

Faculté de philosophie, arts et lettres

« Quelles sont les représentations des enseignants de DASPA à l'égard du dispositif dans lequel ils enseignent et du public qu'ils encadrent ? »

État des lieux et propositions didactiques

Auteur : Anne-Laure Jamotton

Promoteurs : Silvia Lucchini et Élodie Oger

Année académique 2019-2020

Master [60] en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale

« Nous remercions particulièrement nos promotrices Élodie Oger et Silvia Lucchini pour leurs précieux conseils, la rapidité de leurs retours et l'enthousiasme des remarques fournies lors de l'élaboration de ce mémoire.

De même, nous remercions chaleureusement nos relecteurs de nous avoir fourni un précieux regard extérieur ainsi que des conseils avisés à propos de ce travail.

Enfin, nous remercions les lecteurs pour l'intérêt qu'ils porteront à ce travail. »

TABLE DES MATIERES

Introduction	8
Chapitre 1 : cadrage institutionnel.....	11
Chapitre 2 : représentations sociodiscursives des enseignants de DASPA	14
1. Les représentations	14
A. Les représentations sociales comme outils d'organisation cognitive	14
B. Quelques traits caractéristiques des représentations.....	15
2. Le rapport à la culture.....	17
A. Qu'est-ce que la culture ?	18
B. La rencontre interculturelle ou différencier la culture de l'individu	18
3. Le rapport à la langue	19
A. La hiérarchie des langues	20
B. D'une société monolingue aux représentations sur le bilinguisme	20
C. La place laissée à la langue de référence des apprenants	22
4. Le rapport à l'identité du primoarrivant	23
A. Des élèves vulnérables : amalgames	23
B. La prééminence de la figure du réfugié.....	24
C. Des conséquences contre-productives.....	25
5. Le rapport aux DASPA	25
A. L'ambiguïté des objectifs du DASPA	26
B. Un nécessaire renoncement à l'illusion d'un bilinguisme utopique.....	26
C. Le DASPA comme période de transition	27
6. Le rapport au métier d'enseignant.....	27
A. Un travail « spécifique ».....	27
B. Deux postures enseignantes aux objectifs antithétiques.....	28
7. L'inadaptation des situations d'apprentissage.....	29
Chapitre 3 : les apports des approches interculturelle et plurilingue.....	30
1. L'approche interculturelle	30
A. L'utilité de cette approche	30
B. La démarche interculturelle en classe.....	31
2. Le plurilinguisme en classe	32
A. L'utilité de cette approche	32
B. La démarche plurilingue en classe	33
Chapitre 4 : quelques pistes de formation initiale	35
0. Activité d'introduction	36
1. Axe 1 : <i>quels dispositifs pour mes apprenants ?</i>	37
A. Faire émerger les représentations	37

B. Informer.....	40
C. Vers des nouvelles représentations conscientes et malléables	41
2. Axe 2 : <i>qui sont mes apprenants ?</i>	41
A. Faire émerger les représentations	42
B. Informer.....	46
C. Vers des nouvelles représentations conscientes et malléables	47
3. Axe 3 : <i>quel est mon rôle ?</i>	48
A. Faire émerger les représentations	48
B. Informer.....	50
C. Vers des nouvelles représentations conscientes et malléables	51
Conclusions	52
BIBLIOGRAPHIE	54

INTRODUCTION

Depuis quelques années, notre pays connaît une vague migratoire importante, appelée dans les médias de manière abusive « la crise migratoire ». Les vagues de migration ne sont pourtant pas un phénomène nouveau en Belgique. En effet, notre pays a encouragé ces migrations de nombreuses fois par le passé, pour des raisons économiques ou politiques (Ciré, 2020). Dès le 19^e siècle, la Belgique a fait appel à des travailleurs étrangers pour pallier le manque de main-d'œuvre locale¹, ce qui lui a involontairement conféré l'image d'une *terre d'accueil*, image qui perdure encore aujourd'hui (Pinchard, 2018).

Ensuite, après la fin de la Seconde Guerre mondiale, la Belgique, confrontée à un déficit charbonnier important, a organisé une immigration par contingentement² avec l'Italie, dont le taux de chômage était au même moment en pleine explosion. Puis, d'autres accords bilatéraux avec l'Espagne, la Grèce, le Maroc, la Turquie, la Tunisie, l'Algérie et la Yougoslavie ont suivi. Des demandeurs d'asile ressortissant des guerres de l'ex-Yougoslavie³, du Moyen-Orient et d'Afrique centrale sont venus s'établir en Belgique. Le plat pays a encouragé le *regroupement familial*⁴ afin d'intégrer ces travailleurs et leurs familles le mieux possible et afin de stimuler la démographie wallonne (Lafleur & Marfouk, 2017). Le taux d'immigration en Belgique a encore été renforcé par les mesures de la Communauté européenne qui ont permis la libre circulation des travailleurs en son sein, par le biais du Traité de Rome en 1957. Plus récemment, les diverses dictatures et l'apparition de l'État islamique dans le croissant oriental ont provoqué la fuite de nombreuses personnes vers l'Europe. Ceux-ci viennent s'établir à plus ou moins long terme en Belgique, en Europe, et essaient de s'intégrer dans une société diamétralement différente de la leur, par exemple en essayant d'apprendre la langue du pays (Ciré, 2020).

Progressivement dans l'histoire belge, les demandeurs d'asile venus travailler pour et à la suite des demandes de la Belgique sont présentés comme des profiteurs par des partis d'extrême droite et par certains médias. Les difficultés économiques adjointes à ces discours xénophobes éveillent un sentiment d'invasion dans l'opinion publique. Ces messages anxiogènes renforcent l'esprit « anti-immigration » dans la population belge. Dès lors, l'image des réfugiés et des

¹ Entre 1920 et 1930, pas moins de 170.000 étrangers émigrèrent en Belgique (Ciré, 2020).

² Il s'agit d'un mode de migration très organisé permettant un contrôle des autorités du pays de départ (Ciré 2020).

³ Slovénie, Croatie, Bosnie-Herzégovine, Serbie, Monténégro et Macédoine.

⁴ C'est-à-dire le droit pour un étranger de rejoindre un proche installé légalement en Belgique (Lafleur & Marfouk, 2017).

demandeurs d'asile se base davantage sur des « représentations de l'Autre », qui circulent dans l'opinion publique, que sur le vécu individuel (Lafleur & Marfouk, 2017 ; Ciré, 2020). Ces images faussées des demandeurs d'asile se révèlent potentiellement dangereuses. De nombreuses études sociologiques inspirées des travaux d'Émile Durkheim démontrent l'influence de l'interprétation de la réalité sur les conduites et les rapports sociaux (Jodelet, 1984 ; Abric, 1994 ; Flament, 1994 ; Moscovici, 1994 ; Windisch, 1994 ; Abric, 2011). Les actions de certains belges pourraient donc être orientées par les images négatives des populations primoarrivantes en leur défaveur.

Les milieux scolaires ne font pas exception à cette tendance discriminatoire. Les enseignants sont influencés dans leurs pratiques par des représentations, plus ou moins réductrices et éloignées de la réalité, qui circulent à l'égard de leurs élèves. Nous étudierons dans le cadre de ce travail les représentations présentes dans un système d'enseignement précis : les *Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des Primoarrivants (DASPA)*. Ces classes regroupent des élèves primoarrivants, c'est-à-dire arrivés depuis peu de temps sur le territoire belge, et des élèves assimilés⁵ aux primoarrivants venus de tous horizons, ce qui en fait des lieux d'échanges et de rencontres particulièrement hétérogènes et donc très propices au développement de représentations. Diverses études effectuées dans l'enseignement en Belgique et en France⁶ démontrent le lien de causalité qui peut exister entre les représentations qu'ont les professeurs, leurs pratiques en classe et le développement de compétences chez les apprenants (Auger, 2010 ; Oger, 2019). Or, la période pendant laquelle les élèves primoarrivants étudient dans les DASPA constitue une étape clé avant l'insertion de ces élèves dans des classes « ordinaires » et par la suite dans la société belge. Les enjeux des dispositifs DASPA semblent donc grands, paradoxalement aux moyens fournis aux enseignants, notamment en termes de « formation » (Oger, 2019).

En effet, l'enseignement du français dans des classes de type DASPA nécessite une approche contextualisée, tenant compte de deux caractéristiques spécifiques aux apprenants allophones⁷ d'origine étrangère : le *plurilinguisme* et la *différence culturelle* (El Karouni et Lucchini, 2014), concepts auxquels les enseignants ne sont que peu sensibilisés au cours de leur formation (Oger,

⁵ Les conditions permettant l'accès au titre de *primoarrivant* et *d'apprenants assimilés aux primoarrivants* seront développées dans le chapitre 1 de ce travail. Dans un souci de clarté et de concision, nous utiliserons le terme *primoarrivant*, incluant les primoarrivants et les mineurs assimilés aux primoarrivants, dans le cadre de ce travail.

⁶ Pays dont les contextes d'accueil et de scolarisation sont proches.

⁷ Se dit d'une personne dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans la communauté où elle se trouve (Le Robert, 2015)

2019). Afin d'optimiser les apprentissages en DASPA, il est nécessaire que les enseignants prennent conscience des représentations sociales qui circulent à l'égard des primoarrivants, mais aussi et surtout de leurs propres représentations à propos de ces élèves, des DASPA et de leur propre rôle d'enseignant (Monteil & Mailhot, 1988). Bien que divers facteurs personnels⁸ puissent influencer les représentations individuelles, il semble évident qu'une formation enseignante pourrait permettre leur relativisation. Ces différents constats ont mené à poser la problématique suivante : « Quelles sont les représentations des enseignants de DASPA à l'égard du dispositif dans lequel ils enseignent et du public qu'ils encadrent ? »

Pour répondre à cette question, cette étude s'ouvrira sur la présentation institutionnelle du dispositif DASPA belge. Dans un second temps, nous évoquerons l'importance des représentations et le lien qu'elles entretiennent avec les actions de chacun. Puis, les concepts de *culture* et d'*identité* seront abordés afin de comprendre les raisons de leur place prépondérante dans les dispositifs DASPA. Nous présenterons ensuite le lien entre les représentations qui circulent chez les enseignants à propos des élèves primoarrivants, du dispositif DASPA et du métier d'enseignant au sein de celui-ci et au sein de leurs pratiques. Enfin, nous proposerons quelques pistes théoriques visant à établir une pédagogie en contexte qui laisserait plus de place à l'Autre – en ce compris sa culture et sa langue – en s'inspirant des pédagogies multiculturelles et plurilingues. Dans la seconde partie, ce travail aura pour objectif de proposer quelques pistes pouvant servir lors d'un module de formation initiale des enseignants. Ces pistes s'articuleront autour de trois axes : le DASPA, les primoarrivants et le métier d'enseignant.

