

En Belgique francophone, l'évaluation diagnostique n'est pas systématique. Le premier modèle décrit par Oger (2019) n'en propose aucune. Seul le troisième et quatrième modèle de DASPA l'organise. De plus, aucune évaluation n'est proposée dans la langue première de l'élève (Oger, 2019).

Meunier (2020) avance l'hypothèse que les difficultés rencontrées par les enseignants pour poser un diagnostic précis – fondé sur les capacités et connaissances réelles des élèves – s'expliquerait en partie par un manque de formation spécifique ainsi que par l'absence d'outils d'évaluation adaptés. En Belgique francophone, les élèves terminant leur parcours en DASPA sont majoritairement orientés vers les filières professionnalisantes, à l'issue d'une évaluation finale menée par le CI. Cette orientation se fait souvent au détriment de leurs acquis d'apprentissage antérieurs, de leurs réelles compétences ainsi que de leurs aspirations. En effet, les enseignants peinent à distinguer, d'une part, les compétences écrites encore en développement – souvent perçues comme inabouties car en cours d'apprentissage – et, d'autre part, les troubles d'apprentissages tels que les retards scolaires ou les troubles “dys” (Meunier, 2020)

En Suède, une évaluation diagnostique des connaissances et des expériences de l'élève doit être réalisée dans les deux mois suivant son arrivée. Elle est souvent réalisée par des enseignants de suédois langue seconde. Du personnel multilingue est mis à disposition des élèves durant le test. Cette évaluation vise à déterminer les antécédents scolaires, ainsi que les compétences en littératie et en numératie de l'élève. Les NAMS sont également interrogés sur les langues qu'ils parlent et sur leur scolarité antérieure (Regeringen, 2014).

Les résultats obtenus servent de base à la décision du directeur concernant l'organisation de la poursuite de sa scolarité : l'intégration dans une classe parallèle, le modèle de l'immersion directe, la mise en place d'un enseignement de langue première, un soutien bilingue ou d'autres formes d'accompagnement spécifiques. En Suède, les professeurs doivent

réaliser une planification à long terme de l'organisation de leur accompagnement pour les ENA ainsi qu'un suivi régulier de leurs progrès scolaires (Regeringen, 2014).

Toujours en Suède, dans le cadre de l'évaluation de la scolarité antérieure, plusieurs villes ont mis en place diverses approches. À Stockholm, par exemple, le projet "START" réunit le personnel municipal, un interprète et un enseignant de langue maternelle pour rencontrer l'ensemble de la famille de l'ENA. L'objectif de cette rencontre est d'évaluer les compétences de l'élève dans les matières fondamentales telles que les mathématiques, l'anglais et la langue maternelle (Koehler, 2017).

Section 2 - L'enseignement de la langue du pays d'accueil

Aux Pays-Bas, aucune loi ou mesure politique n'a été établie au niveau national pour systématiser la mise en place d'un soutien linguistique en néerlandais seconde langue (NT2) pour les ENA dont la connaissance du néerlandais serait absente ou limitée. La décision de fournir un enseignement de langue néerlandaise aux ENA est laissée aux établissements scolaires, sur la base de tests de diagnostic linguistique (Van der Graaf et al., 2021).

Aux Pays-Bas, les élèves rejoignant l'enseignement ordinaire primaire (LOWAN-PO), continuent de recevoir un enseignement supplémentaire en langue seconde par l'enseignant principal. En revanche, pour les élèves qui intègrent les classes de l'enseignement ordinaire secondaire (LOWAN-VO), aucun enseignement de langue seconde n'est mis en place, ce qui complique inévitablement la suite du parcours scolaire (Van Hasselt & De Kruyf, 2009). L'enseignement du néerlandais langue seconde a le statut de complément à l'enseignement du néerlandais langue première. En conséquence, cet enseignement n'est pas uniformisé : la qualité et le nombre d'heures de cours varient selon l'école et l'enseignant (Crul et al., 2017). Aussi, Van Hasselt et De Kruyf (2009) démontrent que l'une des raisons qui expliquent les mauvais résultats scolaires des ENA dans les classes ordinaires est le manque d'enseignement en langue seconde.

Le suédois langue seconde (SSL) est une matière spécifique, différente du suédois langue première, avec un matériel pédagogique et un enseignement propres. Il est destinée principalement aux élèves allophones en Suède. La décision de quel public peut suivre ces cours revient au directeur de l'établissement scolaire. Le cours de SSL est centré sur la langue et la littérature. Il vise à développer des compétences à la fois dans la langue suédoise et sur

celle-ci, à travers une pédagogie adaptée à leur profil linguistique. (Hedman & Magnusson, 2023). En Suède, lorsqu'un NAMS intègre l'enseignement ordinaire, celui-ci participe à des cours supplémentaires de langue suédoise. L'enseignement du suédois (SSL) en tant que langue seconde est proposé par les écoles depuis l'école primaire jusqu'à la fin de l'école secondaire, facilitant ainsi la transition vers les classes ordinaires (Crul et al., 2017).

Dans les cours de suédois langue seconde (SSL), l'usage des autres langues des élèves demeure limité, la communication se déroulant principalement en suédois. Cette prédominance s'explique notamment par le fait que les enseignants de SSL ne partagent souvent pas les langues d'origine des élèves, ce qui restreint les possibilités d'interactions multilingues en classe. Toutefois, des pratiques multilingues peuvent exister dans d'autres contextes éducatifs, comme l'ont montré Hedman et Magnusson (2021) à travers les collaborations entre enseignants de langue maternelle, mentors d'études multilingues et élèves dans l'établissement de Chestnut. Globalement, cette centralité du suédois en SSL reflète la politique linguistique suédoise, qui privilégie l'acquisition de la langue majoritaire sans viser des objectifs bilingues (Hedman & Magnusson, 2023).

Section 3 - L'enseignement de la langue première de l'apprenant et le multilinguisme

Dans l'enseignement secondaire néerlandais, les enseignants oscillent entre deux conceptions de la diversité linguistique : une vision dominante du langage comme problème, associée à des attentes scolaires réduites pour les élèves allophones, et une approche émergente qui reconnaît la langue maternelle comme une ressource pédagogique. Cette tension se traduit par des politiques scolaires principalement monolingues, renforçant une idéologie du déficit et une logique d'assimilation. Toutefois, l'expérience de terrain pousse certains enseignants à adopter une vision plus inclusive du multilinguisme. Pour favoriser cette évolution, plusieurs chercheurs plaident pour une formation des enseignants axée sur la valorisation des compétences linguistiques des élèves (Groff et al., 2023).

En Belgique francophone, aucun enseignement de la langue première de l'apprenant n'est dispensé de façon officielle. Pratiquer une langue différente du français dans la sphère

privé est perçu comme un signe de mauvaise intégration¹⁹. En Belgique, l'idée que l'intégration²⁰ des personnes étrangères dépend obligatoirement de la maîtrise de la langue du pays d'accueil demeure largement répandue (Boudet, 2019). Dans ce contexte, certains locuteurs allophones en viennent à abandonner leur langue première.

Deux représentations s'affrontent au sein du corps enseignant sur la place de la langue première de l'apprenant dans les apprentissages. Si une partie des enseignants valorise la langue première de leurs apprenants et encourage son utilisation en classe, d'autres l'interdisent complètement (Oger, 2019). Pour les premiers, la langue première est reconnue comme un tremplin pour l'apprentissage. Ils ont également connaissance du fait que l'organisation des connaissances est facilitée par le transfert entre les différentes langues de l'apprenant (Auger, 2010). Pour ces derniers, deux raisons de cette interdiction sont avancées : d'une part, les langues familiales tendent à être perçues comme un "obstacle", handicapant l'apprentissage du français. Une idée reçue persiste dans la société selon laquelle il serait difficile de parler correctement plusieurs langues. D'autre part, cette interdiction peut s'expliquer par un sentiment d'insécurité de la part des professeurs face à une langue qu'ils ne comprennent pas et à une peur de "perdre le contrôle" sur leurs élèves. Le fait que la deuxième position existe montre qu'il existe un manque dans la formation initiale sur les avantages du multilinguisme et des liens entre langue première et langue seconde (Auger, 2010).

Un autre fait à prendre en compte est la hiérarchie entre les langues et les valeurs marchandes et symboliques qui leur sont associées (Boudet, 2019). Ainsi, la valorisation de la langue de l'apprenant en DASPA dépend de la nature de celle-ci. Ainsi, les enseignants auront tendance à valoriser et à encourager certaines langues, au détriment d'autres (Lucchini, 2002). Plus globalement, Meunier (2020) constate que les approches plurilingues et interculturelles sont encore minoritaires dans les écoles. De plus, ces pratiques peuvent être elles-mêmes conditionnées par les politiques linguistiques internes à l'établissement scolaire qui impose le monolinguisme en classe et/ou interdit l'utilisation des autres langues au sein de l'établissement.

¹⁹ le terme "intégration" dans cette phrase est à entendre comme une notion empirique ou descriptive, faisant référence au "processus d'installation, d'interaction avec la société d'accueil et de changement social qui suit l'immigration" (Garcés-Mascreñas et Penninx, 2016)

²⁰ *Idem*

La Suède a été le premier pays à dispenser un enseignement de la langue première aux étudiants allophones de la maternelle jusqu'à l'âge de 12 ans. Ce programme existe depuis les années 1970 et est appelé *Mother Tongue Tuition* (MTT). À l'origine, le nombre d'heures par semaine consacrées au MTT devait être alloué en fonction des "besoins de l'élève". Par la suite, le nombre a fluctué entre moins d'une heure et deux heures par semaine. Les enseignants de MTT sont employés par des unités spéciales municipales et interviennent dans plusieurs écoles, ce qui a pour conséquence de limiter leur capacité à s'intégrer aux autres matières. De plus, ces heures MTT sont souvent dispensées en dehors des heures de classe, dans des salles à part, lorsque tous les autres élèves sont déjà rentrés chez eux. Cette organisation aurait pour conséquence d'envoyer comme signal, autant aux élèves et aux professeurs, que le MTT est distinct de l'enseignement classique et que l'environnement dans lequel il a lieu n'est pas prioritaire (Ganuza et Hedman, 2015).

