



Commission Consultative
Formation Emploi Enseignement

Livre vert européen

« Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les
systèmes éducatifs européens »

Contribution de la CCFEE

Séance de la CCFEE du 27 janvier 2009

La scolarité des élèves issus des immigrations

Un enjeu pour Bruxelles

I. Préambule

La réussite scolaire des enfants issus des immigrations, sur laquelle ce Livre vert de la Commission européenne entend stimuler la réflexion et instruire de nouvelles actions publiques, constitue un enjeu d'importance pour l'avenir de l'Union. Au vu du caractère de plus en plus multiculturel des sociétés européennes, et tout particulièrement de certaines grandes villes, il apparaît fondamental d'ouvrir le plus largement possible cette réflexion. Elle dépasse aujourd'hui largement le cadre restreint de la directive 486, de 1977, portant sur les questions de scolarisation des enfants de travailleurs migrants issus des seuls États membres.

Cette contribution de la Commission consultative « Formation Emploi Enseignement » en Région de Bruxelles-Capitale (CCFEE) est issue de premières réflexions menées en son sein, mais s'appuie également sur les travaux auxquels elle a pris part au Conseil de l'Éducation et de la Formation de la Communauté française de Belgique (CEF), et sur les apports précieux du Centre bruxellois d'action interculturelle (CBAI)¹. La réflexion entamée ici par la CCFEE continuera à être approfondie, en partenariat avec le CEF et le CBAI et dans le cadre du processus européen lancé par la Commission.

Si la CCFEE entend apporter sa contribution aux questions soulevées par le Livre vert, c'est parce que de nombreuses études montrent à quel point le parcours des jeunes issus des immigrations, depuis l'école jusqu'à l'emploi, est marqué par les difficultés notamment liées à des phénomènes de relégation et d'exclusion, en particulier dans les contextes urbains. La CCFEE s'est particulièrement centrée sur ce qui constitue son champ d'intervention spécifique : les articulations entre la formation initiale et le marché du travail, les enjeux liés au contexte bruxellois, ainsi que la dimension européenne de l'action en faveur des jeunes issus des immigrations. Cette avis n'aborde donc pas directement les moyens d'ordre pédagogique et organisationnel proprement scolaires. Ces enjeux, essentiels, sont par ailleurs traités par le Conseil de l'Éducation et de la formation de la Communauté française de Belgique, dans les travaux duquel nous nous inscrivons².

Pour répondre aux questions posées dans le Livre vert, le présent document s'organise comme suit :

- A. Des **considérations générales** (point II) qui définissent les « enjeux stratégiques » à intégrer dans la réflexion à développer sur ce type de problématique.
- B. Des **propositions** (point III) qui dessinent quelques mesures stratégiques dans le cadre que s'est fixé la CCFEE.

Ces deux parties se fondent tant sur des réactions au Livre vert lui-même que sur des réflexions relatives à la situation qui prévaut en Communauté française de Belgique et plus particulièrement à Bruxelles.

¹ Association sans but lucratif de référence dans les domaines des migrations et des relations interculturelles, active à Bruxelles depuis 1981, devenue également Centre régional d'appui en matière de cohésion sociale. Voir : <http://www.cbai.be/> . Seule la CCFEE assume bien entendu le contenu du présent texte.

² Nous renvoyons sur ce plan à la Contribution du CEF : *Réponse à la Consultation de la Commission européenne (Livre vert) « Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes européens »*, 23 janvier 2009.

II. Considérations générales

II.1. La reconnaissance des droits

La CCFEE insiste sur la nécessité de considérer les personnes qui arrivent sur le territoire de l'Union non pas uniquement comme des agents économiques, mais comme des personnes qui devraient être bénéficiaires, quel que soit leur statut, de droits fondamentaux. Au vu du développement des besoins européens en matière d'immigration sur les plans démographique et socioéconomique, il s'agit là d'un enjeu crucial.