⁸ Par exemple l'éducation, le milieu socioéconomique, le milieu culturel, etc.

CHAPITRE 1 : CADRAGE INSTITUTIONNEL

L'enseignement belge est divisé en trois systèmes éducatifs : l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, en Région flamande et en Communauté germanophone. Le droit à l'instruction étant un droit fondamental pour tout enfant⁹, la Belgique a un devoir d'instruction envers les élèves primoarrivants, conformément aux différents textes internationaux¹⁰. L'immigration ayant amené des mineurs allophones en Belgique, chacun des trois systèmes éducatifs a dû répondre aux besoins spécifiques de ces élèves migrants. Les aménagements ont été envisagés de diverses manières dans les trois systèmes éducatifs. Ce premier chapitre a pour objectif d'expliquer le fonctionnement, les objectifs et les conditions d'admission dans les Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des Primoarrivants (DASPA) prévus par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Dès les années 1990, une poignée d'établissements scolaires bruxellois ont mis en place des aides novatrices pour l'époque. En effet, ces établissements ont fait l'expérience d'un enseignement intensif du français qui a donné naissance à la grille horaire des futurs DASPA.¹¹ Un premier décret a vu le jour, le « Décret du 14 juin 2001 », afin de répondre au besoin croissant de scolarisation des migrants. Les *classes-passerelles* ont été instituées, permettant d'apporter une aide spécialisée à ces apprenants (Ministère de la communauté française, 2001). Ces classes-passerelles se sont vues modifiées par le « Décret du 18 mai 2012 », et sont ainsi devenues ce qu'on nomme aujourd'hui des *Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des PrimoArrivants*, plus couramment appelés des *DASPA* (Ministère de la communauté française, 2012). Ensuite, le « Décret du 7 février 2019 » a complété ces mesures en y ajoutant un dispositif d'accompagnement *FLA (Français Langue d'Apprentissage)*, accessible à tous les élèves qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement (Ministère de la communauté française, 2019).

En l'état actuel et à la suite de ces trois décrets, le dispositif DASPA, subventionné et organisé par le Gouvernement, permet d'accueillir des élèves non francophones et de leur offrir un enseignement adapté et intensif du français pendant un temps déterminé afin de les introduire,

⁹ Plateforme mineurs en exil, 2020.

¹⁰ Dont la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, le *Protocole additionnel de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales* et la *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*.

¹¹ Avec notamment quinze heures de français par semaine.

par la suite, dans l'enseignement ordinaire. Les DASPA, en région de langue française, existent dans l'enseignement fondamental et secondaire (Ministère de la communauté française, 2012).

Les trois objectifs poursuivis par ce type de dispositif, tels qu'ils sont décrits dans les décrets, sont les suivants : assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimaux des élèves primoarrivants dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) ; ensuite, mettre à disposition un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'apprentissage des élèves primoarrivants, notamment aux difficultés liées à la langue de l'enseignement et à la culture scolaire ; enfin, proposer une étape de scolarisation intermédiaire et d'une durée limitée, avant la scolarisation dans une classe de niveau (Ministère de la communauté française, 2012). Le « Décret du 7 février 2019 » insiste sur ce dernier objectif et rend obligatoire une étape d'immersion progressive précédant l'intégration dans le cursus ordinaire (Ministère de la communauté française, 2019).

Afin d'accéder au statut de primoarrivant ou assimilé¹² et de pouvoir intégrer un DASPA, les élèves doivent remplir trois conditions cumulatives. Tout d'abord, ils doivent être âgés de plus de deux ans et demi et de moins de dix-huit ans. Puis, ils doivent être arrivés sur le territoire national depuis moins d'un an. Troisièmement, ils doivent être en attente (demandeurs d'asile) ou avoir obtenu un statut de réfugiés ; ou être des mineurs accompagnant des adultes en attente ou ayant obtenu le statut de réfugiés ; ou être reconnus comme apatrides¹³ ; ou être ressortissants d'un pays bénéficiaire de l'aide au développement du Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économique (liste de référence de 2012)¹⁴ ; ou être de nationalité étrangère ou adopté et ne pas maîtriser suffisamment le français ; ou avoir un parent qui ne possède pas la nationalité belge (sauf dans le cas de l'adoption). De plus, outre les élèves primoarrivants, les mineurs de nationalité étrangère ou adoptés qui ne maîtrisent pas la langue française et dont un parent ne détient pas la nationalité belge et les mineurs adoptés peuvent intégrer les dispositifs DASPA. Lorsqu'un élève primoarrivant remplit ces trois conditions, la durée de son passage dans le DASPA varie entre une semaine et dix-huit mois. Cette durée peut être prolongée de six mois (Ministère de la communauté française, 2019). En revanche, les élèves qui ne correspondent pas à ces critères et dont la maîtrise du français fait

¹² L'élève *assimilé* aux primoarrivants est un statut créé par le « Décret du 7 février 2019 ». Ce statut peut être attribué aux mineurs ressortissants d'un pays bénéficiaire de l'aide de l'OCDE (liste de référence de 2003). De plus, les élèves *assimilés aux primoarrivants* doivent être âgés de moins de 18 ans au plus tard le 31 décembre de l'année concernée et avoir fréquenté un établissement scolaire de la FW-B depuis moins de 3 mois.

¹³ Se dit de quelqu'un qui, ayant perdu sa nationalité, n'en a pas légalement acquise une autre.

¹⁴ Voir <https://www.oecd.org/fr/>.

défaut sont dirigés vers les dispositifs d'accompagnement FLA (Ministère de la communauté française, 2019).

CHAPITRE 2 : REPRÉSENTATIONS SOCIODISCURSIVES DES ENSEIGNANTS DE DASPA

Cette seconde partie a pour objectif de présenter les représentations sociodiscursives des enseignants de DASPA à l'égard de diverses unités clés qui interagissent au sein de ce système complexe et qui y influencent les apprentissages. Le choix de se concentrer sur les représentations sociodiscursives a été motivé par diverses études sociolinguistiques d'analyse du discours, qui montrent qu'une forme de pensée va de pair avec une forme de langage, comme l'explique Uli Windisch (1994) dans cet extrait : « Étudier les contacts langagiers revient nécessairement à porter attention aux représentations qu'ont les uns des autres les groupes en interaction, aux attentes, aux motifs, aux conflits, aux procédures et stratégies d'adaptation ou, au contraire, aux mécanismes de rejet, de résistance et de défense. »

Avant d'observer les quelques représentations en présence au sein des DASPA, nous commencerons par préciser ce que sont les représentations sociales et quels sont les mécanismes qui les composent (1). Ensuite, nous aborderons les rapports qu'entretiennent les représentations enseignantes avec les différences culturelles (2), linguistiques (3) et identitaires (4) présentes au sein des dispositifs DASPA, ainsi que leurs répercussions sur les actions enseignantes. Enfin, nous aborderons les représentations qu'ont les enseignants en DASPA du dispositif lui-même (5) et de leurs missions au sein de celui-ci (6). Cette mise en exergue du jeu entre les perceptions enseignantes et les pratiques observées sur le terrain constituera le fondement des pistes proposées dans le chapitre 4.

1. LES REPRÉSENTATIONS

A. Les représentations sociales comme outils d'organisation cognitive

Le terme de *représentations*, et plus précisément de *représentations sociales*, est utilisé dans de nombreux secteurs en sciences humaines avec des sens différents et souvent assez flous (Flament, 1994). Dans le cadre de ce travail, nous considérerons les représentations, d'après la définition d'Abric (1994), comme « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. » Depuis la nuit des temps, l'être humain semble avoir un besoin universel de comprendre le monde qui l'entoure et de le maîtriser physiquement ou intellectuellement (Jodelet, 1994). Pourtant, si nous pouvions comprendre et percevoir chaque

entité dans la totalité de sa complexité, nous serions submergés par le surplus d'informations. C'est pourquoi nous ordonnons le monde afin de réduire sa complexité. Nous catégorisons et classifions les objets, les événements, les personnes et même les idées. Ce système de catégorisation, appelé *économie cognitive* par Semin (1994), permet selon lui « de fournir un maximum d'informations tout en réduisant l'effort cognitif. » Nous produisons donc tous des représentations, de manière plus ou moins consciente.

B. Quelques traits caractéristiques des représentations

Semin nous rappelle que ne savons encore que bien peu de choses sur les contenus des connaissances du sens commun, et même sur leur organisation, en raison notamment du caractère transdisciplinaire de ce phénomène (1994). Toutefois, la communauté scientifique s'accorde pour dire que les représentations sociales sont une forme de connaissance aussi légitime que les connaissances scientifiques, en raison de leur prépondérance dans la vie sociale (Abric 1994 ; Flament, 1994 ; Jodelet, 1994 ; Semin, 1994).

Dans le cadre de cette étude, les concepts de *représentations collectives* et de *représentations individuelles* seront différenciés sur base des théories de Durkheim (1994). Les représentations présentées dans cette étude ont été récoltées sur base d'entretiens individuels avec des enseignants de DASPA. Elles s'inscrivent donc plutôt dans les représentations dites *individuelles* – c'est-à-dire, des représentations qui prennent source dans la conscience de chacun – par opposition aux représentations *collectives* qui se développent avec la société¹⁵ (Durkheim, 1994). Toutefois, ces deux concepts ne peuvent être considérés séparément, car les représentations individuelles sont influencées par des représentations collectives et inversement.

