



Élèves syriens à l'école belge francophone : quels parcours scolaires ?

Élodie Oger

© Une analyse de l'[IRFAM](#) – Liège, 2022 – n°5

Au plus fort de la guerre civile en Syrie, la Belgique a accueilli près de 4500 [ressortissants de ce pays](#). Les jeunes syriens ont été nombreux à intégrer le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). De nombreux rapports (Jacobs et Danhier, 2017) offrent un éclairage quantitatif sur la réussite des élèves migrants et leur trajectoire éducative. Le constat qu'ils dressent est sans appel : malgré les mesures prises ces dernières années en vue d'aider les jeunes immigrés à intégrer l'enseignement de la FWB, l'on observe chez ces derniers — même lorsqu'ils sont présents en Belgique depuis plusieurs années — des résultats scolaires largement inférieurs à ceux des élèves natifs, ainsi qu'un abandon scolaire plus fréquent. Ils sont aussi plus nombreux à intégrer les filières les moins valorisées du système scolaire.

Dans cette analyse¹, nous souhaitons apporter un éclairage différent sur la scolarité de ces jeunes (en particulier, de ceux appartenant à la communauté syrienne), en leur donnant l'opportunité d'exprimer librement leur point de vue sur leur parcours scolaire. Nous avons interviewé cinq élèves syriens, âgés entre 16 et 19 ans. Nous avons cherché à croiser leurs expériences, à identifier les constantes dans leur parcours, mais aussi les ruptures, afin de tirer quelques enseignements susceptibles de nourrir la réflexion des professionnels de l'éducation.

L'accompagnement des élèves étrangers : focus sur les « DASPA »

Les élèves que nous avons rencontrés, Naël, Bassem, Younes, Nour et Lina² ont réalisé leurs études primaires et une partie de leurs études secondaires en Syrie avant d'intégrer le système éducatif de la FWB. L'entrée de ces élèves dans ce système éducatif est souvent accompagnée ou précédée d'une série de mesures visant à soutenir l'apprentissage de la langue de l'enseignement. Il existe depuis 2001 des classes spécialisées dans l'accueil et la scolarisation des élèves migrants. Ces « classes -passerelles », devenues en 2012 des « *Dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants* », réunissent tous les

¹Ce texte est une version synthétique d'Oger E. (2021) « Trajectoire d'élèves syriens dans l'enseignement belge francophone : retour réflexif sur les parcours scolaires », Degée S. et Manço A. (dir.), *Une décennie d'exil syrien : présences et inclusion en Europe*, Paris : L'Harmattan, p. 155-176.

²Les prénoms des élèves sont fictifs.

élèves non francophones de l'établissement, et constituent en cela des structures dites « fermées » puisqu'elles fonctionnent de manière autonome, sans lien avec l'enseignement « ordinaire » (Oger, 2019). Prenant place dans certaines écoles primaires et secondaires de la FWB, les DASPA ont pour objectif d'assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimaux des élèves primo-arrivants dans l'enseignement ordinaire tout en proposant à ces derniers un accompagnement scolaire et pédagogique adapté, pendant une période limitée allant d'une semaine à dix-huit mois. La finalité du dispositif est l'intégration définitive dans l'enseignement ordinaire.

Si ces mesures d'aide sont louables, diverses observations montrent qu'elles peuvent s'avérer contre-productives par certains aspects (ALIA, 2018). La séparation des élèves d'avec les classes ordinaires reviendrait en effet à stigmatiser ceux d'entre eux qui intégreraient les dispositifs à la marge. En outre, comme le notent Cherqui et Peutot (2015), un maintien dans ces structures retarderait inutilement la confrontation aux exigences de la classe ordinaire, laissant se creuser un retard et entraverait la réussite de ces élèves. Toutefois, il apparaît que certaines équipes, particulièrement expérimentées, ont su s'approprier le DASPA, et y ont développé un répertoire de pratiques professionnelles susceptibles de favoriser l'intégration scolaire de ces élèves (Oger, 2019). Ces pratiques ont, entre autres, pour point commun de s'aligner sur celles en vigueur dans l'enseignement ordinaire et de viser l'apprentissage de la langue dans sa fonction de communication, mais aussi de scolarisation. L'une des particularités de ces structures « efficaces » est d'entretenir des relations apaisées et de coopération avec leur environnement en collaborant notamment avec les écoles voisines en vue d'y « envoyer » des élèves qui ne trouveraient pas au sein de l'établissement des options conformes à leur projet scolaire. On s'aperçoit donc que « classe fermée » ne rime pas fatalement avec retard ou ségrégation scolaires, même si assurer le « continuum » avec la classe ordinaire et le milieu extérieur n'apparaît possible que lorsque les écoles investissent réellement dans le DASPA et occupent une position avantageuse au sein du quasi-marché scolaire.