Le droit à l'éducation pour les enfants et les adolescents en âge d'obligation scolaire participe de ces garanties fondamentales sur les plans international, européen et national, même si leurs parents sont illégalement présents sur le territoire d'un Etat. Ce droit est reconnu par l'article 28 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant qui prévoit que « les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation », et ce, quelle que soit la situation (y compris juridique) de leurs parents (article 2). De même, la Charte des Droits Fondamentaux de l'Union européenne stipule que « Toute personne a droit à l'éducation, ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue » (L'article 14). Le droit européen réfère ce texte à l'article 2 du protocole additionnel à la Convention Européenne des Droits de l'Homme qui prévoit que « Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction (...) ». L'article 24 § 3 de la Constitution belge reconnaît, quant à lui, à chacun le « droit à l'enseignement dans le respect des libertés et droits fondamentaux ».³

II.2. Les public concernés

A juste titre, le Livre vert aborde de manière volontairement large l'ensemble des publics concernés. Il serait cependant utile de distinguer plus précisément les problématiques rencontrées par ces publics, pour montrer ce qu'elles ont en commun et ce qu'elles ont de spécifique. Sont en effet potentiellement concernés les élèves primo-arrivants de pays tiers ou de pays membres, les élèves de nationalité étrangère résidant de plus longue durée dans le pays (et parmi eux les élèves des pays de l'UE et des différents continents), les élèves qui ont acquis la nationalité du pays, les nationaux dont les parents sont étrangers (les élèves de 2^e, 3^e voire 4^e génération), les enfants dont les parents sont illégaux, etc.

La manière de désigner les enfants et adolescents dont parle le Livre vert constitue également un enjeu d'importance. Toute dénomination comporte le risque d'enfermer des personnes dans des catégories figées. Dans une société devenue multiculturelle, il faut à la fois reconnaître des différences, mais ne pas systématiquement user d'« étiquettes » qui peuvent mener à la stigmatisation⁴. Par ailleurs, ces risques doivent être mis en balance avec la nécessité de reconnaître et combattre des phénomènes spécifiques de production d'inégalité, de discrimination, de ségrégation, et donc de

³ Il faut enfin noter que la Résolution du Parlement européen adoptée le 4 septembre 2003 « demande aux États membres de garantir que tous les enfants présents sur leur territoire bénéficient du droit d'accès à l'éducation quelle que soit la situation administrative de leur famille », sur la base de la Charte des Droits Fondamentaux de l'Union européenne. (Résolution A5-0281/2003).

⁴ Si des identités sont revendiquées, il faut également souligner que les personnes concernées ne se reconnaissent pas nécessairement dans certaines « étiquettes ». C'est particulièrement le cas des jeunes de l'enseignement professionnel qui rejettent le stigmate dont ils peuvent être porteurs. Voir sur ce point Dirk Jacobs et Andrea Rea, *Les jeunes Bruxellois, entre diversité et adversité. Enquête parmi les rhétoriciens des écoles de la Ville de Bruxelles*, Brussels Studies n°8, 3 septembre 2007, paru sur : http://www.brusselsstudies.be/PDF/FR_44_BS8FR.pdf

pouvoir dénommer les publics au bénéfice desquels sont menées des politiques ciblées⁵. Il importe donc de bien distinguer les catégories politiques et descriptives des catégories identitaires.

La dénomination opératoire choisie doit être explicitement destinée à recouvrir un ensemble de situations qui ne sont pas homogènes et qui demandent des approches en partie différenciées. La CCFEE propose dès lors de parler d'« élèves issus des immigrations », lorsque le propos englobe toute la diversité des trajectoires de ces élèves, et d'utiliser des termes plus précis pour désigner des réalités migratoires plus particulières (primo-arrivants, etc.).