¹⁵Comme l'opinion publique, par exemple.

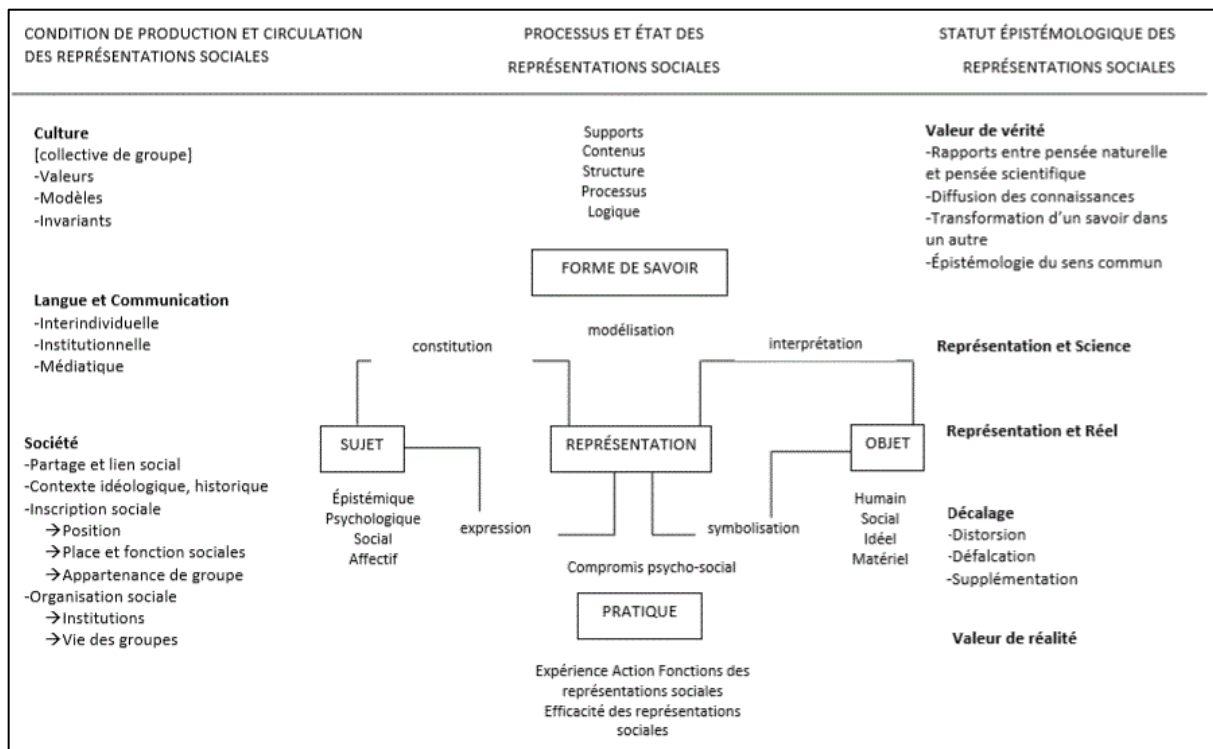


Figure 1. L'espace d'étude des représentations sociales.

La figure 1 ci-dessus vise à illustrer toutes les composantes qui influencent la création des représentations sociales (partie gauche du schéma). Les éléments qui participent à la production et à la circulation des représentations sociales sont en grande partie culturels, linguistiques et sociétaux. Dans le cadre de ce travail, ces divers facteurs devront donc être pris en compte. De plus, la figure 1 illustre le lien qu'entretiennent les représentations sociales avec les pratiques, comme nous le développerons plus tard. Notons cependant que, puisque cette étude rapporte les représentations des enseignants, le rôle de la société sera largement moins développé que le rôle des représentations individuelles, notamment d'ordre culturelles et linguistiques.

Détaillons à présent quelques caractéristiques propres aux représentations. Tout d'abord, les représentations sociales se caractérisent par leur mobilité et leur dynamisme (Windisch, 1994). D'après Serge Moscovici (1994), une fois formées, les représentations acquièrent une certaine autonomie : elles se combinent et se transforment selon des règles qui leur seraient propres. Par exemple, si les représentations sont communiquées de façon répétée, elles peuvent finir par être distribuées dans un groupe entier (Sperber, 1994).

Ensuite, Jodelet (1994) explique que « [l'] on reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétations régissant notre relation au monde et aux autres,

orientent et organisent les conduites et les communications sociales. » Cela signifie que les représentations sociales occupent une place importante dans la vie de tous les jours, puisqu'elles guident notre façon de nommer et de définir différents aspects de notre réalité (Jodelet, 1994). Les représentations que l'on se fait de l'Autre agissent comme un filtre interprétatif, c'est-à-dire qu'elles guident l'interprétation que l'on a des actes posés par autrui (Abric, 1994).

Enfin, il semble impossible d'isoler totalement les représentations dans le but de les analyser. En effet, si l'observation des représentations sociales peut sembler aisée, car celles-ci circulent dans le discours et sont cristallisées dans nos conduites, il est paradoxal de constater qu'« on ne peut représenter le contenu d'une représentation qu'au moyen d'une autre représentation ayant un contenu similaire » (Abric, 1994). En effet, il est impossible de décrire une représentation de manière objective, puisque lorsque l'on s'exprime ou que l'on comprend quelque chose, on l'interprète déjà (Abric, 1994 ; Jodelet, 1994). Il convient donc de manipuler avec précaution les témoignages retranscrits dans ce travail afin de ne pas les interpréter de manière trop hâtive.

Aussi, étant donné qu'il est nécessaire d'adopter une approche expérimentale afin d'observer les représentations des enseignants à l'égard des élèves primoarrivants, nous nous baserons principalement dans ce chapitre sur les analyses d'Élodie Oger (Belgique) : « *Faire-passerelle* » : *analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants de Belgique francophone* (2019), et sur les observations de Nathalie Auger (France¹⁶) via son ouvrage *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe* (2010).

2. LE RAPPORT À LA CULTURE

Les dispositifs DASPA sont formés d'élèves venus des quatre coins du monde, qui cohabitent et interagissent ensemble, guidés par l'enseignant en vue d'acquérir diverses compétences. Pour que ces apprentissages soient possibles, il est important qu'un climat de confiance et de bienveillance se développe en classe. Afin d'atteindre ce climat idéal, il est nécessaire que les enseignants et les apprenants vivent ensemble et que leurs cultures soient perçues comme un atout, d'où l'enjeu de la *rencontre interculturelle*.

Cette seconde section vise à définir le concept de *culture* afin de présenter, par la suite, le phénomène de la *rencontre interculturelle* ainsi que ses conséquences sur la formation des

¹⁶ Bien que cette étude porte sur l'analyse des représentations présentes dans les ENA en France, cette source nous a semblée pertinente en raison de sa proximité contextuelle, géographique et temporelle.

représentations à l'égard de l'Autre. Cela permettra également de rappeler la différence entre les concepts de *culture* et d'*identité*, dont l'amalgame peut alimenter des représentations biaisées de l'altérité et, dans le cas qui nous occupe, des élèves primoarrivants.

A. Qu'est-ce que la culture ?

Puisqu'elle intervient dans tous les phénomènes sociaux, la notion de *culture* a été définie à de nombreuses reprises. Dans le cadre de cette étude, nous reprendrons la définition utilisée dans la Déclaration universelle de l'UNESCO qui décrit ce vaste concept comme « [l'] ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et [qui] englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances » (Puren, 2005). La culture se rapporte donc à une société ou à un groupe social qu'il est impossible de cerner totalement, puisque, comme l'affirme Luc Collès (2007), « On ne rencontre jamais une culture, mais des individus et des groupes qui mettent en scène une culture ».

B. La rencontre interculturelle ou différencier la culture de l'individu

Luc Collès nous dit que lors de la rencontre interculturelle, il se peut que l'on perçoive l'Autre comme une menace, car il s'oppose à nous non seulement dans son image, mais également dans ses paroles. Il remet en question nos idéaux et nos valeurs (2007). Ces représentations négatives de l'Autre donnent naissance à divers stéréotypes. Ces stéréotypes sont essentiels bien que potentiellement dangereux. D'une part, ils sont nécessaires, car ils forment des schémas cognitifs qui nous aident dans la compréhension de l'Autre ; ce processus de catégorisation nous permet d'abord de justifier les actions des autres, mais surtout de maîtriser nos propres émotions (Collès 2007 ; Auger, 2010). D'autre part, les stéréotypes nous donnent une vision réductrice de la réalité, ce qui a pour conséquence directe un manque de tolérance (Collès, 2007). En effet, si les éléments de différenciations sont de nature culturelle, alors notre esprit produit une représentation de l'individu, et par extension du groupe d'individus partageant ce même trait culturel. Ces caractéristiques décontextualisées et reliées à un groupe particulier (une ethnie, une communauté religieuse ou encore une classe de la population) peuvent constituer une interprétation réductrice de ce groupe basée sur les différences culturelles. Or, *l'identité* d'un individu est très complexe et mouvante. Elle se constitue au fil des rencontres, des expériences, des activités, et ne peut donc pas être limitée à ses appartenances à divers groupes ou communautés, ni aux stéréotypes créés par l'esprit (Auger, 2010). Si l'on veut

effacer le caractère étranger de l'individu en face de nous, il faut comprendre ses systèmes en situation. En d'autres mots, il faut observer l'Autre de la manière la plus neutre possible, en laissant nos normes de côté, car celles-ci risquent de nous pousser à des interprétations hâtives. La rencontre interculturelle nécessite donc une remise en question de nos évidences et de nos représentations pour nous aider à abandonner la vision trop étroite et figée d'une culture qui serait supérieure aux autres (Collès, 2007).