En Suède, la loi sur l'éducation garantit le droit à un enseignement en langue maternelle pour tous les élèves dont le tuteur légal a une langue première autre que le suédois, à condition que (1) cette langue soit utilisée quotidiennement à la maison, et (2) que l'élève possède des connaissances de base dans cette langue (Ganuza et Hedman, 2015). Même si ce droit est inscrit dans la loi, tous les élèves réunissant les deux conditions ci-dessus ne bénéficient pas de cet enseignement. Seulement 39 % de ces élèves reçoivent effectivement ce soutien. Un des problèmes principaux de cette loi est la pénurie d'enseignants capables d'enseigner toutes les langues nécessaires. Pour répondre à ce problème, certaines municipalités suédoises ont recours à des plateformes numériques. D'autres initiatives prometteuses reposent sur la coopération entre écoles, municipalités, universités locales et acteurs de la société civile pour offrir une aide aux devoirs lorsque le nombre d'enseignants spécialisés en langues maternelles est insuffisant (Bunar, 2017).

Aussi, l'utilisation de la langue première est courant dans les classes d'accueil car elle est considérée comme un outil précieux pour faciliter la compréhension des contenus et soutenir l'apprentissage du suédois. Dans les classes ordinaires en revanche, l'usage de la langue première diminue fortement, voire n'est plus proposé, à la fois en raison de la progression en suédois des élèves et des perceptions négatives de certains enseignants, reflétant une idéologie monolingue, surtout dans les environnements peu multiculturels. Pourtant, les élèves soulignent que ce soutien en langue première reste nécessaire, voire devient encore plus important, après leur passage en classe ordinaire. (Nilsson & Axelsson, 2013).

Malgré une politique éducative officielle favorable au multilinguisme, encourageant l'usage et le développement de toutes les langues des élèves, les pratiques réelles dans les établissements scolaires suédois révèlent une situation largement monolingue, avec le suédois comme langue dominante. L'étude en milieu préscolaire, d'Akerblom et Harju (2019) met en évidence cette tendance en montrant que les institutions éducatives tendent à reproduire un habitus monolingue. Les NAMS y sont formés à "devenir suédois", dans une logique imprégnée d'un nationalisme culturel. Les pratiques pédagogiques visent à combler ce qui est perçu comme des lacunes linguistiques ou culturelles (Akerblom & Harju, 2019). Dans ce contexte, la culture suédoise et les compétences qui lui sont associées sont considérées comme des normes à atteindre, tandis que la culture liée à l'"immigration" est souvent perçue comme problématique. Cela conduit à une marginalisation des initiatives en faveur du plurilinguisme, jugées susceptibles d'entraver l'apprentissage du suédois. Les NAMS sont présentés comme ayant tous besoin d'être "suédisés", plutôt que reconnus dans leurs compétences linguistiques et culturelles variées (Brännström, 2023). L'étude d'Obondon (2018) révèle, elle aussi, une mise en avant marquée de la langue et de la culture suédoise.

Section 4 - Le soutien supplémentaire

Aux Pays-Bas, les écoles ne sont pas obligées, légalement, de mettre à disposition des ENA un professionnel tenant le rôle de soutien supplémentaire. Ainsi, le soutien mis en place dans les écoles diffère d'un établissement à l'autre et la forme qu'il prend également. Certaines écoles disposent d'une structure de soutien, alors que d'autres non. La personne de soutien peut être un mentor scolaire, un membre du personnel de la structure de soutien (dans le cas où l'école en possède une), ou un tuteur dans le cas d'un mineur non accompagné (Crul et al., 2017).

Comme une forme soutien n'est pas toujours mise en place dans le cadre de leur transition vers l'enseignement secondaire ordinaire, les ENA s'appuient largement sur le soutien de leurs camarades, bien plus que sur celui du personnel éducatif. En raison de leur insécurité linguistique, les ENA hésitent souvent à poser des questions aux enseignants, préférant se tourner vers leurs pairs, avec qui l'échange paraît plus accessible et moins intimidant. Les relations amicales jouent un rôle central dans l'intégration de ces élèves et constituent parfois la seule source de soutien de ces élèves : les camarades issus de la même origine offrent une compréhension partagée de l'expérience migratoire, tandis que les élèves

néerlandais contribuent à améliorer leur apprentissage linguistique et à faciliter leur adaptation sociale (Berman, 2022).

Du côté des établissements, le soutien à offrir aux ENA est souvent perçu comme une charge importante. Selon des enseignants de classe ISK, cette perception constitue l'un des freins à l'admission de ces élèves dans certaines écoles secondaires. Pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves, certaines écoles mettent en place des dispositifs ponctuels, comme des projets de tutorat entre pairs, sans en assurer systématiquement le suivi ni l'efficacité (Berman, 2022).

Dans certaines écoles ISK, des enseignants multilingues, qui connaissent la langue maternelle des ENA, viennent soutenir à la fois les enseignants et les élèves dans les apprentissages. Ces enseignants soutiennent les élèves pour la communication et mettent à profit les connaissances de l'élève dans sa langue maternelle pour soutenir l'enseignement en néerlandais. Ce professeur, en plus de les aider sur le plan pédagogique, les aide à renforcer leur sentiment d'appartenance. Cependant, il existe une forte demande des élèves pour une faible proportion d'enseignants multilingues. Mais cette demande rend compte de l'impact positif de cette forme de soutien (Cocomazzo, 2024).

En Belgique francophone, une des mesures du Pacte pour un Enseignement d'excellence est l'allongement du tronc commun. Ce tronc commun mettra en place des dispositifs de différenciation pédagogique et d'accompagnement personnalisé en fonction des besoins de chaque élève. L'objectif de ces dispositifs est d'une part, de soutenir les élèves rencontrant davantage de difficultés et d'autre part, de permettre aux autres élèves de consolider leurs connaissances, voire de les dépasser. Ce dispositif permet un suivi plus individualisé des élèves, au sein du groupe-classe et essaye de répondre aux difficultés que peut poser un groupe d'élèves hétérogène (« Pacte pour un Enseignement d'excellence - Le tronc commun, un nouveau parcours », s. d.). Même si cette mesure est pensée pour l'ensemble des élèves, et pas particulièrement pour les élèves primo-arrivants, nous pensons que ce dispositif peut réellement être bénéfique pour ces élèves et qu'il peut être envisagé comme une mesure de suivi des anciens élèves DASPA qui auraient transité vers l'enseignement ordinaire.

Ce dispositif de différenciation prendra la forme de moyens d'encadrement supplémentaires, dits "périodes AP" (périodes d'accompagnement personnalisé). Ces périodes AP offrent la possibilité aux groupes-classes de profiter d'un co-enseignement qui sera assuré

par un autre professeur, un maître de seconde langue, un maître de philosophie et de citoyenneté et une logopède. En première et deuxième primaire, les classes pourront organiser quatre périodes AP hebdomadaires, tandis que de la troisième primaire jusqu'à la sixième primaire, les classes pourront organiser deux périodes AP chaque semaine.

Nous pensons que ces périodes AP peuvent être réellement bénéfiques pour les élèves primo-arrivants si elles respectent deux directives prescrites par la FWB : La première est que l'organisation des groupes doit être changée tout au long de l'année. Il faut éviter de regrouper les mêmes élèves avec les mêmes difficultés à chaque moment de l'AP. La deuxième est que ces groupes de niveau ne doivent pas devenir des remédiations pour un groupe plus fragile d'élève, alors que le groupe-classe lui continue d'avancer dans la matière. Cela renforcerait les inégalités scolaires (« Pacte pour un Enseignement d'excellence - Le tronc commun, un nouveau parcours », s. d.).

Aussi, en Belgique francophone, une autre forme de soutien existe pour les élèves PA. Il existe des écoles de devoirs. Ce dispositif est notamment utilisé par les élèves PA pour bénéficier du soutien particulier d'un professeur afin de les aider pour leurs devoirs et ainsi mieux comprendre la matière.

En Suède, les écoles ont l'obligation de fournir un soutien supplémentaire aux élèves ayant transités par une classe d'accueil. Ce soutien est assuré par un enseignant dédié, dont le rôle commence dès l'intégration de l'ENA dans une classe de l'enseignement ordinaire. Il peut se matérialiser par des rencontres individuels ou de séances plus collectives en petit groupe ou au sein même de la classe registre. Dans la pratique, les professeurs de soutien ne disposent pas d'assez de temps pour assurer un suivi satisfaisant avec les élèves (Bourgonje, 2010).

En plus du professeur de soutien, un autre type de dispositif de soutien supplémentaire a été mis en place pour les élèves allophones : il s'agit d'un "soutien aux études dans la langue maternelle (SGMT)". Ce soutien permet à l'élève de bénéficier de l'aide d'un professeur de langue première pour mieux comprendre les contenus des matières scolaires enseignées en suédois, le soutenir dans ses devoirs ou pour toute autre demande (Reath Warren, 2013).

Section 5 - L'enseignement préscolaire

Aux Pays-Bas, l'enseignement préscolaire s'effectue avant l'âge de quatre ans. Les familles de classe moyenne, dont les deux parents travaillent, mettent leurs enfants dans des écoles ou crèches préscolaires privés ou publics pendant cinq journées complètes par semaine. Le financement de ces écoles est pris en charge par les parents et par l'employeur. Les parents des élèves issus de l'immigration, relevant en général de publics plus précaires, peuvent difficilement assumer le coût de ces établissements. Cependant, des établissements préscolaires subventionnés, qui mettent en avant l'acquisition de la langue néerlandaise, sont accessibles pour ces publics trois demi-journées par semaine. L'enseignement préscolaire subventionné n'offre pas les mêmes chances aux élèves : D'une part, les places étant limitées et fortement demandées, il est difficile d'obtenir une place dans ces établissements. D'autre part, parce que ces écoles n'offrent pas le même service que celles non-subventionnées. Les élèves disposent de moins d'heures encadrées et ces écoles contribuent à une ségrégation sociale. Les élèves sont généralement séparés des enfants dont la langue première est le néerlandais, qui fréquentent une école payante (Crul et al., 2017).

En Belgique francophone, l'enseignement maternel est dispensé à tous les élèves de 2 ans et demi jusqu'à six ans. Il ne semble pas y avoir de mesures spécifiques pour les ENA mais ceux-ci peuvent intégrer l'enseignement maternel de la même façon que leurs pairs autochtones (*Maternel et primaire | Belgium.be*, s. d.).