II.3. L'usage des mots

Comme on le voit, l'attention à porter au vocabulaire est primordiale. Les mots utilisés pour parler des questions liées à la scolarité des enfants issus des immigrations peuvent faire référence à des approches parfois fondamentalement différentes. A cet égard, la formulation des analyses reprises dans le Livre vert semble la plupart du temps suffisamment fondée et nuancée pour servir de cadre de réflexion commun sur cette problématique. Mais il apparaît dès lors d'autant plus surprenant que ce texte fasse systématiquement usage du terme d'« handicap » quand sont abordés les résultats scolaires de ces élèves. Ce terme fait référence aux « théories du handicap socioculturel » encore trop souvent en vogue dans les milieux éducatifs. Elles reviennent à présenter d'emblée une série d'individus par défaut, comme porteurs d'un déficit inné dont la cause initiale serait l'origine familiale et, ici, ethnique. De même, s'interroger sur un manque « d'attentes » qui se retrouverait a priori dans les milieux liés aux immigrations, et particulièrement chez les femmes, comme le fait le Livre vert relève de la même approche problématique : une identification a priori de ces milieux à un déficit.

Comme de nombreux sociologues de l'éducation l'ont montré⁶, et comme toute une série d'éléments du Livre vert l'étayent, les différences de performances scolaires sont en réalité le fruit d'une interaction entre des publics et l'institution scolaire, entre des pratiques et des représentations de part et d'autre de la relation pédagogique, et non le fait de caractéristiques quasi naturalisées d'un seul acteur. On notera enfin que la connotation négative de ce terme empêche également le développement souhaitable - et souhaité par le Livre vert - d'une approche associant la multiculturalité à un atout potentiel dans la société.

Dans cette perspective, le vocabulaire parfois utilisé par certains acteurs scolaires doit être ré-interrogé. Il devient par exemple nécessaire parler de « langue d'enseignement » plutôt que de « langue maternelle » à propos de la langue officielle de l'école (comme le fait systématiquement et à juste titre le Livre vert). Tout en évitant le risque de violence symbolique, ce type de formulation plus appropriée faciliterait également l'intégration, trop marginale actuellement, des cours de français langue étrangère ou langue seconde (dans le cas du système scolaire francophone belge), mais également des cours d'initiation à d'autres langues, et dès lors de les valoriser. Cette attention aux mots et aux représentations qu'ils charrient est particulièrement importante dans une Ville-Région comme Bruxelles, où plus de la moitié des jeunes en âge d'obligation scolaire sont issus des immigrations.

⁵ Comme l'explique Eric Florence, « la lutte contre les pratiques discriminatoires peut difficilement se passer d'une objectivation préalable de l'étendue de ces pratiques, de même que d'une déconstruction des catégories ethnicisantes à l'origine de ces pratiques » (dans « Politiques publiques en matière d'éducation », M. Martiniello, A. Rea et F. Dassetto (éds), *Immigration et intégration en Belgique francophone. Etat des savoirs*, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve, 2007, p. 218.).

⁶ L'analyse reprise ici s'appuie sur Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 1997, pp. 27 et suiv.

II. 4. Lutter contre l'ensemble des facteurs d'inégalité

Comme l'explique le Livre vert en ce qui concerne les élèves issus des immigrations, « les résultats scolaires sont généralement en étroite corrélation avec les conditions socioéconomiques », mais « il arrive, et dans certains pays plus que dans d'autres, que leurs résultats scolaires soient inférieurs à ceux d'autres enfants issus d'un milieu socioéconomique similaire ». A cet égard, le document européen fait référence aux débats qui ont cours entre chercheurs : les facteurs socioéconomiques sont-ils suffisants pour expliquer les résultats scolaires plus faibles de ces élèves ?