Malheureusement, les démarches interculturelles ne sont pas réellement approfondies lors de la formation des enseignants¹⁷, hormis dans le cadre d'un baccalauréat ou d'un master en *Français Langue Étrangère (FLE)*. Néanmoins, même dans ces systèmes de formations, les formateurs reconnaissent que le travail interculturel se limite souvent à une journée de formation autour des traditions culturelles, qui se rapportent plutôt au folklore d'une ethnie qu'aux démarches de décentration et de compréhension de l'Autre. Ces formations tiennent donc finalement plus de la stigmatisation ou du stéréotype – basés sur des représentations de l'Autre – que de la rencontre interculturelle (Auger, 2010).

3. LE RAPPORT À LA LANGUE

Dans les dispositifs DASPA, la langue constitue un élément central et complexe dont l'enseignant se doit de tenir compte. Assurément, les DASPA sont des lieux de rencontre linguistique dans lesquels la majorité des apprenants maîtrisent déjà une ou plusieurs langues face à un enseignant souvent monolingue. Cette problématique est à l'origine de nombreuses représentations de la part des enseignants, motivées par des représentations sociales collectives telles que la hiérarchisation des langues.

Dans cette troisième section, les représentations qu'ont les enseignants à propos des langues seront décrites. Dans un premier temps, nous aborderons l'écueil que constitue la hiérarchie des langues. Ensuite, nous évoquerons le cas de la prépondérance du monolinguisme en Belgique et ses influences sur les représentations du bi-/plurilinguisme. Enfin, nous en arriverons à parler de la place laissée à la langue première des apprenants dans les DASPA.

¹⁷ En effet, tous les enseignants sont potentiellement amenés à enseigner un jour dans un dispositif DASPA.

A. La hiérarchie des langues

Depuis l'Antiquité, il semble exister dans les sociétés humaines une hiérarchie entre les langues, comme le dit Martine Boudet : « les rapports entre les langues sont toujours marqués par des relations de domination, des conflits de légitimité » (2019). A posteriori ces langues ont été qualifiées de « langue(s) du pouvoir », « langue du commerce », « langue des émotions », « langue de l'Église », « langue(s) véhiculaire(s) » ou encore « langue(s) vernaculaire(s) » ; ces appellations sont significatives des statuts qu'elles occupaient dans la société et des relations de pouvoir qu'elles entretiennent (Boudet, 2019 ; Delsaux, 2020). Toutefois, il a fallu attendre les années 1980 pour qu'une théorie de la hiérarchie des langues soit avancée par Bourdieu (1982). Aujourd'hui encore, on constate que les langues sont associées à des valeurs marchandes ou symboliques (Auger, 2010 ; Oger, 2019). En effet, l'anglais est par exemple reconnu comme la langue véhiculaire mondiale, tandis que le chinois semble avoir un énorme potentiel économique.

Les représentations que l'on se fait de ces langues sont inexorablement influencées par ce marché linguistique et influencent également le choix de l'apprentissage d'une langue. Par exemple, l'apprentissage d'une langue régionale ou d'un idiolecte local se fait le plus souvent pour des raisons personnelles. Les représentations collectives à propos des langues ne sont pas sans danger puisqu'elles peuvent parfois s'étendre et devenir des représentations portant sur les locuteurs eux-mêmes (Auger, 2010). On observe d'ailleurs dans l'enseignement en DASPA que la valorisation de la *langue de référence*¹⁸ (Lucchini 2002, 2005 ; Lucchini & Flamini, 2005) des élèves primoarrivants dépend de la nature de celle-ci. Par exemple, un élève arabophone sera considéré comme défavorisé par sa langue de référence, par opposition à un élève anglophone (Auger, 2010).

B. D'une société monolingue aux représentations sur le bilinguisme

Il est étonnant de constater que la Belgique se veut être un état bilingue¹⁹, mais que la société belge se révèle pourtant profondément monolingue (Boudet, 2019). En effet, Auger et Oger mettent en avant dans leurs études que sur le plan institutionnel, l'absence de reconnaissance

¹⁸ Dans le cadre de ce travail, nous avons choisi d'utiliser la formulation de *langue de référence* pour parler de la langue la plus maîtrisée par un locuteur, c'est-à-dire la langue qu'il utilisera principalement dans les mécanismes de transferts cognitifs nécessaires pour conceptualiser les systèmes de la nouvelle langue. Nous reviendrons plus tard sur le contexte d'apparition du concept de *langue de référence*.

¹⁹ Institutionnellement les trois langues nationales belges sont le néerlandais, le français et l'allemand bien que cette dernière s'avère être parlée minoritairement dans le sud-est de la Belgique, le long de la frontière allemande.

du plurilinguisme, notamment dans le milieu scolaire, entretient des représentations souvent négatives à propos des concepts de bi- et plurilinguisme ainsi que des locuteurs bi- et plurilingues (2010 ; 2019). Initons notre développement par une définition²⁰ du plurilinguisme comme la capacité à s'intercomprendre, c'est-à-dire que « [...] ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n'en ont aucune à communiquer par la médiation entre individus » (Boyer, 2006).

Pourtant, diverses enquêtes menées en France par Nathalie Auger (2008 ; 2010) et en Belgique par Silvia Lucchini (2002 ; 2005), Luc Collès (2007), Salima El Karouni et Silvia Lucchini (2014), Cécile Goï et Emmanuelle Huver (2012) ou encore Élodie Oger (2019), montrent que de nombreuses représentations à propos du bilinguisme et du plurilinguisme circulent dans l'imaginaire collectif, définissant abusivement cette compétence comme une maîtrise équilibrée de deux langues, tant à l'oral qu'à l'écrit. Les deux langues²¹ maîtrisées par un locuteur sont envisagées séparément, sans interférence entre elles. Dans cette même vision du bi-/plurilinguisme, le locuteur dit bi-/plurilingue est alors associé au *locuteur natif*. Les enseignants de DASPA considèrent souvent et à tort le bi-/plurilinguisme comme la maîtrise de deux ou plusieurs unilinguismes, séparés et totalement maîtrisés, constituant deux ou plusieurs tuyaux séparés (Auger, 2010 ; Castellotti, 2010). Cette représentation du bilinguisme influence directement les attentes des enseignants en DASPA. En effet, ceux-ci projettent sur l'apprenant l'image idéale d'un parfait bilingue qu'ils estiment nécessaire pour réussir scolairement. Ils observent toutefois des difficultés pour l'élève à atteindre le bilinguisme comme ils se le représentent. Les enseignants sont notamment confrontés à un déséquilibre entre les différentes langues parlées par l'apprenant. De plus, certaines différences entre l'usage de l'apprenant et la norme sont confondues avec une mauvaise maîtrise de la langue. Par exemple, l'accent est souvent perçu comme un signe de non-maîtrise de la langue (Auger, 2010).

En plus de ces représentations à propos des bi-/plurilinguismes, on observe que le fait de parler plusieurs langues n'est pas toujours valorisé dans l'enseignement belge. En effet, le bilinguisme est souvent perçu comme un « frein » aux apprentissages (Varo, 2003 ; Auger, 2010 ; Boudet, 2019 ; Oger, 2019). D'après les enquêtes réalisées par Varo en 2003, le plurilinguisme d'un primoarrivant est rarement valorisé ou associé à la réussite, alors qu'il l'est dans d'autres classes dites « en immersion » bilingues, comme celles des sections européennes. Dans ces classes, les

²⁰ Définition conforme au Cadre européen commun de référence pour les langues (2001)

²¹ Voir plus de deux langues, dans le cadre du plurilinguisme.

enseignants sont invités à faire des liens entre les langues et les disciplines, ce qui se retrouve beaucoup moins dans des dispositifs comme les DASPA. On constate donc que le plurilinguisme fait l'objet de représentations positives ou négatives en fonctions de la nature des publics et de leurs profils socioéconomiques (Auger, 2010).

C. La place laissée à la langue de référence des apprenants

Diverses représentations (collectives et individuelles) circulent à l'égard de la langue de référence des élèves primoarrivants dans l'enseignement. Ces représentations donnent lieu à des pratiques enseignantes qui tantôt encouragent, tantôt dévalorisent l'emploi de la langue de référence dans le cadre de l'apprentissage du français. Cette section a pour objectif de détailler quelques-unes de ces représentations afin de comprendre les réactions divergentes envers la place allouée à la langue de référence.

Une idée reçue qui subsiste dans la population est l'impossibilité de parler correctement plusieurs langues. Dans l'imaginaire collectif, les personnes ne parlant pas le français dans le cadre privé sont associées à des personnes ayant des difficultés avec la langue et, par extension, sont des personnes non intégrées. Le plurilinguisme est donc perçu comme néfaste. Or, comme la vision d'une nécessité de maîtrise de la langue française pour pouvoir s'intégrer en Belgique est très répandue (Boudet, 2019), Auger et Véron rapportent que certains locuteurs allophones abandonnent leur langue de référence²²(2010 ; 2019).

De nombreux enseignants alimentent cette idée en interdisant l'usage de la langue de référence au sein de la classe, en lui attribuant le rôle de « barrière linguistique », dont l'utilisation ralentirait les apprentissages du français (McLaughlin, 1992 ; Gogolin, 2002 ; Trévisol, 2006 ; Oger, 2019). Cette interdiction résulte notamment du sentiment d'insécurité que peuvent ressentir certains enseignants en présence d'une autre langue, et qui découle de la peur qu'ont les enseignants de ne pas comprendre les propos des élèves et donc de ne pas maîtriser leur classe, par exemple (Auger, 2010). Néanmoins, cette incitation à l'abandon de la langue de référence ne se limite pas au cadre scolaire, comme l'illustre l'exemple d'un directeur qui demande aux parents d'origines étrangères de ne pas utiliser leur langue première dans le cadre privé (Auger, 2010). Il n'y a donc pas (ou peu) de transfert de compétences ni de comparaison des langues. Il a pourtant été démontré que ces transferts sont nécessaires, puisqu'ils permettent à l'apprenant de construire et d'organiser ses connaissances (Auger, 2010), comme nous le verrons dans le chapitre 3. En revanche, certains enseignants perçoivent la langue de référence

²² En public tout du moins.

des apprenants comme un « tremplin ». Ces enseignants sont ceux qui ont conscience des mécanismes d'apprentissage des langues (Oger, 2019) et de l'existence de la pédagogie plurilingue (Auger, 2010).