L'analyse des trajectoires scolaires des élèves syriens (en particulier, des constantes et des ruptures dans leur parcours) que nous avons interviewés apportent un éclairage différent sur ces dispositifs d'aide. En voici quelques-unes des grandes lignes.

Constantes et ruptures dans les parcours

Des transitions compliquées

L'entrée dans le DASPA correspond à une première transition, particulièrement marquante pour des élèves qui viennent tout juste d'arriver en Belgique. Lors du premier jour d'école, la confrontation à la « nouvelle langue » s'avère être une expérience déroutante pour la majorité d'entre eux. Bassem nous dit ainsi avoir eu l'impression de devenir « fou » face à cette langue à laquelle il « n'y comprenait rien ». Lina nous confie avoir pleuré en rentrant chez elle la première semaine. Tous observent cependant une amélioration assez spectaculaire à la mi-année. Ces progrès, parce qu'ils étaient rendus manifestes par les enseignants, ainsi que les encouragements dont ils ont fait l'objet, ont été durant toute la période passée en DASPA une source importante de motivation. Les adolescents

rencontrés s'accordent à dire *a posteriori* que le DASPA a constitué un moment privilégié au sein de leur parcours : c'est dans ce cadre sécurisant et bienveillant qu'ils ont réalisé les apprentissages (principalement linguistiques) nécessaires à la poursuite de leur scolarité.

Le second moment-charnière dans la scolarité de ces jeunes est le passage du DASPA à l'enseignement ordinaire, lequel apparaît aux yeux de tous les élèves comme le plus difficile à surmonter. Il ne s'agit plus de passer d'un répertoire linguistique à un autre, mais aussi d'assimiler en français une matière « nouvelle », plus « complexe ». Lina nous explique avoir été « écrasée » dans un premier temps par le poids d'un « double travail » :

« Je travaille à l'avance, je travaille deux fois plus que les autres élèves, j'y suis arrivée parce que vraiment j'ai fait des efforts [...] parfois, je passe des heures à traduire, après j'étudie... »

Dans la classe ordinaire, les élèves se trouvent confrontés à de nouveaux contenus d'enseignement, voire même à de nouvelles matières scolaires (le néerlandais, par exemple). Nour et Lina relèvent le caractère particulièrement complexe de ces nouveaux contenus, et leur rupture avec ceux abordés dans le DASPA. C'est aussi une nouvelle façon d'enseigner qu'il leur faut intégrer rapidement, ce qu'explique Lina :

« En Syrie, les professeurs [...] écrivent tout sur le tableau, quand je suis entrée ici en 5^e, j'ai trouvé ça hyper difficile parce que le professeur parle vite, et nous, on doit noter. En Syrie, les professeurs [...] expliquent tout, même les détails. Les informations rentrent facilement dans la tête. Quand je rentre à la maison, je n'ai pas besoin d'étudier. Ici, je trouve que c'est plus pratiquer, intégrer la théorie [...] on doit comprendre parce que les professeurs changent tout. En Syrie, les professeurs ne changent rien. Les questions portent sur la matière. Ici, on a besoin [...] de faire des liens, de comparer. À l'examen, on va analyser des textes qu'on n'a pas étudiés en classe. [...] En Syrie, il n'y avait pas ça ».

Le passage dans l'enseignement ordinaire les confronte également à de nouvelles façons de s'exprimer. Tous les élèves se disent très impressionnés par le débit des enseignants beaucoup plus rapide que celui des professeurs de DASPA. Quant à Lina, elle s'étonne de certaines variantes linguistiques qui ne correspondent pas à ce qu'elle a appris en classe d'accueil :

« Quand Madame X. me demande un truc en français, c'était une autre façon [...] moi, je ne connais pas. Elle [...] voulait dire "tu viens d'où ?" Mais moi, j'ai l'habitude d'attendre toute la phrase "tu viens d'où ?", Madame X. me demande "d'où ?" comme ça. Je l'ai regardé et je lui ai dit "quoi ?" ».