Dany Crutzen et Silvia Lucchini défendent une approche systémique, sur la base notamment des travaux de Nouria Ouali et d'Andrea Rea: « étudier la différenciation des retards scolaires entre Belges et étrangers implique de dépasser l'opposition entre déterminants sociaux et culturels, en les situant dans un cadre général plus large qui intègre les effets produits par l'institution scolaire elle-même. (...) En d'autres mots, ces déterminants sociaux n'agissent pas « par essence » mais parce qu'ils se conjuguent à des variables qui ont un effet direct sur la scolarité »⁷. A cet égard, une approche en termes de trajectoire permet de mieux comprendre comment interagissent facteurs scolaires, socioéconomiques et culturels au sens large (capital scolaire des parents, langue parlée à la maison, représentations individuelles, familiales, sociales et ethnoculturelles, etc.).

En matière de politique publique, cette vision plurielle des facteurs de réussite et d'échec implique de ne plus opposer les politiques « généralistes »⁸ (ne prenant pas en compte le facteur ethnique) aux politiques plus « spécifiques » (ciblées sur l'ensemble des élèves issus des immigrations, voire certains d'entre-eux).

II.5.Travailler l'interculturalité dans les écoles

Plus profondément, les politiques scolaires doivent s'ouvrir à une approche interculturelle qui vise à construire chez tous les enfants (issus ou non des différentes immigrations) les compétences permettant de s'intégrer dans une situation multiculturelle et d'apprendre à mieux « vivre ensemble »⁹.

Cette perspective constitue une condition indispensable au travail nécessaire au renouvellement des modes de production de la cohésion sociale, particulièrement dans les situations urbaines où l'histoire de plus de la moitié des habitants est liée à l'un ou l'autre phénomène migratoire.

II.6. Interaction et cohérence des différentes politiques

Le Livre vert insiste à juste titre sur le rôle de « premier plan » que joue l'école dans la construction de l'avenir de chacun de ces jeunes et « d'une société tournée vers l'inclusion ». Le document souligne fortement les responsabilités particulières de l'institution en matière d'intégration sociale, en rappelant les conséquences globales d'un échec d'intégration scolaire. Il faut cependant rappeler que cette responsabilité est partagée avec d'autres institutions et secteurs. Les liens entre l'école et les autres champs sociaux ne peuvent pas être envisagés de manière univoque comme engageant

⁷ « Etat des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique », M. Martiniello, A. Rea et F. Dassetto (éds), *Immigration et intégration en Belgique francophone. Etat des savoirs*, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve, 2007, p. 297-299.

⁸ Eric Florence, *op. cit.*, p. 218.

⁹ Altay Manço, "Young people of migrant origin in Europe : how can we make the school an instrument for social mobility and acquisition of intercultural competences", *Trends in social cohesion*, Strasbourg, Council of Europe, 2006, n° 18, p. 155-166.

la responsabilité du seul enseignement. Ce sont bien des interactions entre différents mondes qu'il s'agit d'analyser et des partenariats qu'il faut encourager.

Le livre vert devrait insister plus fortement sur cette perspective trop peu développée (hormis dans une phrase sur l'intégration des politiques scolaires dans la construction d'une société tournée vers l'inclusion et une proposition relative au soutien scolaire). Toute action publique cohérente et efficace passe donc par des politiques concertées et articulées menées en matière d'éducation, de formation, d'emploi, d'action sociale d'action culturelle, etc., et aux différents niveaux de pouvoir compétents dans ces domaines.

II. 7. L'éthno-stratification du marché de l'emploi

L'interaction du champ scolaire avec le monde de l'emploi est particulièrement absente du Livre vert. Comme le rappelle par exemple une étude récente de l'OCDE¹⁰, la réussite scolaire des élèves issus des immigrations est pourtant essentielle à leur future intégration sur le marché du travail. Ce que l'on souligne trop peu dans la littérature internationale, c'est qu'inversement, un accès à l'emploi sans discrimination influencerait tout autant positivement la scolarité de ces enfants. La situation socioéconomique de leurs parents s'en trouverait améliorée et de là la capacité sociale de la famille à offrir un contexte plus favorable à l'apprentissage. Mais le développement de la capacité de ces jeunes à se projeter dans l'avenir via la réussite scolaire et donc leur motivation académique seraient également encouragées.