Il semble que le choix d'accepter ou non la langue de référence des élèves primoarrivants au sein des classes DASPA soit directement lié aux représentations que les enseignants se font du plurilinguisme et des mécanismes d'apprentissage des langues. Cet argument renforce l'idée selon laquelle la formation initiale des enseignants présente un manque, ce qui justifie notre volonté de proposer une ébauche de module de formation initiale d'enseignants portant sur les représentations des enseignants en vigueur dans les DASPA.

4. LE RAPPORT À L'IDENTITÉ DU PRIMOARRIVANT

Les représentations qu'ont les enseignants de DASPA des élèves primoarrivants sont largement influencées par les représentations que nous venons d'exposer et qui portent sur leurs langues et sur leurs cultures. Cependant, comme nous le développerons dans cette section, d'autres facteurs liés au *parcours singulier* et au *statut* de primoarrivant influencent les représentations que se font les enseignants des élèves présents dans les DASPA. Nous présenterons également la répercussion de ces représentations sur le niveau d'exigence fixé par les enseignants et sur la planification des séances de cours.

A. Des élèves vulnérables : amalgames

Les analyses sociodiscursives des enseignants révèlent que les apprenants primoarrivants sont toujours définis par la négative. Les enseignants interprètent les différences de leurs élèves en termes de *problèmes* et de *déficits*, dont le handicap le plus prégnant serait la maîtrise insuffisante du français. Ces élèves au « profil singulier » se voient conférer par les enseignants un statut d'« élève vulnérable » assimilé au public de l'enseignement différencié (Oger, 2019). Les élèves sont alors orientés vers des classes traitant spécifiquement des problèmes cognitifs. Or, bien souvent, les apprenants n'ont certes pas eu le temps d'apprendre totalement la langue française²³, mais ils ne présentent pas pour autant de troubles de l'apprentissage (Auger, 2010).

²³ Si tant est qu'il soit possible d'apprendre totalement la langue française, car même un étudiant francophone en langue et lettres françaises ne peut se vanter de maîtriser parfaitement la langue française.

B. La prééminence de la figure du réfugié

Dans le discours de certains enseignants de DASPA, il arrive que la situation personnelle des élèves primoarrivants soit mentionnée. Ces discours peuvent être stigmatisants, et rapportent parfois le récit d'enfants arrivés en Belgique en état de choc, à la suite des nombreux traumatismes causés par leur voyage vers l'Europe. Toutefois, le public primoarrivant présent dans les classes DASPA ne se limite pas aux réfugiés politiques. Bien que tous les enseignants n'adhèrent pas à cette vision réductrice du profil des élèves présents dans les DASPA, certains font un amalgame entre le statut d'*élèves primoarrivants* et celui de *réfugiés*, lui-même associé aux nationalités afghane et syrienne. S'il est vrai que les migrations en provenance d'Afghanistan et de Syrie ont été fortement médiatisées ces dernières années, elles ne constituent pas la majorité des immigrations belges (voir Lafleur & Marfouk, 2017). De ce fait, les classes DASPA sont formées d'un public hétérogène, contrairement à ce qui est véhiculé par certaines représentations qui circulent chez quelques acteurs de l'enseignement.

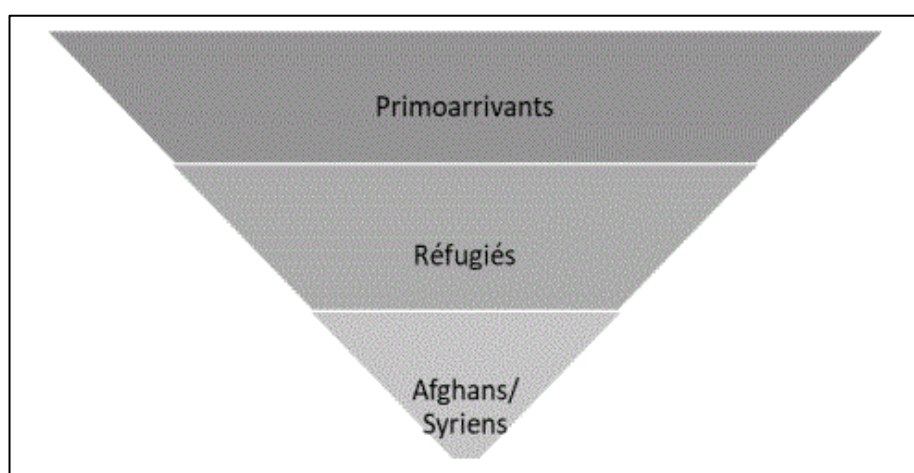


Figure 2. Représentation de l'élève de DASPA (Oger, 2019).

La figure 2 présente le schéma en forme de pyramide inversée d'Élodie Oger (2019), qui vise à illustrer les représentations partagées par certains enseignants de DASPA à l'égard du statut d'élève primoarrivant. La figure de la pyramide inversée permet de démontrer la réduction de la figure du primoarrivant à la figure de réfugié, elle-même parfois associée à la nationalité afghane et/ou syrienne, ce que l'on retrouve dans le discours de certains enseignants.

C. Des conséquences contre-productives

Elodie Oger nous rapporte que par conséquent certains enseignants perçoivent davantage les élèves primoarrivants d'après leur statut de réfugié que d'après celui d'élève (2019). Progressivement, l'attention de ces enseignants semble s'orienter plus sur les conditions de vie des élèves que sur les objectifs scolaires. Cette focalisation sur le statut primoarrivant de l'apprenant – qui est perçu comme vulnérable – semble entraîner la baisse des objectifs scolaires (Oger, 2019).

De plus, les discours des enseignants montrent des représentations stigmatisant les faiblesses en langue française des apprenants, alors qu'il importe que les professionnels de l'enseignement valorisent davantage le potentiel des primoarrivants par le biais de pédagogies plurilingues et interculturelles, qui valorisent l'élève et exploitent ses connaissances antérieures (Auger, 2010 ; El Karouni et Lucchini, 2014 ; Oger, 2019).

5. LE RAPPORT AUX DASPA

Le dispositif DASPA constitue des classes particulières et souvent méconnues des enseignants et des élèves qui n'en font pas partie, et plus largement de la société, c'est pourquoi ils font l'objet de nombreuses représentations. Les stéréotypes qui circulent à l'égard des DASPA influencent automatiquement les représentations des enseignants qui y travaillent, et donc également leurs comportements en classe (Oger, 2019). De plus, la liberté d'organisation des dispositifs DASPA laisse la place à diverses interprétations de la part des enseignants. Ceux-ci sont libres de structurer le dispositif à leur guise (en classes de niveaux, par exemple) afin de proposer le système le plus adapté possible au profil des apprenants. Toutefois, ces professeurs se trouvent par la même occasion livrés à eux-mêmes pour imaginer le fonctionnement de ce dispositif dans leur école. Aussi, les décrets donnent peu d'informations quant à l'évaluation des compétences des apprenants avant de l'introduire dans le système ordinaire, ce qui offre également une place importante à la subjectivité. L'objectif de cette section est de proposer une synthèse des recherches ayant pour objet d'étude les représentations des enseignants de DASPA à l'égard de ces structures d'accueil. Nous présenterons d'abord l'ambiguïté des objectifs proposés par ces dispositifs, avant d'expliquer en quoi ce système est parfois perçu comme une phase de transition dans le parcours scolaire des élèves primoarrivants (Oger, 2019).

A. L'ambiguïté des objectifs du DASPA

Tout d'abord, l'interprétation des missions du DASPA varie fortement d'une école à l'autre, en raison du caractère équivoque de ses objectifs (Oger, 2019). Il semble que l'imprécision du terme *scolarisation* permette diverses interprétations de cet objectif dans les établissements scolaires. En effet, la *scolarisation* représente uniquement : « [l'action d'] admettre un enfant, un groupe à suivre l'enseignement d'un établissement scolaire » (Larousse, 2020). Cette définition permet diverses lectures de ce que signifie la *scolarisation* d'un point de vue pédagogique, que certains considèrent comme une remise à niveau linguistique (Oger, 2019).

Ensuite, certains enseignants se représentent les objectifs d'*accueil* et de *scolarisation* selon un point de vue assez manichéen. L'objectif d'*accueil* est supposé placer l'élève dans un cadre rassurant qui permet le bon déroulement des apprentissages. À l'inverse, l'objectif de *scolarisation* correspond à une posture enseignante plus stricte, davantage tournée vers les apprentissages. Toutefois, il est nécessaire que l'objectif de *scolarisation* prime sur celui d'*accueil*, afin de permettre les apprentissages nécessaires au bon déroulement du parcours scolaire des élèves primoarrivants (Oger, 2019).

Enfin, les enseignants déplorent que la mission d'orientation soit limitée à quelques activités superflues faute de temps, du moins lorsqu'elle n'est pas oubliée. L'orientation se limite à quelques visites d'ateliers ou journées d'immersion pour s'essayer à quelques filières (Oger, 2019). Certains enseignants acceptent d'effectuer des entretiens individuels en dehors de leurs heures légales afin d'établir un projet scolaire avec l'apprenant, tant cet objectif d'orientation est primordial pour eux. En effet, c'est le projet scolaire qu'ils planifient qui dictera leur avenir (Oger, 2019 ; Auger, 2010).

B. Un nécessaire renoncement à l'illusion d'un bilinguisme utopique

Comme nous l'avons expliqué dans le point 3B du chapitre 2, les représentations qu'ont les enseignants de DASPA du bilinguisme influent directement sur leurs pratiques éducatives. Or, puisque les enseignants surévaluent la compétence bilingue – la définissant abusivement comme la maîtrise équilibrée de deux langues tant à l'oral qu'à l'écrit – ils projettent sur l'apprenant cette compétence, qu'ils estiment nécessaire pour réussir scolairement. Cependant, les apprenants observent des difficultés à atteindre le bilinguisme tel qu'il est perçu par les enseignants. Et les enseignants sont confrontés à un déséquilibre entre les langues parlées par l'apprenant. Il est nécessaire que les enseignants renoncent à l'utopie de conformité à la norme.