En Suède, tous les élèves en âge préscolaire peuvent aller dans ce que l'on appelle une école maternelle ouverte, subventionnée par l'État. De plus, Rydin et al. (2012) indiquent que dans les grandes villes avec une forte concentration migratoire, il existe des écoles maternelles spécialisées dans l'acquisition du suédois.

Section 6 - L'enseignement postsecondaire et l'accès à l'emploi

Aux Pays-Bas, la majorité des ENA aboutissent dans les voies de l'enseignement professionnel. Celles-ci ne donnent accès qu'à des filières postsecondaires courtes, d'une ou deux années qui mènent à des emplois manuels. Pour les ENA qui arrivent à l'âge de 16 ans, ceux-ci accèdent aux formes les plus basses de l'enseignement postsecondaire. Ils suivent des formations d'une année ou deux qui leur permettent d'accéder à des emplois non qualifiés (Crul et al., 2017). De plus, le système scolaire néerlandais ne permet pas aux ENA âgés de 12 ans

et plus au moment de leur arrivée d'accéder aux filières plus académiques et les relèguent à des fonctions manuelles ou non qualifiées. Néanmoins, les personnes qui ne sont pas en mesure d'emprunter une filière académique, peuvent s'orienter vers les filières professionnelles qui leur ouvrent les portes du marché du travail. Ceux-ci obtiennent leur premier emploi après avoir effectué un apprentissage (Crul et al., 2017).

Aux Pays-Bas, le droit aux études prend fin à 18 ans pour les personnes qui n'ont pas encore de statut officiel de réfugié. Pour les élèves n'ayant pas ce statut et dont la demande d'asile est toujours en cours lors de leur 18 ans, ceux-ci ne peuvent pas débiter d'étude dans l'enseignement postsecondaire ou supérieur. La durée du traitement de cette attribution de statut varie selon le pays d'origine de la personne et peut aller jusqu'à une année ou plus, après la demande d'asile. Si un élève commence sa scolarité et qu'il n'a pas encore obtenu son statut de réfugié passé l'âge de 18 ans, celui-ci se verra contraint d'arrêter sa formation et de la reprendre après qu'il a obtenu ce statut, ce qui augmente le risque d'abandon (Commission européenne, 2019).

Aux Pays-Bas, tous les jeunes reçoivent un crédit d'étude dans le cas où ils suivent une formation professionnelle postsecondaire. Cependant, pour les ENA, qui mettront plus de temps à parvenir à la fin de leur étude, ce crédit sera en partie ou totalement consommé. Dans ce cas de figure, s'ils souhaitent accéder à cette formation, celle-ci reviendra aux frais de l'élève, ce qui augmente une fois de plus le risque d'abandon et d'échec (Crul et al., 2017).

Aux Pays-Bas, il existe un enseignement pour adultes. Celui-ci est prisé par les élèves qui arrivent aux Pays-Bas à un âge trop avancé pour être dans l'enseignement ordinaire, mais qui souhaitent poursuivre leur étude dans l'enseignement supérieur. Pour cela, il leur faut un diplôme d'une filière académique. Seulement, l'enseignement pour adultes est peu connu par rapport à l'enseignement ordinaire. Les élèves réfugiés ne savent pas toujours les possibilités que celui-ci peut leur proposer. (De Graeve et al., 2017).

En Belgique francophone, les élèves âgés de 18 ans ou plus qui n'ont pas obtenu de documents de séjour ou qui ne sont plus dans la procédure d'asile, doivent interrompre leur scolarité. De ce fait, ces élèves quittent souvent l'école sans certificat ni diplôme (De Graeve et al., 2017).

En Belgique francophone, l'enseignement supérieur n'est pas obligatoire et est accessible à l'âge de 18 ans. Pour accéder à cet enseignement, l'étudiant doit avoir obtenu un certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS). Toutes les filières de l'enseignement (général, technique, artistique et professionnelles) permettent un accès à l'enseignement supérieur. À noter que les étudiants sortant de l'enseignement professionnel doivent avoir suivi une septième année (ce qui représente une année supplémentaire par rapport aux autres filières) pour accéder aux hautes écoles et à l'université. Pour les élèves qui n'auraient pas obtenu leur CESS mais qui souhaiteraient malgré tout être admis dans l'enseignement supérieur, ceux-ci peuvent passer des examens d'admissions organisées par les universités et les hautes écoles. Leur admission dépend de la réussite à ces examens (*Conditions d'admission dans l'enseignement supérieur* | *Belgium.be*, s. d.).

Le système éducatif suédois permet au plus grand nombre d'accéder à l'enseignement supérieur en conservant ce droit jusqu'aux 18 ans de l'élève. Seulement, les élèves qui n'arrivent pas à entrer ou qui échouent dans l'enseignement supérieur se retrouvent sans perspective d'avenir. Dans cette situation, deux solutions s'offrent à eux : La première est que les élèves de plus de 18 ans ont la possibilité de poursuivre leur scolarité dans une école pour adulte, appelée Komvux. La deuxième consiste à suivre des cours mis en place par les agences pour l'emploi afin de développer des compétences pratiques, nécessaires pour accéder au marché de l'emploi (Crul et al., 2017).

En Suède, l'enseignement pour adulte est connu et très répandu. De plus, auparavant, l'enseignement pour adulte était une voie d'accès pour l'apprentissage du suédois seconde langue. Aujourd'hui encore, l'enseignement pour adulte répond aux besoins des NAMS. Un diplôme de cette institution permet l'accès à l'enseignement supérieur ou à une formation post-secondaire (Crul et al., 2017).

Section 7 - La formation des enseignants, le soutien et la collaboration

Aux Pays-Bas, le LOWAN a pour objectif de soutenir les enseignants. Il leur propose des formations et des outils pour répondre aux besoins spécifiques des ENA, qu'ils soient pédagogiques, sociaux et émotionnels. Le LOWAN met également à disposition des professeurs des ressources pédagogiques, en plus de leur offrir un soutien dans l'organisation des cours et des stratégies d'enseignement et d'aide aux élèves. De plus, LOWAN intervient

sur le terrain et analyse les besoins spécifiques de l'école qui fait appel à ses services. Si les enseignants ressentent le besoin d'un soutien supplémentaire, le programme peut leur fournir une assistance professionnelle pour acquérir les connaissances nécessaires. Au niveau régional, LOWAN contribue à développer un réseau entre les différents acteurs et facilite ainsi le partage des connaissances. LOWAN organise des journées d'étude et de réunions. Il s'occupe de les tenir informer sur les lois, les réglementations et les subventions relatives à l'ENA (Koehler et al., 2022).

En Belgique, plusieurs formations existent pour pouvoir enseigner en DASPA. Il s'agit pour la plupart de formation universitaire ou en haute école orienté vers l'apprentissage du FLE, FLSco, et d'une formation à l'alphabétisation et à la médiation interculturelle. Néanmoins, avant 2023, il n'y avait aucune obligation d'avoir une formation spécifique de l'enseignement de FLE ou de FLSco pour enseigner en DASPA. Depuis le 28 août 2023, les enseignants engagés pour dispenser des cours en DASPA/FLA ont l'obligation de suivre une formation spécifique à l'enseignement en DASPA/FLA dans le cas où celle-ci était absente de leur formation initiale. La plupart de ces formations sont centrée sur l'apprentissage du FLSco, du FLE ou de l'alphabétisation mais certaines se concentrent également sur d'autres aspects relatifs à l'enseignement pour primo-arrivants comme l'interculturel et le plurilinguisme, les tensions identitaires et les spécificités des élèves allophones (Enseignement.be - Circulaires, 2024).

En Belgique, Meunier (2020) indique que la majorité des enseignants ne sont pas formés aux *approches plurilingues*, qui valorisent les différentes langues parlées par les élèves. Ce manque dans la formation initiale se reflète dans les pratiques de certains enseignants qui interdisent l'usage de la première langue des élèves PA et APA au sein de la classe. Certains directeurs d'école vont même jusqu'à recommander aux parents des élèves de ne plus pratiquer leur langue première au sein du foyer (Jamotton, 2020).

La formation des enseignants de suédois langue seconde (SSL) repose sur une infrastructure académique comprenant à la fois des programmes spécifiques de formation initiale et des possibilités de formation doctorale orientées vers le SSL. Malgré cette base institutionnelle, la légitimité de la matière reste sujette à débat. Le SSL est fréquemment perçu comme une version moins prestigieuse du suédois première langue (SWE). Cette

hiérarchisation symbolique contribue à fragiliser sa reconnaissance au sein du système éducatif (Hedman & Magnusson, 2021).

Les données recueillies par Nilsson & Axelsson (2013) démontrent que grâce à leur formation spécialisée dans l'acquisition d'une langue seconde, les enseignants des classes d'accueil tiennent compte de plusieurs éléments essentiels dans leur pratique auprès des NAMS. Ils adaptent leur enseignement en fonction du niveau de compétence linguistique des élèves, et veillent à transmettre les savoirs académiques de manière accessible. Leur formation les sensibilise aux différentes étapes d'acquisition linguistique, au temps nécessaire pour maîtriser le vocabulaire usuel et académique, ainsi qu'à l'importance d'évaluer régulièrement le niveau de langue de chaque élève afin d'ajuster les supports et les approches pédagogiques. Cette expertise leur permet de répondre de façon ciblée aux besoins linguistiques et scolaires des ENA. En revanche, les enseignants dans les classes ordinaires n'ont pas bénéficié de cette formation et dispensent leur enseignement généralement comme si tous les élèves avaient le suédois comme langue première.

Toutefois, certains enseignants de maternelles et de primaires ont reçu des formations continues mises en place dans plusieurs municipalités métropolitaines, visant à les sensibiliser aux enjeux liés au travail avec des enfants multilingues, notamment à l'importance de l'enseignement de la langue maternelle (Reath Warren, 2013).

Aussi, un programme de formation spécifique pour devenir enseignant de langue maternelle (MTT) a été lancé en 1977. Ce programme a pris fin en 1988. Durant la durée totale du programme, environ 1000 professeurs ont été formés pour intervenir dans le cadre des programmes MTT et SGMT, couvrant 20 langues différentes. Après 1988, la formation des enseignants MTT devait se poursuivre en tant que filière spéciale, intégrée au programme général de formation des enseignants du primaire. Toutefois, en raison de diverses raisons, très peu d'enseignants ont été formés au MTT depuis cette date. Plus récemment, des initiatives ont été lancées en faveur de la formation d'enseignants en MTT. Durant l'année 2011-2012, plus de 150 langues ont été enseignées dans le cadre du MTT à travers toute la Suède et un nouveau programme de formation des enseignants MTT a été développé à l'université de Stockholm (Reath Warren, 2013).