Sur un plan plus structurel, les sélections scolaires, et donc l'inégalité produite par l'école, sont en grande partie surdéterminés par la hiérarchie des diplômes et des positions sociales dans la vie active. Or l'ensemble des recherches font le constat d'une ethnostratification du marché du travail liée à une série de discriminations. Ce phénomène, à présent fort bien documenté, se traduit par « la concentration de personnes de certaines nationalités (ou origines) dans certains secteurs et emplois »¹¹, par des risques accrus de chômage, mais aussi par « une répartition inégale des étrangers et des Belges d'origine étrangère quant à leur statut (ouvrier, employé, fonctionnaire, indépendant), quant à leur salaire et quant à leur régime de travail (travail à temps plein, temps partiel, travail temporaire) ».

On observe au final que les trajectoires de l'école vers le marché du travail des élèves issus des immigrations sont marquées par les ségrégations et les discriminations tant dans le système scolaire et dans le monde de l'emploi, que dans la transition entre les deux, c'est-à-dire dans chacune de ces sphères en particulier, mais aussi dans les interactions entre-elles. A cet égard, il importe aussi, tant dans les études réalisées que dans les politiques menées, de ne pas se focaliser sur un seul facteur de discrimination. L'origine ethnique doit par exemple être ainsi croisée avec la variable du genre¹², afin d'approfondir des constats tels que celui de performances scolaires plus élevées en moyenne chez les filles que chez les garçons qui ne se traduisent pas en positions correspondantes sur le marché du travail.

¹⁰ *Les migrants et l'emploi (Vol. 2): L'intégration sur le marché du travail en Belgique, en France, aux Pays-Bas et au Portugal*, OCDE, 2008.

¹¹ Ilke Adam, « Les immigrés et leurs descendants sur le marché de l'emploi. Qu'en savons en Belgique francophone (1989-2004) », dans M. Martiniello, A. Rea et F. Dassetto (éds), *Immigration et intégration en Belgique francophone. Etat des savoirs*, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve, 2007, p. 225.

¹² Cfr par ex. Nouria Ouali, « Les femmes immigrées sur le marché du travail », dans M. Martiniello, A. Rea et F. Dassetto (éds), *Immigration et intégration en Belgique francophone. Etat des savoirs*, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve, 2007.

II. 8. L'enjeu des grandes villes dans l'Union européenne

Comme le soulignent et le Livre vert et son annexe statistique à propos de Rotterdam, Londres ou Bruxelles, les questions que soulèvent les difficultés scolaires des enfants et adolescents issus de l'immigration se posent particulièrement dans une série de grandes villes de l'Union où ils constituent près (ou plus) de la moitié de la population scolaire.

Bruxelles, pour se centrer sur cet exemple, connaît la plus forte croissance démographique des trois Régions belges¹³. Deux facteurs expliquent cette croissance : un taux de natalité plus élevé (dû aux populations issues de certaines immigrations) et un regain de l'immigration (qui lui-même est avant tout le fait de personnes jeunes). On constate en effet que près d'un enfant sur deux né à Bruxelles est de mère de nationalité étrangère. 50% de la population n'est pas née Belge ou de parents Belges. La dynamique démographique de cette ville d'immigration qu'est Bruxelles a aussi pour conséquence que sa population rajeunit, faisant de l'ensemble des politiques visant la jeunesse un enjeu encore plus crucial qu'ailleurs pour son avenir.