Bien que, théoriquement, dans les programmes et l’imaginaire collectif, l’apprentissage du français en classes DASPA vise un idéal, dans la pratique il est presque impossible d’y parvenir. Pour Emmanuelle Huver et Claude Springer (2011) : « dans une logique intégrative, l’objectif n’est pas tant l’excellence linguistique et disciplinaire que la construction de compétences inter- et trans- (culturelles et linguistiques) [...] ». En effet, la brève durée du séjour des apprenants allophones dans un DASPA ne le permet presque jamais (Auger, 2010). Cette impossibilité d’atteindre un bilinguisme utopique est généralisée par certains enseignants comme une faiblesse académique imputée à l’apprenant. L’amalgame entre le *niveau de maîtrise du français* de l’élève et son *niveau académique* se voit renforcé chez certains enseignants, ce qui peut engendrer une orientation inadaptée de l’apprenant (Auger, 2010).

C. Le DASPA comme période de transition

Certains acteurs extérieurs considèrent le DASPA comme une *zone de transition* qui offrirait aux élèves un temps d’acclimatation. Il garantirait également l’équilibre dans les classes ordinaires en les préservant des élèves primoarrivants, qui demanderaient une attention constante au détriment des élèves dits « ordinaires » (Oger, 2019). Cette réduction des enjeux du DASPA pourrait être à l’origine d’un manque de rigueur qu’ont certains enseignants vis-à-vis de la planification des apprentissages.

6. LE RAPPORT AU MÉTIER D’ENSEIGNANT

Les représentations qu’entretiennent les acteurs des DASPA à l’égard de leur métier sont étroitement liées aux représentations qu’ils se font du dispositif lui-même et de ses missions, ainsi que des élèves primoarrivants et des variables « langue » et « culture » en présence dans ce dispositif. Leurs perceptions du rôle qu’ils tiennent dans les DASPA orientent nécessairement leurs actions au sein de celui-ci, comme nous l’avons déjà mentionné à plusieurs reprises. Cette sixième partie présentera les diverses représentations que se font les enseignants de leurs missions.

A. Un travail « spécifique »

Certains enseignants de DASPA perçoivent leur travail comme *spécifique*, en comparaison avec le travail effectué dans les classes ordinaires, en raison de l’importance de la relation développée avec l’élève primoarrivant. Cette relation est censée orienter l’action pédagogique et accroître la motivation des apprenants. L’attention apportée à la relation *enseignant-*

apprenant est certainement une conséquence de l'image d'élève vulnérable que les professeurs ont tendance à attribuer aux primoarrivants. Afin de développer cette relation avec l'apprenant, certains enseignants considèrent qu'il est nécessaire d'être dotés de qualités humaines telles que l'écoute, la bienveillance, l'ouverture d'esprit, l'empathie ou encore la flexibilité. Cette dernière se manifeste de manière différente au sein du corps enseignant. Alors que certains enseignants peinent à adapter leurs séquences, ce qui semble justifier leur manque de programmation des apprentissages, d'autres préfèrent mettre en place des modules qui permettent une adaptation constante de la matière (Oger, 2019).

Face à cette situation d'enseignement particulière, les enseignants développent de nouvelles méthodes et pratiques pédagogiques. Cette situation donne naissance à diverses interprétations du rôle d'enseignant. Une partie des enseignants, perdus face à ce public et au manque de programme ou de directives explicites, ne savent pas quelle pédagogie adopter. D'autres, au contraire, saisissent l'occasion pour se professionnaliser et développer diverses stratégies pédagogiques, comme celles présentées dans le chapitre 3 (Oger, 2019).

B. Deux postures enseignantes aux objectifs antithétiques

L'attention accrue apportée à la relation *enseignants-apprenants*, que nous venons de présenter, se joint à une forte implication de la part des enseignants dans leur travail. Deux postures enseignantes se développent ainsi dans le corps enseignant. Certains enseignants endossent les rôles d'assistants sociaux, de psychologues ou encore d'éducateurs, rôles auxquels ils ne sont pas formés. On observe chez ces enseignants le développement d'une posture d'*enseignants-activistes* : ils s'impliquent dans la cause des primoarrivants et leurs préoccupations sont portées davantage sur des éléments extérieurs à l'école, ce qui les éloigne des objectifs scolaires. Bien que cette prise de position soit louable, elle ne semble pas converger vers les représentations qu'ont les élèves primoarrivants d'eux-mêmes. Certains élèves interviewés ne se sentent pas comme des *réfugiés* à l'école, mais comme des élèves. Ils peuvent également vivre difficilement le fait que certains enseignants leur rappellent leurs parcours passés, alors qu'eux-mêmes préféreraient se tourner vers leur avenir. Par opposition, d'autres enseignants se focalisent davantage sur les missions scolaires en refusant une approche dite *psychologisante* des élèves primoarrivants. L'influence de ces deux postures enseignantes sur les apprentissages est importante, puisqu'elle relève de missions antithétiques. La première posture – celle d'*enseignant-activiste* – donne la priorité à la cause des primoarrivants, constituant un objectif extrascolaire, alors que la seconde se concentre sur les objectifs scolaires (Oger, 2019).

7. L'INADAPTATION DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Comme nous l'avons développé tout au long de ce chapitre, de nombreuses représentations gravitent au sein des DASPA. L'ensemble de ces représentations orientent les gestes professionnels, qui varient d'un établissement scolaire à l'autre. Toutefois, de manière récurrente dans les divers contextes scolaires, les pratiques s'orientent vers une simplification didactique en vue de réduire les difficultés supposées des apprentissages. Cette diminution des attentes est entretenue par les représentations que se font les enseignants des élèves primoarrivants considérés comme vulnérables. Ces élèves primoarrivants seraient incapables d'atteindre la *compétence bilingue* telle qu'elle est perçue par les enseignants, qui la surévaluent. De plus, la langue de référence des apprenants, considérée comme inutile dans le cadre de l'apprentissage du français, ne semble pas exploitée en vue de transferts de compétences (Oger, 2019).

Dès lors, les activités didactiques proposées par les enseignants relèvent d'un apprentissage spécifique et isolé, qui ne place pas les apprenants en *situations complexes*²⁴, pourtant essentielles pour permettre l'apprentissage. Les contenus présentés en DASPA sont élémentaires et excessivement simplifiés, jusqu'à parfois ne plus correspondre à la norme langagière (dans des situations extrêmes). Cette situation installe un cercle vicieux, puisque les enseignants baissent leurs exigences vis-à-vis des élèves primoarrivants sous prétexte que ceux-ci ne maîtrisent pas suffisamment le français. Or, l'absence d'activité cognitive complexe empêche le développement de compétences linguistiques chez l'apprenant (Oger, 2019). Un nouvel amalgame résulte de ce mécanisme, étant donné que les apprenants se retrouvent dans des filières réservées aux élèves ayant des difficultés cognitives, alors qu'ils ont davantage besoin de tâches dites *complexes* afin de développer leurs compétences langagières en français (Auger, 2010).

²⁴ Parmi les opérations discursives complexes, on retrouve par exemple la formulation de définition, de justification, d'explication, de reformulation, etc.

CHAPITRE 3 : LES APPORTS DES APPROCHES INTERCULTURELLE ET PLURILINGUE

Comme nous l'avons formulé dans le chapitre 2, la culture et la langue sont deux concepts qui occupent une place importante dans les dispositifs DASPA. Ainsi, Salima El Karouni et Silvia Lucchini (2014) décrivent la nécessité d'une approche contextualisée du français dans les classes DASPA. Ces auteurs invitent le corps enseignant à tenir compte de deux caractéristiques spécifiques aux apprenants allophones d'origine étrangère : le plurilinguisme et la différence culturelle. Pour y parvenir, Élodie Oger (2019) et Nathalie Auger (2008, 2010) soulignent l'importance de la relativisation des représentations qu'ont certains enseignants à propos de divers aspects du DASPA. Un travail sur les perceptions permettrait une modification des pratiques de certains enseignants et une optimisation des apprentissages en DASPA. Toutefois, ces démarches semblent difficiles à mettre en place pour une partie des enseignants puisqu'ils n'y sont pas initiés lors de leur formation (Auger, 2008, 2010 ; Oger, 2019).

1. L'APPROCHE INTERCULTURELLE

Dans le milieu scolaire, la rencontre interculturelle se ressent particulièrement, puisque l'augmentation des populations d'origines et de cultures diverses a donné naissance à des classes de plus en plus diversifiées, au sein desquels enseignants et apprenants doivent cohabiter. De nombreux auteurs tels que Collès (2007), Crutzen et Lucchini (2007), Moore et Castellotti (2008), Auger (2008, 2010), El Karouni et Lucchini (2014) ou encore Oger (2019) abordent la rencontre de l'Altérité dans les dispositifs DASPA. Ils la décrivent comme inévitable et enrichissante, si toutefois elle est envisagée de manière positive en utilisant notamment la pédagogie interculturelle.