Enfin, Lina et Nour nous ont fait part de leur difficulté à intégrer un groupe-classe depuis longtemps constitué. Lina observe que son statut de « nouvelle élève » a constitué un obstacle supplémentaire dont elle se serait volontiers passée, vu les nombreux défis qui l'attendaient déjà.

Lors de ces périodes de transition, ces cinq élèves sont tous passés par des périodes de découragement. Lina nous confie avoir eu le sentiment d'« étouffer » sous le poids du travail qu'il lui a fallu accomplir et avoir connu une période de dépression qui la poussera même à consulter un psychologue. Elle déclare avoir pendant un temps voulu « tout laisser tomber ». Les multiples échecs qui jalonnent le parcours des uns et des autres en classe ordinaire génèrent beaucoup de frustration. Plusieurs d'entre eux admettent s'être sentis « diminués » alors qu'ils étaient perçus comme de « bons élèves » en Syrie. Nour ajoute avoir « passé plus de temps à paniquer qu'à suivre les cours ». Lina, quant à elle, dit s'être sentie humiliée lorsque ses camarades se sont moqués de ses résultats aux premières évaluations.

Au bout de quelques mois, Nour et Lina tirent une grande satisfaction d'avoir obtenu en fin de terminale de meilleurs résultats que «*les élèves d'ici*». Lina observe que sa réussite — montrée en exemple par les professeurs — a parfois suscité de la jalousie chez ses camarades, ce qui a rendu encore plus difficile son intégration au sein de la classe.

Une vision méritocratique de la scolarité

Naël, Bassem, Younes, Lina et Nour ont une expérience positive de l'école : tous gardent un bon souvenir de l'école en Syrie, et ce goût pour l'étude n'a pas faibli depuis qu'ils sont scolarisés en Belgique. Ces élèves, en particulier les deux jeunes filles, valorisent fortement l'éducation et le travail : «*déjà en Syrie, je ne faisais que ça [c'est-à-dire, étudier]*», affirme Nour. Leur vision de la scolarité peut être qualifiée de «*méritocratique*», dans la mesure où ces élèves assument la pleine responsabilité des échecs qui ont jalonné leur parcours et qu'elles évaluent leur réussite à l'aune des efforts et des sacrifices qu'elles ont consenti à faire pour y parvenir. Lina explique ainsi :

«Parfois les autres élèves me proposent de sortir, mais moi je dis non je ne sors pas, je vais étudier. Toute l'année, je suis sérieuse, je dis non, les sorties, je les ferai pendant les vacances. Je n'ai pas besoin de sorties (...), mais vraiment ça ne me dérange pas de fournir cet effort parce que c'est moi, c'est pour moi de toute façon. Ce n'est pas pour le professeur, si je fais ça, c'est vraiment pour moi, pour être satisfaite de moi-même».

L'exigence dont font preuve les enseignants à l'égard de ces élèves, loin d'être perçue comme un manque d'empathie et de sollicitude envers une catégorie d'élèves plus «*vulnérables*», est comprise par ces derniers comme une volonté de les amener à se dépasser et une marque de considération appréciée. Lina nous dit ainsi :

«J'ai bien progressé, mais vu que j'avais des échecs à l'examen de Noël, j'ai eu des examens de passage. Les professeurs ne me disent jamais "oui c'est bien", mais plutôt "continue de travailler". Et c'est bien, moi je vais à l'école pour montrer que je veux réussir».

Autre constat intéressant : ces jeunes et leur famille ont rapidement été en mesure de saisir en partie le fonctionnement du quasi-marché scolaire, dont on sait qu'il est pourtant particulièrement opaque pour les nouveaux arrivants (Jacobs et Danhier, 2017). Cette compréhension de la situation leur a permis d'opérer des choix plutôt avisés en matière d'éducation. De la même façon, ces élèves ont rapidement perçu la hiérarchie implicite qui s'est instaurée entre les différentes formes d'enseignement. Lina était ainsi angoissée à l'idée d'intégrer l'enseignement qualifiant alors que son souhait était de poursuivre ses études dans l'enseignement général.

Un soutien multiforme et inégalement distribué

Si le passage en DASPA apparaît pour ces élèves comme une étape nécessaire dans leur parcours, ils observent cependant qu'elle n'est en rien suffisante : il leur aura fallu redoubler d'efforts pour réussir l'année suivante.