De ces évolutions démographiques découle une concentration d'élèves aux besoins souvent spécifiques sur le territoire bruxellois. Mais cet effet de concentration se renforce par le biais des ségrégations scolaires qui regroupent ces élèves dans de véritables écoles - ghettos dévalorisées, qui ne peuvent être propices à la réussite scolaire. Ainsi, pour ne prendre qu'un indicateur très imparfait, en 2006-2007, à Bruxelles 13.956 élèves étaient de nationalité étrangère dans les écoles francophones fondamentales ordinaires en RBC, soit 21,6%¹⁴. La plupart des élèves issus des immigrations appartiennent en réalité aux 2^e, 3^e, voire 4^e générations et ne sont pas repris dans ces chiffres : ils sont nés en Belgique et de nationalité belge. Mais Bruxelles accueille également plus de la moitié des élèves « primo-arrivants » scolarisés dans l'ensemble de la Communauté française. La diversité bruxelloise des situations des élèves issus des immigrations est également importante parce la Région-Capitale est polarisée entre richesse et grande pauvreté, clivage qui traverse également ces populations même si la proportion de publics défavorisés y est nettement plus importante qu'en moyenne pour l'ensemble des habitants.

Sur le plan scolaire, il faut surtout souligner la relégation et la concentration d'une partie de ces élèves dans les écoles en discrimination positive du croissant pauvre Bruxellois, particulièrement dans l'enseignement spécialisé (dès le fondamental) et dans l'enseignement qualifiant au secondaire (enseignement technique, professionnel et en alternance). Notons ainsi que si en moyenne 18,6% des élèves du secondaire ordinaire de plein exercice sont de nationalité étrangère, plus de 26% le sont par exemple dans les Centres d'éducation et de formation en alternance.

Si les difficultés liées à ces situations sont souvent pointées, on rappelle parallèlement trop peu que des grandes villes comme Bruxelles constituent également des laboratoires où s'inventent les nouveaux modes de construction de la cohésion sociale dans les contextes multiculturels. C'est sur cette richesse qu'il convient aussi de s'appuyer.

¹³ P. Deboosere, T. Eggerickx, E. Van Hecke, B. Wayens, *La population bruxelloise : un éclairage démographique*, paru sur <http://www.brusselsstudies.be/>, le 5 janvier 2009. Voir également : Ch. Vanderhoff, *Evolution socio-économique, reproduction sociale et formation à Bruxelles*, IGEAT - CCFFEE, Bruxelles, février 2008 (à télécharger sur : <http://www.ccftee.be/index.php?id=25,63,0,0,1,0>).

¹⁴ 5,6% le sont en Wallonie et 7% dans l'arrondissement de Liège (le plus haut taux en Région wallonne), pour prendre des exemples en Communauté française de Belgique.

III. Propositions

Dans le prolongement de ces considérations générales , la CCFEE estime prioritaires les propositions suivantes :

1. Le droit à l'éducation

L'application du droit à l'éducation doit être garantie pour tout enfant ou adolescent en âge d'obligation scolaire résidant sur le territoire d'un Etat membre, en ce compris s'il a des parents qui y sont illégalement installés. Aucune distinction discriminatoire ne peut affecter la scolarité de ces enfants. Les autorités compétentes doivent au contraire prendre toutes les mesures nécessaires pour permettre aux écoles d'organiser la scolarité de ces élèves, sans qu'aucune conséquence, tout particulièrement judiciaire, n'en résulte pour ces enfants et leurs parents.

2. La désignation des difficultés scolaires des élèves issus des immigrations

A la place du terme « handicap », la CCFEE recommande d'utiliser systématiquement d'autres expressions telles que : différences de résultat, moindres performances, difficultés scolaires, etc.

3. Des politiques visant l'égalité à l'école et la réussite de tous

Lutter contre les inégalités socioéconomiques de résultat scolaire ne peut que bénéficier aux populations issues de certaines immigrations qui sont en moyenne plus défavorisées. Comme le suggère la première mesure envisagée par le Livre vert relative aux stratégies globales visant l'équité dans le systèmes éducatifs (p. 11, point 28), les politiques publiques doivent donc avoir pour première priorité la réduction des inégalités scolaires et la réussite de tous par la lutte contre l'échec, les redoublements, les relégations ainsi que la ségrégation sociale et ethnique des publics.