A. L'utilité de cette approche

Selon le psychanalyste français Lacan, lors d'une rencontre interculturelle, la confrontation entre les valeurs propres à différentes cultures et à différentes personnes peut être quelque chose d'inquiétant. En effet, cette rencontre touche chacun dans ses convictions profondes, ce qui peut provoquer des malentendus ou des incompréhensions, c'est pourquoi elle est si difficile à gérer (Collès, 2007). Chacun ressent émotionnellement la distance culturelle qui existe avec l'Autre (Auger, 2010). Ce bouleversement très profond face à l'Altérité est aussi nommé le *choc culturel*. Il est défini par Margalit Cohen-Emerique (1999) comme : « [quelque chose qui]

apparaît au niveau individuel par une réaction de dépaysement (...) émotionnel et intellectuel. L'étranger est un miroir révélateur qui permet la prise en compte de la particularité de sa propre identité culturelle. Cela explique les phénomènes de rejet ou de racisme. » Ce *choc culturel* peut se produire à partir d'une multitude de déclencheurs, la plupart étant implicites et non verbaux. Il est nécessaire de décoder ces implicites avec les apprenants, car sans ces échanges, l'intégration et la scolarisation des primoarrivants peuvent se trouver ralenties. Il est important que les enseignants adoptent une pédagogie interculturelle afin d'offrir à chacun un espace sécurisant et permettant la mise en place des apprentissages.

Bien que la rencontre interculturelle constitue un risque, un bouleversement, Luc Collès nous dit qu'elle représente aussi un intérêt, car l'Autre peut nous faire évoluer en modifiant ou en renforçant notre connaissance de notre identité (2007). Un travail sur nos représentations est très important dans le cadre de la rencontre interculturelle. En effet, Blondel nous dit en 1998 qu'une étude de nos représentations peut nous faire prendre connaissance des codes culturels de communication de la culture de l'Autre, puis, apprendre à les utiliser et par conséquent, éviter les malentendus. En outre, ce travail permet une prise de conscience de la relativité de nos représentations initiales, ce qui est nécessaire lors de la rencontre de l'Altérité (Collès, 2007).

B. La démarche interculturelle en classe

Dans la gestion d'une classe DASPA, il est difficile pour l'enseignant de choisir la posture à adopter face à l'élève primoarrivant en intégration. En effet, la Fédération Wallonie-Bruxelles a tendance à considérer qu'« évoquer les différences culturelles à l'école revient à faire des différences entre les élèves », ce qui risque d'encourager les idées reçues stigmatisantes qui elles-mêmes engendreraient des différences (Crutzen & Lucchini, 2007). En revanche, Crahay et Chapelle (2010) ont démontré que, pour un enfant issu d'une culture différente de la culture belge, la non-reconnaissance de sa spécificité défavorise son insertion. D'après eux, il est important de valoriser la différence de culture et de ne pas se contenter de catégoriser l'élève comme « l'étranger » ou « le migrant ».

Une question se pose alors : comment aborder l'interculturalité, les différences, et surtout les ressemblances, sans tomber dans une approche stigmatisante ? Manço propose une approche développant trois compétences interculturelles, rejoignant la méthode en trois points de Barrette, Gaudet et Lemay (1993). Pour débiter la rencontre interculturelle, il faut adopter une

attitude de *décentration* par rapport à notre propre culture et nos valeurs. Les interlocuteurs doivent prendre conscience de la cause de leurs réactions émotives : qui vit la situation de choc culturel ? Quel est l'élément qui fait réagir ? Quel est le sentiment ressenti ? En d'autres termes, il est important de prendre de la distance avec ce que nous considérons comme naturel, alors qu'il s'agit de codes culturels qui ne sont pas partagés par tout le monde. Simultanément, les deux partis doivent adopter une attitude de compréhension envers l'Autre par le biais du dialogue : comment l'un et l'autre ont-ils interprété la situation ? Quelles sont les motivations, les normes, les valeurs de l'un et de l'autre ? Quels sont les préjugés et les stéréotypes en présence ? Quel est le contexte de l'événement ? Enfin, une négociation est possible afin de trouver un compromis : quelles sont les obligations juridiques ? Où se situent le seuil de tolérance et l'ouverture à d'autres comportements ? (Collès, 2007) Cependant, d'autres méthodes, comme le plurilinguisme par exemple, permettent une prise en compte et une valorisation de l'apprenant, de sa langue et de sa culture.

2. LE PLURILINGUISME EN CLASSE

A. L'utilité de cette approche

Depuis des nombreuses années, le plurilinguisme est considéré comme un mécanisme enrichissant d'un point de vue pédagogique (Lucchini, 2009). En 2000, Jim Cummins a démontré les avantages du bilinguisme en observant des enfants développer leurs compétences dans deux ou plusieurs langues lors des premières années de leur scolarité (2000). Il a constaté que ces jeunes avaient une plus grande expérience des processus langagiers, ce qui leur permettait de comparer les langues et de mieux cerner comment elles organisent la réalité. Son étude a permis la mise en lumière du processus de *transfert* qui explique la capacité des locuteurs à transférer les constructions et champs notionnels de leur langue maternelle à une langue 2. Dans cette logique, si les primoarrivants devaient abandonner leur langue première (d'après la dénomination de Cummins) comme le suggèrent certains enseignants, « leur base conceptuelle et personnelle serait réduite à néant, empêchant le transfert d'une langue à l'autre » (Auger, 2010).

Huver et Springer (2011) expliquent que le concept de plurilinguisme a connu une large diffusion dans les années 2000 à la suite des politiques linguistiques européennes menées par le Conseil de l'Europe. Celui-ci s'est vu retravaillé et s'est précisé au fil de différents travaux (Coste, 2001 et 2002 ; Moore & Castellotti (coord.), 2008 ; Castellotti & Moore, 2011). Bien

que les théories de Cummins semblent fondamentalement correctes, de récentes études (Lucchini 2002, 2005; Lucchini & Flamini, 2005) préfèrent parler d'un transfert entre la « langue de référence » et une langue seconde dans le cas d'apprentissages plurilingues. En effet, on retrouve chez Silvia Lucchini (2009) une modélisation du plurilinguisme sur base de la « langue de référence » qui peut être la langue des premières expériences langagières ou non ; qui peut coïncider avec la langue maternelle, ou l'une des langues maternelles, ou non. Elle insiste également sur le fait que la langue de référence peut ne pas être la langue maternelle, si les parents parlent des langues hybrides instables, par exemple. De plus, Silvia Lucchini précise que la langue de référence est souvent inexistante avant l'expérience scolaire.

Comme nous venons de l'exposer, la démarche plurilingue est véritablement interculturelle puisqu'elle favorise le lien entre plusieurs langues, et par extension entre plusieurs cultures. Elle semble donc être une approche intéressante à mettre en place dans des classes DASPA.

B. La démarche plurilingue en classe

Comme nous venons de le voir, le plurilinguisme est un système dans lequel enseignant et apprenant sont des experts. Cette valorisation de chaque parti suscite d'une part l'empathie de la part de l'enseignant envers l'apprenant – capacité nécessaire pour mettre en avant le potentiel des apprenants plutôt que la stigmatisation de leurs faiblesses (Auger, 2010) – et d'autre part la motivation des élèves primoarrivants face aux apprentissages. Ce facteur « motivation » est déterminant pour mener à bien les apprentissages, puisque c'est ce qui amène (ou non) l'apprenant à mobiliser ses capacités cognitives (Abric, 1994 ; Auger, 2010).

Les élèves allophones présents dans les classes DASPA sont souvent dans une situation de *diglossie*, c'est-à-dire qu'ils parlent une langue dans un secteur de leur vie et une seconde dans un autre secteur. Cette situation n'est pas nouvelle pour une série d'apprenants primoarrivants. Par exemple, dans certains pays orientaux, l'Arabe dialectal peut être parlé à la maison alors que l'enseignement est dispensé en arabe littéraire. Il est nécessaire que les enseignants tiennent compte de ce plurilinguisme lors de l'apprentissage du français, bien qu'il soit difficile pour un enseignant, parfois lui-même monolingue, de conceptualiser l'enjeu de ce lien. En outre, une familiarisation des enseignants avec le paramètre de transfert linguistique entre une langue de référence et une L2 (dans le cas qui nous occupe, le français) leur permettrait d'adapter leurs pratiques en mettant en avant les liens entre les langues en classe de FLE. Aussi, l'utilisation de la notion de *langage* plutôt que la notion de *langue* permet de valoriser les compétences

développées par un apprenant dans divers idiomes. Cela permet de créer des ponts entre deux langues, entre deux espaces (l'école et la maison), voire même entre deux cultures (la culture de l'école et celle de l'apprenant) (Auger, 2010).

Bien que les pédagogies interculturelles et plurilingues soient recommandées par les directives éducatives européennes (Auger, 2010 ; El Karouni & Lucchini, 2014), elles ne se retrouvent que minoritairement dans les pratiques enseignantes en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce constat peut s'expliquer par l'absence de sensibilisation à ces concepts lors de la formation des enseignants, et justifie notre volonté de proposer une ébauche de module de formation enseignante dans le chapitre 4.

CHAPITRE 4 : QUELQUES PISTES DE FORMATION INITIALE

Dans la première partie de ce travail, nous avons développé les diverses représentations produites par les enseignants à l'égard de concepts clés présents dans les dispositifs DASPA (les élèves primoarrivants, leurs cultures, leurs langues, la compétence bilingue, le dispositif DASPA lui-même ainsi que ses objectifs, et enfin les missions des enseignants au sein de celui-ci). Nous avons exposé l'importance des perceptions dans le processus de compréhension de l'altérité (Collès, 2007 ; Auger, 2010 ; Oger, 2019) ainsi que les limites de ces représentations, dues au caractère réducteur que celles-ci produisent. Nous avons également exprimé l'influence de ces représentations sur la qualité des pratiques enseignantes. Cette opération a permis la mise en exergue des simplifications didactiques effectuées par certains enseignants dans le but de réduire les difficultés supposées des apprentissages. Il est apparu que l'apprentissage du français se faisait sans tenir compte du plurilinguisme ne permettant pas le transfert de compétences de la langue de référence vers le français (Auger, 2010 ; Oger, 2019). Il semble également que le déclin des exigences de certains enseignants vis-à-vis des élèves primoarrivants, sous prétexte que ceux-ci ne maîtrisent pas suffisamment le français, engendre un cercle vicieux empêchant le développement de compétences linguistiques chez l'apprenant (Oger, 2019).