En Suède, en plus de la formation spécifique pour devenir professeur MTT, il existe un programme national obligatoire depuis 2015 pour les chefs d'établissements scolaires. Ce

programme est commandité par le Ministère de l'Éducation et se déroule sur trois années. Les objectifs de ce programme sont que les futurs chefs d'établissement scolaires acquièrent les connaissances nécessaires afin de garantir : (a) une éducation de valeur égale et conforme à la législation pour tous les élèves, (b) l'établissement de conditions favorables à l'atteinte des objectifs tant au niveau individuel que organisationnel et (c) la prise en charge de la responsabilité du développement global de l'organisation (Norberg, 2017). Un cours spécifiquement pensé pour l'enseignement aux NAMS est également proposé dans cette formation. Cette formation a pour but que les chefs d'établissement puissent organiser l'école de manière inclusive, en valorisant la diversité culturelle. Cette exigence appelle un leadership éducatif fondé sur des compétences interculturelles, soutenu par des dispositifs de formation spécifiques (Norberg, 2017).

Section 8 - L'environnement d'apprentissage

L'environnement d'apprentissage dans les classes d'accueil est souvent présenté dans l'ensemble des trois pays comme "sécurisant" pour les élèves. Seulement au bout d'un certain temps, les élèves ont l'impression que cet espace d'apprentissage les bloque dans leur progression ou les met à l'écart de la forme "légitime" de l'enseignement (à savoir l'enseignement ordinaire) (Brach, 2018). De plus, un problème inhérent aux classes d'accueil est le fait que le groupe-classe varie fréquemment. En effet, les élèves progressent d'un niveau à l'autre, et de nombreux élèves sont admis tout le long de l'année. Ces éléments perturbent la cohésion de la classe et la continuité des apprentissages (Oger, 2019 ; Van Hasselt & De Kruffy, 2009).

Une fois transférés dans les classes de l'enseignement ordinaire en revanche, les ENA semblent ne recevoir que très peu de soutien de leur professeur, contraints de s'appuyer davantage sur leur pairs que sur les membres de l'équipe éducative. (Berman, 2022)

En plus de ces premières difficultés, les représentations négatives ou "déficitaires" de l'ensemble du personnel enseignant et des discours officiels renforcent un climat d'apprentissage négatif où les élèves perçoivent ces représentations, affectant leur estime personnelle (Nilsson & and Bunar, 2016).

Pour remédier à ces perceptions négatives, un courant pédagogique appelé "critique des normes" a été élaboré dans les pays scandinaves et mis en place en Suède. Apparu dans les

années 2000, son objectif est de rendre visible et de remettre en question les normes dominantes reproduites par l'école, sources de discrimination. Cette approche intersectionnelle lutte contre les stéréotypes et les préjugés touchant les femmes, les minorités sexuelles, les immigrés, les personnes en situation de handicap et toutes les populations marginalisées. Selon l'Institut Royal de Technologie de Suède, elle comporte deux étapes clés : rendre les normes perceptibles, puis les interroger pour déconstruire leur pouvoir. Plutôt que de tolérer la "déviance", elle s'attaque aux privilèges sociaux générés par la norme dominante, en encourageant une autoréflexion critique de ceux qui en bénéficient, et soulignent les liens entre ces normes et les formes de discrimination (blagues, remarques, violences, harcèlement) (*La pédagogie critique des normes*, 2016).

Une initiative similaire est mise en place aux Pays-Bas à l'*Interschool*. Ils mettent en place une prévention à l'intimidation par le biais du soutien comportemental positif (positive Behaviour Support, PSB). Les enseignants développent chez les élèves des compétences favorisant un environnement scolaire sûr, où l'intimidation est proscrite. Les élèves apprennent une méthode en trois étapes face à l'intimidation "stop-walk-talk" (arrête-marche-parle) qui correspond à mettre fin à l'interaction, à s'éloigner et à informer un adulte. Les élèves sont également encouragés et récompensés lorsqu'ils réagissent ou interviennent lorsqu'ils voient un condisciple être victime d'intimidation (Tudjman et al., 2016).

Chapitre 2. Les besoins sociaux

Section 1 - La création de liens entre pairs

Aux Pays-Bas, une façon de renforcer les liens entre les ENA et les élèves autochtones est proposée et mise en place dans plusieurs établissements dispensant un enseignement ISK. Les enseignants de ces classes essaient de renforcer le sentiment d'appartenance de leurs élèves en associant un "buddy" à chaque ENA. Aussi, ils essaient de promouvoir et d'élaborer des activités collaboratrices. Malheureusement, ce système n'est pas systématisé et résulte de l'initiative de quelques enseignants (Cocomazzo, 2024).

En Belgique francophone, un des inconvénient dû au modèle institutionnel mixte est que les ENA bénéficient de moins d'occasions pour fréquenter les élèves autochtones. L'Unicef (*Les rapports What Do You Think ?*, 2018) interroge les rapports entre les élèves autochtones et les élèves PA présents dans les centres d'accueil. Ces derniers se plaignent du peu de contact qu'ils peuvent avoir avec les élèves autochtones et critiquent cette séparation dont ils ne perçoivent pas l'intérêt. Les élèves PA et APA en faveur d'une mixité avec les élèves autochtones considèrent qu'ils apprendraient mieux la langue avec des élèves natifs. Certains regrettent le fait que dans certains dispositifs DASPA (avant le délai de l'intégration progressive), les élèves n'aient aucun contact avec ces élèves. Dans certaines de ces structures séparées, si les élèves sont majoritairement issus d'un même pays d'origine, ceux-ci vont communiquer dans leur langue première, ce qui pour certains des élèves concernés constitue un frein à l'apprentissage du français. D'autres élèves, en revanche, sont contents d'être dans des classes d'accueil notamment parce qu'ils trouvent que la création des liens se fait plus facilement que dans les classes de l'enseignement ordinaire (Brach, 2018).

De plus, l'Unicef (*Les rapports What Do You Think ?*, 2018) met en exergue le fait que certains élèves autochtones adoptent des comportements hostiles, voire racistes envers les élèves PA. Aussi, pour les élèves PA, la possibilité de participer à des activités extrascolaires en dehors des centres d'accueil et de fréquenter les élèves autochtones est extrêmement limité voire impossible notamment pour les élèves sans papiers. En revanche, certains élèves peuvent accéder à des activités extra-scolaires organisées par des associations qui proposent notamment des activités le mercredi ou le week-end (*Les rapports What Do You Think ?*, 2018).

En somme, ce qui ressort des différents témoignages des élèves PA et APA (Brach, 2018 ; *Les rapports What Do You Think ?*, 2018) est que nouer des liens d'amitié représente une réelle difficulté pour bon nombre de jeunes. Leur regroupement au sein de la classe DASPA semble limiter les opportunités de contact avec les élèves autochtones. Cette configuration rend l'intégration dans l'enseignement ordinaire plus complexe, d'autant que ces élèves ont souvent le sentiment d'être stigmatisés et perçus comme un groupe d' « étrangers » par le reste de l'école. Par ailleurs, certains avaient réussi à établir des relations amicales au sein du DASPA, mais ces liens se sont parfois rompus à la suite de déménagements ou de changements d'école (Brach, 2018). Lorsqu'ils intègrent une classe de l'enseignement ordinaire, ils sont nombreux à évoquer la difficulté de tisser de véritables amitiés. Cela peut entraîner un sentiment d'isolement et une difficulté à s'identifier à un groupe d'appartenance au sein de l'établissement. Malgré cela, certains jeunes parviennent à créer des liens en dehors de l'école ou entretiennent des relations amicales avec des camarades autochtones (Brach, 2018 ; *Les rapports What Do You Think ?*, 2018).

Section 2 - Les approches globales de l'école et de la communauté et l'implication des parents dans le processus éducatif

Concernant l'implication des parents dans le processus éducatif, nous l'avons précisé ci-dessus, mais à Stockholm, via le projet START, les parents de l'élève sont directement impliqués dans le processus scolaire de l'élève. Grâce à un interprète et à un enseignant de langue maternelle, les parents peuvent aider à déterminer les acquis et connaissances antérieures de leur enfant et participer à la construction du plan d'apprentissage individuel de leur enfant (Koehler, 2017). Dans une même optique, certaines écoles aux Pays-Bas adoptent une approche comparable pour évaluer à la fois la scolarité antérieure et la situation sociale et familiale de chaque élève. Cette démarche se fait en collaboration avec les parents ou tuteurs, et permet d'élaborer un programme d'apprentissage personnalisé. Les établissements sont également incités à tenir les parents régulièrement informés des progrès de leur enfant, afin de garantir la continuité des apprentissages et d'éviter le redoublement (Tudjman et al. 2016). Toujours aux Pays-Bas, les parents sont sollicités sur le choix de l'école lorsque les élèves passent d'une classe d'accueil à une classe de l'enseignement ordinaire de l'enseignement primaire (Tudjman et al., 2016).

Malheureusement pour les autres écoles suédoises, la collaboration avec les parents des NAMS semble souvent être mise de côté, en raison des expériences vécues par les enseignants ou de leur perception de certains obstacles, tels que les barrières linguistiques ou les différences culturelles et religieuses (Tudjman et al., 2016).

En ce qui concerne les approches globales de la communauté et de l'école, nous l'avons déjà mentionné précédemment, mais la Suède met en place des initiatives reposant sur la coopération entre écoles, municipalités, universités locales et acteurs de la société civile, notamment pour offrir une aide aux devoirs (Bunar, 2017).

Section 3 - La construction de l'identité

Aux Pays-Bas, certains enseignants des classes ISK essayent de renforcer l'identité de leur élève en leur proposant des activités où à la fois l'autonomie et l'agentivité de ces élèves est mobilisée. Par exemple, le choix de certaines heures de cours est laissé aux élèves. Ils sont encouragés à faire des recherches sur le curriculum et à choisir une ou plusieurs matières qui leur correspondent. Malheureusement ce renforcement de l'identité des ENA semble ne plus être pris en considération lorsque les élèves sont intégrés dans les classes de l'enseignement ordinaire. Les témoignages recensés par Cocomazzo (2024) laissent penser qu'une fois intégrés, les élèves ne sont plus encouragés à développer leur singularité mais plutôt à se fondre dans la masse.