Il convient plus particulièrement :

- de ne plus permettre d'orientation inappropriée vers certaines filières considérées comme de relégation (où les élèves des milieux populaires et en particulier ceux issus des immigrations sont sur-représentés), en développant notamment un accompagnement et un soutien scolaires précoces au sein des écoles, qui donne la priorité à la maîtrise de la langue d'enseignement ;
- de mobiliser l'ensemble des partenariats de structures publiques et associatives avec l'enseignement, notamment au travers du soutien scolaire qu'offrent les écoles de devoir¹⁵.

4. Des politiques ciblées

Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires doivent combiner des actions de type généraliste et des actions plus spécifiques , qui sont nécessairement complémentaires. Les problèmes vécus par les élèves issus des immigrations ne peuvent en effet être rencontrés par des politiques « aveugles » à ces différences.

¹⁵ Voir l'Avis 66 de la CCFEE, adopté le 23 mai 2006, « La formation, un défi à relever en Région bruxelloise », à lire sur : <http://www.ccfée.be/download.php?a6b3b8a665fff1284f42222f632d0b51>. La CCFEE y souligne a propos de la « discrimination sur la base de l'origine ethnique » que : « l'association des organismes extérieurs à l'enseignement et du monde de l'enseignement est fondamentale pour réduire les inégalités dans l'apprentissage. Travailler avec les organismes de formation des adultes, notamment « Lire et écrire », les Écoles de devoirs,... est indispensable dans l'organisation de la formation de base. Les expériences menées par les ex-Zones d'Éducation Prioritaire ont montré que les collaborations entre l'école et le monde extérieur sont importantes dans ce processus qui vise à réduire les inégalités ».

Des actions ciblées sont par exemple notamment nécessaires en matière d'apprentissage de la langue d'enseignement.

- Les classes-passerelles développées en Communauté française doivent par exemple pouvoir accueillir tous les primo-arrivants quel que soit leur pays d'origine. Leur nombre est trop faible à Bruxelles.
- Une offre de français langue seconde doit pouvoir bénéficier systématiquement aux élèves belges de parents de nationalité étrangères ou nés à l'étranger.

5. Ouvrir les écoles à l'interculturalité

Ouvrir plus systématiquement l'école au travail interculturel dans une ville comme Bruxelles permettrait de dépasser les effets potentiellement stigmatisants de politiques ciblées en concernant l'ensemble des acteurs scolaires, et non pas uniquement certains élèves et leurs parents.

Une telle approche interculturelle consiste par exemple à ouvrir certains cours optionnels de langue à l'ensemble des élèves et non seulement aux jeunes qui parleraient ces langues à la maison.

Pour ce faire, il y a à développer des compétences interculturelles chez les enseignants et un travail sur les représentations afin de rendre les acteurs vigilants à la nécessité d'un enseignement moins ethnocentrique. Promouvoir cette formation des enseignants doit notamment passer par une augmentation des financements européens en matière de formation en cours de carrière des enseignants ciblées sur ces questions.

6. Revaloriser l'enseignement qualifiant

La revalorisation de l'enseignement technique, professionnel ou en alternance (non abordée par le Livre vert) doit également constituer une priorité. Une plus grande proportion d'élèves issus des milieux populaires et particulièrement de différentes immigrations fréquentent ces filières.

Avant toute chose, les orientations vers les différentes filières (de transition ou de qualification) doivent intervenir le plus tard possible dans le cursus scolaire (au terme du tronc commun) et s'effectuer positivement sur la base d'un travail d'information et d'éducation au choix, permettant à chaque jeune de construire progressivement un projet de vie et professionnel.