Une fois leur départ de la classe DASPA vers les classes ordinaires, l'accompagnement de ces élèves se réduit. Pourtant, nous avons mis en évidence que ce second moment de transition est vécu de manière tout aussi brutale que le premier. Younes, Nour et Lina nous font part de leur sentiment d'avoir été livrés à eux-mêmes. Pour tout accompagnement, Younes a bénéficié des périodes de remédiation destinées aux élèves du premier degré.

Quant aux deux filles, elles se sont inscrites aux ateliers de soutien à la langue française. Des professeurs de la classe ordinaire se sont distingués par le soutien qu'ils leur ont prodigué. En l'absence de tout dispositif d'accompagnement expressément conçu pour les élèves ayant quitté le DASPA, cette aide ponctuelle est bien souvent à mettre sur le compte de la bonne volonté des enseignants. Le problème est qu'elle varie d'un professeur à l'autre. C'est une raison pour laquelle certains élèves font appel à de l'aide extérieure, ne trouvant pas le soutien escompté au sein de l'école. Naël a suivi, dès les premiers mois en DASPA, des cours particuliers de français auprès d'un voisin, ce qui lui a permis de s'améliorer et de recommencer l'année avec une certaine avance. Quant à Lina, elle a régulièrement eu recours à des cours particuliers tout au long de sa scolarité. Ce soutien extrascolaire est fortement encouragé par les enseignants.

Enfin, pour Younes, Lina et Nour, le rôle des camarades de classe s'est révélé déterminant dans leur réussite. Les copains ont agi en véritable « détonateur », les amenant à se ressaisir lors de moments de grande détresse où elles se disaient prêtes à « laisser tomber ». En particulier, Lina évoque le rôle qu'ont joué ses amis : en prenant note pour elle, en partageant leurs synthèses, ils lui ont permis de se raccrocher un peu mieux aux apprentissages. Leur effet positif sur sa scolarité est tel, qu'elle leur attribue une partie de sa réussite. Ces amitiés lui auront permis de mieux s'intégrer et de trouver sa place au sein du groupe.

Conclusion

Qu'ils aient intégré le système scolaire récemment ou depuis plusieurs années, les jeunes syriens que nous avons rencontrés affichent un parcours remarquable. Ils ont pour point commun d'avoir bénéficié d'une bonne scolarité en Syrie et d'avoir consenti à de nombreux sacrifices pour réussir leurs études en Belgique. Leur arrivée dans le DASPA constitue un premier temps fort dans leur parcours. De l'avis général, le DASPA remplit sa mission : il permet de réaliser les apprentissages linguistiques nécessaires à la poursuite de leur scolarité. Le maintien d'exigences élevées par les enseignants, l'alignement des pratiques pédagogiques sur celles des pratiques de la classe ordinaire, la capacité de l'école à agir dans l'intérêt des élèves au détriment de leur intérêt propre sont autant de facteurs qui maximisent l'efficacité du dispositif. Les observations d'effets contre-productifs sont ainsi à nuancer : *sous certaines conditions*, les DASPA sont en mesure d'offrir un tremplin vers l'enseignement ordinaire, car ils proposent un cadre serein et sécurisant qui permet aux élèves de s'adapter au nouveau système.

Il n'en demeure pas moins que le second moment de transition — le passage du DASPA à l'enseignement ordinaire — est vécu par tous comme un moment particulièrement difficile. Or, cette transition n'est encadrée d'aucun dispositif formel visant à la faciliter. C'est généralement le soutien ponctuel qu'offrent quelques enseignants et l'aide fournie par les pairs qui « font la différence ». On ne saurait pédagogiquement se satisfaire d'une aide aussi hasardeuse, et aussi inégalement distribuée entre les élèves. Si des efforts sont à fournir, ils nous semblent dès lors devoir porter notamment sur l'accompagnement post-DASPA.

Bibliographie

- ALIA (2018), « Politiques linguistiques dans les contextes multilingues de la Belgique francophone. Aide ou ségrégation ? » *Synergies Pays Germanophones*, n° 11, p. 185-197.
- Cherqui G. et Peutot F. (2015), *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette.
- Jacobs D. et Danhier J. (2017), *Aller au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Oger E. (2019), « Faire-passerelle » : analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants de Belgique francophone, UCLouvain : Louvain-la-Neuve.