En Belgique francophone, la construction de l'identité chez les élèves PA et APA se heurte à plusieurs obstacles majeurs. Le taux de redoublement et d'échec scolaire que connaissent ces élèves peut engendrer une perte d'estime de soi et empêchent le développement d'une image positive et valorisante d'eux-mêmes (Oger, 2019). Cette image négative peut être renforcée par la représentation d'« élèves vulnérables » qui est souvent attribuée par les enseignants et le système éducatif aux élèves PA et APA (Alais et al., 2020). Aussi, le fait que la plupart de ces élèves soient orientés dans des filières professionnelles ou techniques et encouragés à continuer vers un métier manuel ou demandant moins de qualification vient briser le projet d'avenir que le jeune avait à l'origine. Ainsi le renoncement à celui-ci peut laisser l'élève dans l'incertitude quant à son avenir, l'empêchant de se projeter et de définir la personne qu'il ou qu'il souhaite devenir (Brach, 2018). Enfin, la difficulté à tisser des liens sociaux solides, que ce soit dans l'école ou au sein de leur groupe de pairs, limite la possibilité de

construire une identité collective, essentielle au sentiment d'appartenance (Alais et al., 2020). Ces trois expériences - l'échec scolaire, le renoncement personnel et l'isolement social- apparaissent ainsi comme des épreuves déterminantes qui fragilisent, voire empêchent, le processus de construction identitaire de nombreux jeunes PA ou APA.

La construction de l'identité chez les ENA en Suède rencontre les mêmes obstacles que les PA et APA présents en Belgique. Le renoncement aux aspirations futures de l'élève se retrouve également en Suède. Le système éducatif tente de "corriger" les ambitions des ENA, surtout chez les élèves plus âgés. Les enseignants ont souvent l'habitude de conseiller et d'orienter leurs élèves vers des métiers pensés comme plus "accessibles" et "réalistes" pour eux, c'est-à-dire des métiers ouvriers. Les métiers nécessitant de longs parcours académiques tels que médecin ou avocat sont très souvent déconseillés par les membres du personnel éducatif (Fejes et al., 2018).

Chapitre 3 - Les besoins émotionnels

Aux Pays-Bas, le programme Pharos a été conçu pour répondre aux besoins émotionnels des élèves nouvellement arrivés dans l’enseignement secondaire. Ce programme est composé de trois parties : (a) La première partie s’intitule “ la leçon du réfugié”. Elle s’articule autour de huit leçons centrées sur les expériences partagées des ENA. Ces séances sont coanimées par un enseignant et un professionnel de la santé mentale pour les élèves de 8 à 12 ans. Le deuxième volet intitulé “Jeunes réfugiés à l’école” s’adresse aux enseignants et autres intervenants scolaires. Il propose un manuel de formation accompagné de supports vidéo. Il traite de sujets tels que les parcours migratoires, le deuil, les traumatismes infantiles et des activités de prévention à intégrer en classe. La dernière section, “Bienvenue à l’école” s’articule en 21 leçons basées sur des techniques non verbales (dessins, théâtre, etc.). Ces leçons ont pour but d’améliorer le bien-être psychosocial des jeunes, en les aidant à établir des liens entre leur passé, leur présent et leur avenir. Il favorise également la solidarité et le soutien mutuel entre élèves (Cerna, 2019).

Pour répondre aux besoins émotionnels des élèves, l’école *Interschool* aux Pays-Bas organise des séances en partenariat avec les enseignants, une thérapeute et un expert en comportement. Durant ces séances, le thérapeute accompagne par le jeu les élèves traumatisés dans une salle dédiée, alors que l’expert en comportement accompagne les enseignants pour favoriser une meilleure compréhension des comportements des élèves. Les deux praticiens encouragent les enseignants à commencer la journée systématiquement par un jeu pour apporter un moment de légèreté face aux réalités, parfois difficiles, vécues par les élèves en dehors de la classe. Les enseignants essaient de rester attentifs au stress et aux inquiétudes de leur élève. Ils se réunissent régulièrement pour échanger des conseils et des bonnes pratiques pour favoriser le bien-être de leur élève au sein de la classe (Tudjman et al., 2016).

En Belgique francophone, certains professeurs de l’enseignement pour les élèves PA considèrent davantage les élèves comme des “réfugiés” et admettent que l’enseignement n’est peut-être pas la priorité face aux autres difficultés que ces élèves rencontrent. Ils incarnent une posture “*d’enseignants-activistes*” (Jamotton, 2020). Cette posture pose problème dans la mesure où en comblant les besoins émotionnels des élèves, les professeurs desservent la qualité de leur enseignement. Les recommandations prescrites notamment par Koehler et al. (2022), préconisent que l’école soit un lieu où ces besoins émotionnels soient traités mais de façon

distinctes à l'enseignement, par des personnes tierces ou des discussions groupées. Il semblerait qu'en Belgique, ce soit une partie des enseignants qui s'attribue cette mission. Pourtant, les écoles travaillent en partenariat avec les centres psycho-médicosociaux (CPMS) qui fournissent notamment un soutien psychologique aux élèves.

En Suède, Hedman et Magnusson (2021) ont étudié la gestion des besoins émotionnels des ENA dans plusieurs classes d'introduction. Les chercheurs ont remarqué que les enseignants essaient d'adopter une approche centrée sur « la compréhension émotionnelle » afin de répondre aux besoins des NAMS. Cette posture se manifeste par de l'empathie, un soutien individualisé et une coopération étroite avec les collègues et les familles des apprenants. Dans les entretiens, lorsque l'enseignant de la classe d'introduction faisait face à une situation de conflit avec un élève, elle appelait le soutien du professeur de langue maternelle. Celui-ci jouait un rôle central grâce à sa capacité à communiquer dans la langue maternelle des élèves. En plus de cela, cet enseignant avait vécu une expérience personnelle de la migration, ce qui renforce la relation de confiance avec les élèves et leurs parents. Lors d'une situation de conflit, celui-ci intervient de manière calme, en utilisant une approche « à faible intensité affective ». Cette approche repose sur le fait de ne pas élever la voix, tout en restant ferme et constant dans son comportement (Hickey-Moody & Malins, 2007). De plus, il est recommandé de s'approcher physiquement des élèves, et d'employer le langage corporel. Les enseignants valorisent la communication non violente et l'établissement de relations de confiance, afin de créer un environnement où les élèves se sentent en sécurité, vus et entendus. (Hedman et Magnusson, 2021)

Partie 4 - Discussion

Section 1 - Le choix du modèle institutionnel

Le premier objectif de mon travail était de déterminer si le choix du modèle institutionnel intervenait dans l'efficacité du système éducatif pour ENA. Pour cela, nous avons pris le temps, dans la deuxième partie de notre travail, d'analyser la mise en place et l'organisation des différents modèles institutionnels dans chaque pays étudié.

Après cette analyse, il ressort que, malgré le fait que les trois pays étudiés mobilisent trois modèles institutionnels différents, les mêmes problèmes en termes de résultats scolaires et de perspectives d'avenir pour les ENA s'observent, de façon presque similaire.

Ainsi, il apparaît dans les trois pays que les résultats scolaires des ENA sont significativement plus faibles que ceux de leurs pairs autochtones, et que l'âge d'arrivée des élèves dans le système éducatif du pays d'accueil, semble être une donnée importante quant à leur perspective d'avenir. Plus les élèves intègrent le système éducatif du pays d'accueil à un âge avancé, plus ils ont de chance d'être orientés vers des métiers manuels plus tard (Bilgili, 2019 ; De Graeve et al., 2017 ; Oger, 2019 ; Tajic et Bunar, 2023 ; Skolverkets, 2018 ; Tudjman et al., 2016).

Ainsi, nous pensons que le choix du modèle institutionnel n'intervient pas directement dans l'efficacité du système éducatif pour les ENA, dans le sens où un des modèles institutionnels ne donne pas de meilleur résultat²¹ qu'un autre. De plus, pour nous, c'est la combinaison entre, d'une part, les modalités d'organisation du modèle institutionnel dans un contexte donné, et d'autre part, d'autres facteurs relatifs au système d'enseignement et aux pratiques effectives qui interviennent dans l'efficacité du système éducatif pour ENA.

Pour tenter d'éclairer notre propos, nous allons développer notre réflexion à l'aide des exemples du modèle parallèle aux Pays-Bas, et du modèle intégré en Suède.

²¹ "Résultat" à entendre en terme de résultats scolaires par rapport aux élèves autochtones et perspectives d'avenir

Pour les Pays-Bas, nous ne pensons pas que le modèle institutionnel des classes parallèles soit à l'origine des résultats des ENA. Nous pensons que plusieurs raisons combinées sont responsables : l'orientation précoce, le placement rigide dans les filières de l'enseignement et l'accès conditionné dans une filière par un niveau cible en néerlandais. Le problème de l'orientation précoce et de la filiarisation est que, combinés avec un modèle de classe parallèle, les ENA de plus de 12 ans ratent les tests de sélection et passent deux années dans les classes ISK. Ce qui a pour conséquence de les diriger automatiquement dans une filière professionnelle, parce que le temps qu'ils passent en classe ordinaire est réduit. (Crul et al., 2017) De plus, l'accès conditionné par le niveau de maîtrise de la langue est un critère qui peut conduire à orienter les ENA vers un niveau scolaire inférieur à leurs compétences réelles. (Onderwijsraad, 2017)

Ainsi, ce n'est pas le modèle institutionnel des classes parallèles qui détermine le placement des ENA dans des filières peu valorisées du système éducatif néerlandophone, mais bien la combinaison de ce modèle avec d'autres facteurs relatifs au système d'enseignement et d'autres pratiques effectives.