Outre la lutte contre les échecs, les ségrégations et les relégations en amont, la revalorisation du qualifiant passe également par :

- des actions systématiques et coordonnées d'information et d'orientation permettant un choix positif de l'enseignement qualifiant ;
- un investissement dans le qualifiant, tout particulièrement en termes d'équipements ;
- le développement de la maîtrise de la langue d'enseignement ;
- le développement des qualifications permettant l'accès au marché du travail et la mobilité professionnelle, notamment en Région bruxelloise en instaurant des cours de seconde langue (néerlandais en plus du français en l'occurrence) dans les options de l'enseignement professionnel où ces cours ne sont pas obligatoires ;
- le développement de places de stage et de formation en alternance en concertation avec les partenaires sociaux (employeurs et syndicats).

7. Articulations et interfaces avec les politiques d'insertion et d'emploi

La CCFEE insiste sur les points cruciaux suivants :

- La lutte contre l'ethnostratification du marché du travail et les discriminations qui ont cours vis-à-vis des personnes issues des immigrations doit constituer une priorité afin que les trajectoires scolaires réussies permettent d'accéder aux emplois visés. Cette lutte doit s'élargir aux actions de stage et de formation en alternance.
- En termes de politiques d'emploi, la valorisation de la profession enseignante doit constituer une priorité majeure. Elle doit se concrétiser par la lutte contre les pénuries dans l'enseignement qui touchent particulièrement les écoles concentrant des publics défavorisés et issus des immigrations. Diriger les enseignants les plus expérimentés vers les écoles dont les publics rencontrent le plus de difficultés et éviter les aiguillages des enseignants d'origine étrangère vers les écoles concentrant ces publics sont également des actions primordiales.
- Multiplier les places d'accueil pour la petite enfance dans les quartiers défavorisés concentrant les populations issues des immigrations permet la socialisation précoce des enfants, favorise une scolarité réussie et soutient l'insertion socioprofessionnelle des parents, et en particulier des femmes.
- Développer des lieux de rencontre pour les jeunes parents issus des immigrations dont les enfants ne se trouvent pas en milieu d'accueil.
- Encourager les parents issus des immigrations à maîtriser la langue d'enseignement de leurs enfants afin de contribuer à leur réussite scolaire en leur ouvrant plus systématiquement des cours de langue.

8. Développer l'action européenne en soutien aux politiques des Etats

- La CCFEE rejoint l'analyse du Livre vert en ce qui concerne la directive de 1977 : son champ d'application est nécessairement trop restreint en termes de publics et elle ne peut donc constituer un outil adéquat.
- Le renouvellement d'un processus européen Education et Formation qui aura pour horizon 2020¹⁶ doit intégrer des indicateurs relatifs à la scolarisation des élèves issus des immigrations, afin de permettre un suivi global de ce qui constitue une priorité.
- Les opportunités de soutien européen en matière de scolarisation des élèves issus des immigrations, offertes au travers des différents programmes, doivent être mieux visibilisées.
- Afin d'éviter les risques d'insuffisance relative rencontrés par les priorités transversales telles que le genre, une part minimale des financements des programmes actuels cités dans le Livre vert (LLP, Objectif compétitivité, URBACT, Progress) doit être explicitement réservée à des projets visant le soutien scolaire et associatif des élèves issus des immigrations à titre de priorité.
- En complément à ce principe qui vise à réserver une part des programmes, les écoles et leurs partenaires des quelques grandes villes de l'Union européenne identifiées par le Livre vert et ses annexes devraient avoir accès à des financements spécifiques supplémentaires, afin de rencontrer leurs situations particulières en matière de trajectoires scolaires et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes concernés.
- Au-delà des indicateurs du processus Education et Formation et des évaluations des programmes, tels qu'actuellement organisés, l'Union européenne devrait veiller à :
 - évaluer les projets menés également au travers d'indicateurs qualitatifs (permettant par exemple d'analyser les conditions de parcours réussis auprès de ces jeunes),
 - évaluer les actions menées en vue de réorienter les programmes européens.

¹⁶ Voir le récent « Cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation », Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social et au Comité des Régions, 16 décembre 2008, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_fr.pdf