Dans le cas de la Suède et du modèle intégré - même si nous manquons de données pour pouvoir appuyer notre réflexion - ce modèle semble fonctionnel pour les ENA qui ont eu une scolarité avant leur arrivée dans le pays d'accueil. En revanche, ce même modèle ne semble pas convenir aux ENA qui n'ont jamais suivi de scolarité auparavant ou dont la scolarité était limitée. (Brännström, 2023)

Pour ce deuxième cas de figure, il apparaît que les enseignants des classes de l'enseignement ordinaire n'étaient pas formés pour travailler avec ce type de public et n'adaptaient ni leur méthode d'enseignement ni leur pédagogie. Ce qui semble constituer la principale cause de l'échec du modèle pour ces élèves. Toutefois, nous pouvons émettre l'hypothèse que ce même modèle, appliqué par des enseignants des classes ordinaires formés à accompagner ce public et mettant en place une pédagogie différenciée, pourrait peut-être produire des meilleurs résultats.

Les chercheurs eux-mêmes, semblent être assez divisés sur la question. Plusieurs arguments favorables et défavorables sont mobilisés pour les trois modèles institutionnels :

D'après Koehler (2017), les classes parallèles peuvent offrir davantage de temps et d'espace pour l'enseignement de la langue de scolarisation que le modèle d'immersion. Cependant, Nilsson & Bunar (2016) critiquent le modèle parallèle en argumentant sur le fait qu'accorder trop d'importance à l'apprentissage de la langue de scolarisation, peut nuire l'apprentissage des autres matières, qui peut être inexistant ou réduit, créant des retards scolaires pour les ENA. Cependant, une façon de limiter cette conséquence négative serait de diversifier le curriculum des classes préparatoires, afin de proposer d'autres matières que la langue d'enseignement et de limiter à deux ans maximum la durée des ENA en classe parallèle. (*Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*, 2019) De plus, les classes parallèles, si elles sont séparées géographiquement et qu'aucune mesure de rencontre n'est mise en place pour que les élèves autochtones et ENA se rencontrent, peuvent être considérées comme un lieu de ségrégation (Nilsson & Bunar, 2016).

Ces arguments, en faveur et en défaveur d'un même modèle institutionnel, prouvent que ce n'est pas le modèle institutionnel en soi qui va déterminer si un système d'enseignement est effectif ou pas, mais bien son organisation. Et cela, combiné, dans un contexte précis, aux autres facteurs propres à chaque système d'enseignement.

Au vue de cette incertitude au sein du domaine scientifique et de notre analyse des trois modèles institutionnels, nous avons décidé de nous ranger de l'avis Tajic et Bunar (2023). Selon eux, aucun modèle ne possède de caractéristiques qualitatives inhérentes qui lui permettraient de fournir automatiquement un soutien adéquat et constant aux ENA. Pour les chercheurs, (Tajic & Bunar, 2023) il faudrait se concentrer davantage sur les circonstances individuelles de chaque ENA et de leur traitement, pour ensuite organiser un enseignement sur la base de ceux-ci. Plutôt que d'essayer de déterminer le meilleur modèle organisationnel.

Nous pensons, comme les chercheurs, qu'il vaut mieux partir des besoins pédagogiques, sociaux et émotionnels et mettre en place des mesures et des pratiques efficaces, qui répondent à l'ensemble de ces besoins, plutôt qu'essayer de déterminer quel modèle institutionnel est le plus efficace.

C'est pourquoi la deuxième partie de notre discussion tentera de dresser une série de recommandations, basées sur la recherche et les observations de pratiques effectives qui

essayent de répondre aux trois types de besoins des ENA (pédagogiques, sociaux et émotionnels).

Section 2 - Les recommandations pour une éducation holistique des ENA

Le deuxième objectif de notre travail était d'essayer de déterminer ce que mettent en place les systèmes éducatifs pour ENA des différents pays étudiés afin de répondre aux trois types de besoins des ENA (pédagogiques, sociaux et émotionnels).

Sur la base de ce que nous avons observé dans ces trois pays, nous aimerions dresser une liste de recommandations générales, qui comprend à la fois, les bonnes pratiques à reproduire, mais également, les pratiques qui entravent la prise en compte des besoins des ENA.

Ces recommandations générales, seront établies dans le but défini par Cerna (2019) : tenter de mettre en œuvre, au sein des systèmes d'enseignement, un ensemble de pratiques qui essayent de tenir compte de l'ensemble des besoins des ENA afin de leur garantir une éducation de qualité.

1. Les besoins pédagogiques

L'expérience observée dans les trois pays étudiés souligne l'importance d'une évaluation diagnostique complète et individualisée. Celle-ci doit couvrir la littératie, la numératie, les langues parlées par l'élève et doit viser à déterminer ses antécédents scolaires. Elle peut également s'intéresser à des questions de bien-être de l'élève (Tudjman et al., 2016). La présence d'enseignants spécialisés en langue seconde et de personnel multilingue durant l'évaluation apparaît comme un réel bénéfice pour l'élève, tout comme l'implication des parents d'ENA dans ce processus. (Regeringen, 2014)

Il est également nécessaire de pallier le manque de formation spécifique à l'évaluation diagnostique des ENA, en intégrant cette dimension à la formation des professeurs et en développant des outils d'évaluation adaptés. (Meunier, 2020) L'objectif principal de cette évaluation doit être de permettre l'élaboration d'un plan d'étude individualisé, servant de base pour adapter l'enseignement aux besoins spécifiques de chaque élève. Enfin, il paraît crucial de mettre en place un partage d'informations sur les ENA lors de tout changement d'établissement, afin d'assurer une continuité pédagogique efficace. (Berman, 2022)

En ce qui concerne l'enseignement de la langue du pays d'accueil, il semble nécessaire que cette matière soit enseignée de manière continue tout au long du parcours de l'apprenant. Le manque d'enseignement de la langue seconde constitue une des raisons à l'origine des mauvais résultats scolaires des ENA en classe ordinaire. (Van Hasselt & De Kruffy, 2009)

En parallèle à un enseignement de la langue de scolarisation, dispenser un enseignement de la langue première de l'élève, comme ce qui se fait en Suède, et lui fournir une assistance dans sa langue première devrait être intégré dans chaque système d'enseignement pour ENA (Ganuza & Hedman, 2015). Aussi, il est important de valoriser les approches plurilingues et interculturelles dans les écoles (Meunier, 2020).

Ensuite, prévoir un soutien supplémentaire pour les élèves ENA, prenant la forme d'un pair, d'un professeur de langue maternelle, d'un interprète ou d'un soutien en langue seconde semble participer à l'amélioration des résultats scolaires de l'ENA. De plus, prévoir des aménagements spécifiques et adapter son mode d'enseignement pour une approche différenciée semblent indispensables notamment pour les ENA avec un parcours scolaire antérieur réduit (Brännström, 2023).

Une autre mesure qui devrait être mise en œuvre par l'ensemble des systèmes éducatifs serait de permettre aux ENA d'accéder à un enseignement préscolaire, dans les mêmes conditions que leurs pairs autochtones. L'exemple suédois, proposant spécifiquement des écoles préscolaires spécialisées dans l'acquisition du suédois nous semble être une opportunité pour les ENA (Rydin et al., 2012). Aussi, l'enseignement postscolaire est également important car il permet un accès à l'éducation aux personnes arrivant à un âge trop avancé dans le système scolaire, de poursuivre ou d'entamer des études (Crul et al., 2017).

Aussi, il semble indispensable que chaque professeur qui travaille avec des ENA (professeurs de classes parallèles et de l'enseignement ordinaire) aient reçu une formation spécialisée dans l'acquisition d'une langue seconde pour veiller à adapter son enseignement et à véhiculer les savoirs académiques de manière accessible (Nilsson & Axelsson, 2013). Cette formation doit également inclure d'autres aspects comme la valorisation de l'interculturalité et le plurilinguisme (Meunier, 2020). Le recours à un professeur de ressources pédagogiques comme ce qui est mis en place aux Pays-Bas semble également avoir un impact pour améliorer l'enseignement dispensé aux ENA (Koehler et al., 2022).

Enfin, il est important de modifier ses perceptions sur les ENA et de sortir de la représentation « déficitaire » attribué à ces élèves. Aussi, prévoir un temps et un espace pour remettre en question les normes dominantes et les discriminations potentiellement vécues par les ENA semble très efficace pour favoriser un environnement scolaire de qualité (*La pédagogie critique des normes*, 2016 ; Tudjman et al., 2016).

2. Les besoins sociaux

L'intégration des ENA repose sur un équilibre entre relations sociales, implications familiales, mobilisation communautaire et soutien à la construction identitaire (Cerna, 2019).

Sur le plan relationnel, des initiatives comme le système de "buddy" instauré aux Pays Bas montrent que jumeler chaque ENA avec un pair et organiser des activités collaboratives contribuent à renforcer le sentiment d'appartenance et à favoriser les interactions interculturelles. Leur efficacité repose sur une mise en œuvre systématique, intégrée à la politique de l'établissement (Cocomazzo, 2024).

À l'inverse, les restrictions d'accès aux activités extrascolaires, notamment pour les élèves sans papiers, aggravent le sentiment d'exclusion. Des rencontres régulières, formelles ou informelles, et des actions de sensibilisation contre les discriminations apparaissent ainsi essentielles pour favoriser l'intégration (Les rapports What Do You Think ?, 2018).

L'implication des parents constitue également un levier majeur dans le succès éducatif des élèves. Des initiatives telles que le programme « START » à Stockholm ou certaines démarches mises en place aux Pays-Bas intègrent les parents dans l'évaluation des acquis scolaires et de la situation personnelle de leur enfant, grâce à la présence d'interprètes et d'enseignants de langue maternelle (Koehler, 2017 ; Tudjman et al., 2016). Cette collaboration permet de maintenir la continuité éducative et de réduire les risques de redoublement. Un dialogue régulier et une participation aux décisions scolaires renforcent encore cet engagement (Obondo et al., 2016). Sur le plan communautaire, la coopération entre écoles, municipalités, université locales et associations, comme observé en Suède, constitue un appui précieux en offrant un accompagnement scolaire et social, notamment à travers l'aide aux devoirs et les activités périscolaires (Bunar, 2017).

Enfin, la construction identitaire des ENA nécessite une reconnaissance active de leur singularité et de leurs aspirations. Aux Pays-Bas, certaines pratiques en classe ISK, telles que la possibilité de choisir certaines matières ou de participer à la planification de leur parcours, favorisent l'autonomie et l'agentivité des ENA (Cocomazzo, 2024).

En revanche, les taux élevés d'échec scolaire, la tendance à considérer les ENA comme vulnérables et l'orientation fréquente vers des filières perçues comme plus accessibles mais moins valorisantes fragilisent l'estime de soi. Le découragement face aux professions exigeant de longues études, souvent jugées irréalistes pour ces élèves, peut conduire à un renoncement aux ambitions initiales et compromettre la projection dans un avenir choisi (Alais et al., 2020 ; Brach, 2018 ; Oger, 2019).

Dans l'ensemble, les expériences les plus favorables reposent sur la mise en place structurée de dispositifs favorisant la mixité et les échanges, l'implication active et informée des familles, la mobilisation coordonnée des acteurs locaux, ainsi que le maintien de l'autonomie et des ambitions des élèves tout au long de leur parcours (Cocomazzo, 2024 ; Koehler, 2017 ; Tadjman, 2016). Les obstacles majeurs, eux, proviennent de l'isolement social, de l'exclusion des parents, du manque d'opportunités extrascolaires, de l'uniformisation des trajectoires scolaires et du découragement des aspirations élevées (Alais et al., 2020 ; Brach, 2018 ; Oger, 2019).

3. Les besoins émotionnels :

Pour combler les besoins émotionnels des ENA, nous pensons qu'il est pertinent que les enseignants travaillant avec des ENA, disposent comme c'est le cas au Pays-Bas, d'un temps compris dans leur charge horaire pour effectuer un travail socio-émotionnel avec leurs élèves (Bilgili, 2019). Nous pensons que cela permettra d'éviter ce que l'on peut observer en classe DASPA où certains professeurs, qui adoptent une posture d'enseignants-activistes, privilégient les besoins émotionnels des élèves, au détriment de leur matière (Jamotton, 2020).

Il semble également intéressant que l'école fasse intervenir des professionnels (thérapeute, expert en comportement) pour travailler en collaboration avec les enseignants afin de favoriser une meilleure compréhension entre les professeurs et les ENA (Tadjman et al., 2016). Le recours à un professeur de langue maternelle semble également être efficace lors d'une situation de conflit (Hedman & Magnusson, 2021).

Section 3 - Limites et prolongements possibles

Les résultats que nous avons obtenus doivent être questionnés. Tout d'abord, du fait que nous n'ayons analysé qu'un seul exemple de mise en œuvre de chaque modèle institutionnel. Pour vérifier l'efficacité de ces modèles, une prochaine étude pourrait comparer un ensemble plus large de pays représentant ces trois modèles. De plus, notre mémoire manque de données quantitatives. En effet, certaines parties s'appuient sur des résultats issus d'un échantillon très faible et nous manquons de données pour certaines autres parties.

Enfin, même si nous avons essayé de déterminer un ensemble de recommandation sur la base des trois systèmes d'enseignement étudiés, il nous semble pertinent de procéder à d'autres comparaisons des systèmes d'enseignement pour les ENA et de leurs pratiques, dans le but de proposer, à terme, un système d'enseignement pour les ENA répondant à l'ensemble de leurs besoins. C'est seulement à cette condition que l'intégration éducative des ENA peut avoir lieu. (Cerna, 2019)

Bibliographie

Partie commune

Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of inclusive Education*. Advance online publication. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>.

Barrett, M. et al. (2013), *Developing Intercultural Competence Through Education*, Council of Europe, Strasbourg.

Barslund, M. et al. (2017), *Labour market integration of refugees: A comparative study of Bosnians in five EU countries*.

Bruquetas Callejo, M. M. (2013). Reception of immigrant children in secondary schools. Policies and practices in Barcelona and Rotterdam. 85. <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/175988>

Bunar, N. (2023, novembre 3). *Report : Promoting the effective integration of migrants and refugees in education | European School Education Platform*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/teach/teaching-materials/report-promoting-effective-integration-migrants-and-refugees-education>

Cassity, E. and G. Gow (2006), *Making Up for Lost Time: Young African Refugees in Western Sydney High Schools*, Penrith South, NSW: University of Western Sydney, Centre for Cultural Research.

Cerna, L. (2019). *Refugee education : Integration models and practices in OECD countries* (OECD Education Working Papers). Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>

Crul, M. (2016), *No lost generation: education for refugee children, a comparison between Sweden, Germany, the Netherlands and Turkey*.

Commission Européenne, (2020). Communication de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions relative au plan d'action pour la démocratie européenne. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0790>

Directive 2011/95/UE du Parlement européen et du Conseil du 13 décembre 2011 concernant les normes relatives aux conditions que doivent remplir les ressortissants des pays tiers ou les apatrides pour pouvoir bénéficier d'une protection internationale, à un statut uniforme pour les réfugiés ou les personnes pouvant bénéficier de la protection subsidiaire, et au contenu de cette protection. (2011).

Directive 2013/33/UE du Parlement européen et du Conseil du 26 juin 2013 établissant des normes pour l'accueil des personnes demandant la protection internationale (refonte), CONSIL, EP, 180 OJ L (2013). <http://data.europa.eu/eli/dir/2013/33/oj/fra>

European Commission (2015), Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms, Publications Office of the European Union, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/multilingualclassroom_en.pdf.

European Union Agency for Fundamental Rights (2017), Current migration situation in the EU: Education

Goï, C., & Huver, E. (2013a). Accueil des élèves migrants à l'école française—Des pratiques et des postures ségrégatives et/ou inclusives ? *Glottopol : Revue de sociolinguistique en ligne*, 21, 117-137.

Koehler, Palaiologou, & Brussino. (2022, janvier 27). *Holistic refugee and newcomer education in Europe*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/holistic-refugee-and-newcomer-education-in-europe_9ea58c54-en.html

McBride, M. (2018), Refugee Children's Education: A Review of the Literature, What Works Scotland, <http://whatworksscotland.ac.uk/wpcontent/uploads/2018/06/WWSEduRefugeesLitReview-1.pdf>.

Mosselson, J. (2006), "Roots & routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling", *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 9/1, pp. 20-29.

Nilsson, J., & Bunar, N. (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden : Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399-416. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>

Obondo, M., Lahdenperä, P., & Sandevärn, P. (2016). Educating the old and newcomers : Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in Sweden. *Multicultural Education Review*, 8, 176-194. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1184021>

Rhonda, O., Y. Haig and E. Grote (2009), "Addressing the educational challenges faced by African refugee background students: perceptions of West Australian stakeholders", *TESOL in Context*, Vol. 19/1, p. 23.

Saint-Denis. (20). *Saint-Denis... au fur et à mesure : Revue communale d'études et de recherches*. Mairie de Saint-Denis, Secteur des études locales. <https://ville-saint-denis.fr/%C3%A9tudes-locales-dionysiennes>

SIRIUS Project. (2020). *SIRIUS Network*. <https://www.sirius-migrationeducation.org/sirius-project/>

Sullivan, A. and G. Simonson (2016), "A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatised youth", *Review of Educational Research*, Vol. 86, pp. 503-530.

Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the Special Needs of Refugee Children : Practical Ideas for Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15-20. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0082-2>

Thomas, W.P. and Collier, V.P. (2002) A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement.

UNESCO Bibliothèque Numérique. (2017)UNESCO 2017. Consulté 03 juillet 2025, à l'adresse <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261971>

Van der Graaf, Dunajeva, Siarova, & Bankauskaite. (2021). *Education and youth in post-COVID-19 Europe—Crisis effects and policy recommendations* | Think Tank | European Parliament.
[https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU\(2021\)690872](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2021)690872)

Partie Pays-Bas

Assink, F. (2023). *Doorbreken van stereotypen in het onderwijs : Een onderzoek naar de rol van stereotypering bij de studiekeuze van ISK-leerlingen.*

Berman, I. (2022). *Just Like Any Student : Facilitating Factors for the Transition from International Connection Classes to Dutch Secondary Education* [M].
<https://gmwpublic.studenttheses.ub.rug.nl/780/>

Bilgili. (2019, septembre 25). *Policy approaches to integration of newly arrived immigrant children in schools.* OECD. https://www.oecd.org/en/publications/policy-approaches-to-integration-of-newly-arrived-immigrant-children-in-schools_f19de900-en.html

Bisschop, P., Van Kesteren, J., Van der Ven, K., Prevoo, T., Ter Weel, B., Muja, A., De Visser, M., Crul, M., Essanhaji, Z., & Baarda, R. (2021). Naar een betere startpositie op de arbeidsmarkt. Onderzoek naar de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt voor mbo'ers met een migratieachtergrond. SEO, ResearchNed.

Bruquetas Callejo, M. (2014). *Educational Reception in Rotterdam and Barcelona : Policies, Practices and Gaps.* Amsterdam University Press.
https://muse.jhu.edu/pub/315/oa_monograph/book/66279

Crul, M. R. J., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F., & Ghaemina, S. (2017). No lost generation? Education for refugee children: a comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey. In R. Bauböck & M. Tripkovic (Éds.), *The Integration of Migrants and Refugees* (p. 62-80). EUI. <https://doi.org/10.2870/30835>

Cocomazzo, A. (2024). *Holistic education for newcomer students in ISK schools in Utrecht : A qualitative study on how teachers provide a holistic education to students with such complex and diverse needs* [Master Thesis]. <https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/48134>

Commission Européenne. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe : National Policies and Measures.*
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/integrating-students-migrant-backgrounds-schools-europe-national-policies-and-measures>

Dourelijn, E. and J. Dagevos (2011) Vluchtelingen in Nederland. Den Haag, SCP. Nonchev, A. and N. Tagarov (2012) Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU Member States.

Dronkers, J. (1995), "The existence of parental choice in the Netherlands", Educational Policy, Vol. 9/3, pp. 227-243.

Groff, C., Zwaanswijk, W., Wilson, A., & Saab, N. (2023). Language diversity as resource or as problem? Educator discourses and language policy at high schools in the Netherlands. *International Multilingual Research Journal*, 17(2), 157-175. <https://doi.org/10.1080/19313152.2022.2162761>

Hasselt, M. van & de Kruijf, D. (2009). Doorstroom ISK - VO. Inspirerende voorbeelden uit de praktijk. Rotterdam: CED-Groep.

Inspectie van het Onderwijs. (2004). Het onderwijs eerste opvang anderstaligen. Inspectie van het Onderwijs. <https://zoek.officiëlebevestigingen.nl/kst-29800-VIII-24-b1.pdf>

Koehler, C. (2017). *Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe*.

Koehler, Palaiologou, & Brussino. (2022, janvier 27). *Holistic refugee and newcomer education in Europe*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/holistic-refugee-and-newcomer-education-in-europe_9ea58c54-en.html

Ladd, H.F., E.B. Fiske and N. Ruijs (2009, October), "Parental choice in the Netherlands: growing concerns about segregation", National Conference on School Choice, Vanderbilt University.

Pulinx, R., Agirdag, O., & Van Avermaet, P. (2014). Taal en onderwijs: Precepties en praktijken in de klas. In *Oprit 14: Naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen* (p. 97-133). Academia Press. <http://hdl.handle.net/1854/LU-5871817>

Rijksoverheid. (2018b), Doelen passend onderwijs. Retrieved from: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>

Taouanza, I., Felten, H., & Keuzenkamp, S. (2016). Werkt het aangaan van een dialoog? Onderzoek naar de effectiviteit van dialoogbijeenkomsten tegen vooroordelen en stereotypen. Kennisplatform Integratie & Samenleving.

Tudjman, Heerik, Pichon, & Baauw. (2016). (PDF) *Multi-country Partnership to Enhance the Education of Refugee and Asylum-seeking Youth in Europe* Refugee Education in the Netherlands. ResearchGate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10376.11520>

Uitstroomprofielen ISK - LOWAN. (2024, août 20). <https://www.lowan.nl/vo/uitstroomprofielen-isk/>

Van der Grinten, M., Muller, P., Hajer, M., & Kerkhoff, A. (2021). Nieuwkomers in het voortgezet onderwijs. Retrieved from <https://www.vo-raad.nl/nieuws/nieuw-deel-handreiking-onderwijsaan-nieuwkomers-verschenen-taal-talen-en-talenten>

Partie Belgique

Alais, M., Lucchini, S., El Karouni, S., Maravelaki, A., & Oger, É. (2020). Dissocier allophonie et vulnérabilité: De la nécessité d'interroger les catégories. *Circula*, 12, 87-106. <https://doi.org/10.17118/11143/18444>

Auger, N. (2010) *Élèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe. Editions des Archives Contemporaines.*

Brach, C. (2018). *L'expérience scolaire des jeunes ayant suivi un Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants (DASPA).*

Boudet, M. (2019). Les langues-cultures, moteurs de démocratie et de développement. Vulaines-sur-Seine : Éditions du Croquant.

Bunar, N. (2023, novembre 3). *Report : Promoting the effective integration of migrants and refugees in education | European School Education Platform.* <https://school-education.ec.europa.eu/en/teach/teaching-materials/report-promoting-effective-integration-migrants-and-refugees-education>

Conditions d'admission dans l'enseignement supérieur | Belgium.be. (s. d.). https://www.belgium.be/fr/formation/enseignement/superieur/conditions_d_admission

Draelants, H., & Dumay, X. (2016). Catégories et identités de marché. De l'inégalité entre écoles dans la fabrication d'une identité organisationnelle. In H. Draelants & X. Dumay, *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché* (pp.65-84). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

De Graeve, Vervliet, & Derluyn. (2017). (PDF) Between Immigration Control and Child Protection : Unaccompanied Minors in Belgium. *ResearchGate.* https://www.researchgate.net/publication/319542310_Between_Immigration_Control_and_Child_Protection_Unaccompanied_Minors_in_Belgium

Enseignement.be—Circulaires. (2024). *Enseignement.be.* http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=9588

Enseignement.be—Outils d'évaluation de la maîtrise de la langue de l'enseignement. (s. d.). *Enseignement.be.* <http://www.enseignement.be/index.php?page=28252&navi=4593#qui>

Enseignement.be—Renforcement de la langue d'apprentissage (dispositif d'accompagnement FLA - DASPA). (2019). *Enseignement.be.* <http://www.enseignement.be/index.php?page=23677&navi=117>

Felouzis, G., Maroy, C., & van Zantem, A. (2013). Les marchés scolaires. *Sociologie d'une politique publique d'éducation.* Paris: PUF.

Jamotton, A.-L. (2020). « *Quelles sont les représentations des enseignants de DASPA à l'égard du dispositif dans lequel ils enseignent et du public qu'ils encadrent ?* ».

Jonik, C. (2025, juillet 16). La migration en chiffres et en droits—2025. *Centre Régional d'Intégration de Charleroi*. <https://www.cricharleroi.be/2025/07/16/la-migration-en-chiffres-et-en-droits-2025/>

Koehler, C. (2017). *Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe*.

Les rapports What Do You Think ? | UNICEF BE. (2018). <https://www.unicef.be/fr/plaidoyer/rapports-dunicef-belgique/les-rapports-what-do-you-think>

Lucchini, S., Oger, E., Alais, M., & Karouni, S. E. (s. d.). *Politiques linguistiques dans les contextes multilingues de la Belgique francophone. Aide ou ségrégation ?* Consulté 15 juillet 2025, à l'adresse <https://core.ac.uk/outputs/201295841/?source=4>

Maternel et primaire | Belgium.be. (s. d.). Consulté 3 août 2025, à l'adresse https://www.belgium.be/fr/formation/enseignement/maternel_et_primaire

Meunier, D. (2020). *Les élèves allophones et le français langue de scolarisation : Quels dispositifs pour quels besoins ?* <https://orbi.uliege.be/handle/2268/254764>

Oger, E. (2019). « *Faire-passerelle* » : *Analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants de Belgique francophone* [UCL - Université Catholique de Louvain]. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A223721>

Pacte pour un Enseignement d'excellence—Le tronc commun, un nouveau parcours. (s. d.). *Pacte pour un Enseignement d'excellence*. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/le-tronc-commun-un-nouveau-parcours/>

Partie Suède

Bourgonje, P. (2010) *Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries. Case studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom*. Brussel: Education International.

Brännström, M. (2021). From subjects of knowledge to subjects of integration? Newly arrived students with limited schooling in Swedish education policy. *Power and Education*, 13(1), 14-27. <https://doi.org/10.1177/1757743820986835>

Bunar, N. (2023). *6 : Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish schools: organizational models and support measures*. <https://www.elgaronline.com/edcollchap/book/9781839106361/chapter6.xml>

Crul, M. R. J., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F., & Ghaemina, S. (2017). No lost generation? Education for refugee children: a comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey. In R. Bauböck & M. Tripkovic (Éds.), *The Integration of Migrants and Refugees* (p. 62-80). EUI. <https://doi.org/10.2870/30835>

Delmos. (2022). ÅRSRAPPORT 2022 OM DEN SOCIOEKONOMISKA BOENDESEGREGATIONENS UTVECKLING I SVERIGE. <https://5dok.org/document/qmjk2k08-%C3%A5rsrapport-socioekonomiska-boendesegregationens-utveckling-sverige.html>

Directive—2003/9—EN - EUR-Lex. (2003) <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2003/9/oj/eng>

Dryden-Peterson, S., Adelman, E., Bellino, M. J., & Chopra, V. (2019). The Purposes of Refugee Education : Policy and Practice of Including Refugees in National Education Systems. *Sociology of Education*, 92(4), 346-366.

Fejes, A., Dahlstedt, M., Olson, M., & Sandberg, F. (2018). Adult education and the formation of citizens. London: Routledge.

Fridlund, L. (2011). Intercultural Education—A Pedagogic Dilema. Talk about Teaching in Swedish as a Second Language and Preparatory Classes. Ph.D. dissertation, Gothenburg University, Göteborg, Sweden

Ganuza, N., & Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), 125-139. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.978871>

Hedman, C., & Magnusson, U. (2021). (PDF) Introductory classes for newcomer primary school students in Sweden. Pedagogical principles and emotional understanding. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/351565063_Introductory_classes_for_newcomer_primary_school_students_in_Sweden_Pedagogical_principles_and_emotional_understanding

Hedman, & Magnusson. (2023). (PDF) Swedish immersion in Finland and Swedish as a second-language subject in Sweden: Teacher perspectives from two primary schools. *ResearchGate*. <https://doi.org/10.1075/jicb.21032.hed>

Koehler, C. (2017). *Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe*.

La pédagogie critique des normes. (2016, décembre 4). IRESMO- Recherche et formation sur les mouvements sociaux. <http://iresmo.jimdofree.com/2016/12/04/la-p%C3%A9dagogie-critique-des-normes/>

Mörtlund, T. (2020). *Arbetet med nyanlända elever i grundskolan* (2020:2). IFAU - Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy. <https://www.ifau.se/Forskning/Publikationer/Rapporter/2020/arbetet-med-nyanlanda-elever-i-grundskolan/>

Nilsson, J. and N. Bunar (2016) Educational responses to newly arrived students in Sweden: understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60, 4, 399-416.

Nilsson, J., & Axelsson, M. (2013). “Welcome to Sweden ”: Newly Arrived Students’ Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. 1.

Norberg. (2017). (PDF) Educational Leadership and Im/migration : Preparation, Practice and Policy – The Swedish Case. *ResearchGate*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2016-0162>

Obondo, Margaret. 2018. Teachers of newcomer immigrants in provincial schools in Sweden: A quest for culturally responsive teaching in the era of homogenization. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education* 12: 111–23.

Pinson, H., Bunar, N., & Devine, D. (Éds.). (2023). *Research handbook on migration and education*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781839106361>

Reath Warren, A. (2013). Mother Tongue Tuition in Sweden—Curriculum Analysis and Classroom Experience. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 95-116.

Regeringen (2014), “Lagrådsremiss. Utbildning för nyanlända – mottagande och skolgång”, available at: www.regeringen.se/contentassets/493eacd6499d4701855e4bcfd0c5dfcd/utbildning-fornyanlanda-elever—mottagande-och-skolgang-prop.-20141545 (accessed January 5, 2016).

Rydin, I., M. Eklund, S. Högdin and U. Sjöberg (2012) Country Report Sweden. In A. Nonchev and N. Tagarov (Eds) Integrating refugee and asylum seeking children in the educational systems of EU member states. Sofia: CSD.

Skolverkets lägesbedömning (2020) <https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/rapporter/2020/skolverkets-lagesbedomning-2020>

Tajic, D., & Bunar, N. (2023). Do both ‘get it right’? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 27(3), 288-302. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838>



UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de philosophie, arts et lettres

Recherche en éducation 2012-2013 www.uclouvain.be/fial