Cette démonstration donne toute son importance aux représentations qu'ont les enseignants et soutient l'idée qu'il est indispensable qu'un travail sur celles-ci soit effectué lors de la formation initiale des enseignants. Il est nécessaire que les professeurs prennent connaissance de leurs perceptions et qu'ils les relativisent afin de s'en créer de nouvelles, plus proches de la réalité et donc plus nuancées. Cette quatrième partie propose quelques pistes pouvant servir de base à un module de formation initiale à l'attention des professeurs qui se destinent à enseigner dans les DASPA. L'objectif de ce module est d'accompagner les enseignants dans la déconstruction des représentations qu'ils se font des DASPA, des élèves primoarrivants, mais aussi plus largement de leur propre rôle d'enseignant.

Le module que nous proposons s'ouvre sur quelques activités qui permettent la prise de conscience de l'existence de représentations. Ensuite, le module est subdivisé en trois axes, qui s'intéressent chacun à un pôle important de l'enseignement en DASPA : le dispositif DASPA, les élèves primoarrivants et les missions des enseignants. Ce module de formation est structuré de manière à permettre la relativisation des représentations de manière récurrente pour chacun des trois axes. Chaque axe commence donc par diverses activités qui permettent de cerner les

différentes représentations présentes chez les enseignants. Ensuite, une partie dédiée à l'information à propos des objets sur lesquels portent les représentations est prévue, afin de relativiser ces dernières. Enfin, un temps d'échange est proposé, permettant la construction de nouvelles représentations davantage conscientes et malléables. Il est évident que toutes les pistes qui sont présentées dans ce module peuvent (et doivent) être modifiées et organisées en fonction du profil et des besoins des enseignants. Elles servent de base, mais ne constituent pas un module de formation abouti et autonome. Il est d'ailleurs tout à fait possible d'invertir les activités proposées dans les différents axes, puisqu'elles ne sont pas hiérarchisées.

0. ACTIVITÉ D'INTRODUCTION

<i>Objectivons nos subjectivités !</i>
--

Il peut être intéressant de proposer aux enseignants une activité d'introduction ludique qui leur fera prendre conscience de la subjectivité des représentations individuelles. Cette activité légitimera l'importance et la relativité des représentations.

Cette première activité s'organise en une séance de questions-réponses à laquelle tous les participants du module prennent part. Chaque enseignant se munit d'une ardoise ou d'un petit tableau blanc. Le formateur cite une phrase affirmative sur un thème en rapport avec le module de formation (par exemple la migration, les élèves primoarrivants, les DASPA, les missions enseignantes, etc.) qui comporte un adjectif qualificatif ou un adverbe. Ensuite, il demande à chaque enseignant de dire ce qu'il comprend de l'affirmation en précisant le propos par des données chiffrées, par une définition ou par des mots-clés, et en les écrivant sur son ardoise/tableau blanc. Puis, tous les enseignants montrent ce qu'ils ont écrit et le formateur les invite à comparer les données. Celles-ci seront probablement différentes en raison de la subjectivité des représentations que chacun se fait de l'adjectif / de l'adverbe et du contexte de la phrase.

Lors de cette activité d'introduction, il est important de préciser que les choix, les réactions et les avis des participants ne seront pas jugés. Il est nécessaire que les participants se sentent en confiance afin de permettre une expression riche des représentations.

Exemple de phrases

- « Marwa vient de *loin*. » → estimer un nombre de kilomètres.

- « Medhi présente *d'importantes* lacunes en français. » → énumérer des mots-clés de ce que pourraient être les « importantes lacunes en français ».
- « La relation entre l'élève primoarrivant et l'enseignant est *importante* en DASPA. » → estimer le pourcentage de temps à assigner à cette relation dans la charge horaire des DASPA.
- « *Beaucoup* de primoarrivants de ma classe proviennent de pays africains. » → donner un nombre.
- Etc.

1. AXE 1 : QUELS DISPOSITIFS POUR MES APPRENANTS ?

Nous avons observé dans la première partie de ce travail que les enseignants se faisaient diverses représentations du DASPA et de ses objectifs qui ne correspondaient pas forcément à la réalité des objectifs présentés dans les différents décrets. En effet, il semble que l'objectif d'orientation soit souvent laissé de côté en faveur des objectifs d'accueil et de scolarisation, eux-mêmes peu clairs. De plus, de nombreux enseignants sont guidés par la volonté qu'ils ont de rendre des élèves primoarrivants *bilingues*, au sens où ils l'entendent. En effet, il n'est pas rare de retrouver une vision biaisée de la compétence bilingue au sein du corps enseignant, qui la surévalue. Ce premier axe aura donc pour objectif de faire émerger les représentations à propos des objectifs du DASPA et d'introduire la compétence bilingue, qui sera par la suite développée dans l'axe 3 (*Quel est mon rôle ?*). Ensuite, les enseignants s'informeront sur les véritables objectifs du DASPA. Enfin, ils seront invités à reformuler leurs représentations.

A. Faire émerger les représentations

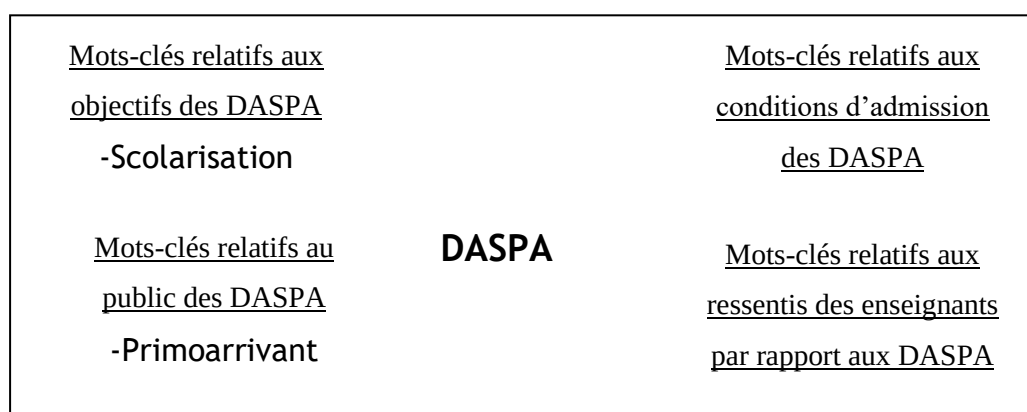
Dans cette section, quelques activités qui permettent de faire émerger les représentations des enseignants à propos des DASPA sont présentées. Comme nous l'avons dit dans l'introduction, les activités permettant de dévoiler les représentations ne doivent pas respecter un ordre chronologique. Elles peuvent être échangées avec des activités des autres axes proposant l'émergence de représentations, moyennant quelques adaptations.

Brainstorming

Cette activité peut être utilisée en premier lieu afin de cerner l'image globale qu'ont les enseignants en DASPA de ce même dispositif. Le brainstorming permet une étude très large de différentes représentations à propos du DASPA : ses objectifs, son fonctionnement, les résultats observés dans les DASPA, etc. Le brainstorming peut se faire en commun, par exemple oralement. Les participants donnent des mots-clés que le concept des DASPA leur évoque, et le formateur les écrit au tableau. Il est important que le formateur organise déjà les idées de manière visuelle (cf. exemple ci-dessous).

Exemple de prise de note lors d'un brainstorming

Dans ce schéma, le cadre représente le tableau sur lequel écrit le formateur. Ici, le sujet du brainstorming est le DASPA, c'est pourquoi il est inscrit au centre du tableau. Les écritures soulignées correspondent à l'organisation du tableau que le formateur suivra. Dès qu'un enseignant lui donnera un mot-clé, celui-ci sera inscrit sur le tableau dans un des quatre pôles : « objectifs », « conditions d'admission », « public » ou « ressentis des enseignants ». Par exemple, le mot-clé *scolarisation* est placé dans le pôle « objectifs des DASPA ».



Émission d'hypothèses

Il est intéressant de demander aux enseignants de formuler des hypothèses à propos des résultats obtenus dans les dispositifs DASPA. En effet, les enseignants ont des représentations à propos des causes de réussite ou d'échec en DASPA. Ces éléments feront émerger les objectifs des DASPA, mais aussi le problème de la langue et du bi-/plurilinguisme, voire des éléments culturels. Certaines questions invitent les enseignants à s'interroger sur leurs pratiques en les invitant à se remettre en question. Il est important que les participants expliquent les réponses qu'ils fournissent afin d'amener un maximum d'éléments qui alimenteront la discussion et mettront en évidence les divers pôles importants dans les DASPA.

Exemples de questions

- Les dispositifs DASPA sont-ils efficaces et pourquoi ?
- Les objectifs des DASPA sont-ils atteints dans vos DASPA ? D'après vous pourquoi ?
- Les apprenants sont-ils prêts lors de leur intégration en classe ordinaire ? D'après vous pourquoi ?
- Que faudrait-il pour améliorer le dispositif DASPA ?
- Les apprenants sont-ils responsables de ces résultats ? D'après vous pourquoi ?
- Les enseignants sont-ils responsables de ces résultats ? D'après vous pourquoi ?
- Si vous en utilisez une, quelle(s) pédagogie(s) utilisez-vous dans vos classes DASPA ?
- Les apprenants sont-ils bilingues (langue de référence – français) à la sortie du DASPA ? D'après vous pourquoi ?
- Qu'est-ce que c'est, être *bilingue* ?

<i>Formulation d'une définition</i>

Le formateur peut inviter les participants à formuler, par petits groupes, une définition des DASPA. La comparaison des définitions permettra la mise en évidence des différences entre celles-ci, qui seront à la base de débats sur les objectifs, les conditions d'admissions, le type de public présent dans les DASPA, etc.

<i>Questions-réponses</i>

Le formateur peut poser des questions sur la compréhension qu'ont les enseignants de la mise en application des objectifs d'accueil, de scolarisation et d'orientation.

Exemples de questions

- Quels sont les objectifs des dispositifs DASPA ?
- Ces objectifs sont-ils hiérarchisés ?
- Ces objectifs s'opposent-ils ?
- Comment comprenez-vous l'objectif d'accueil/ de scolarisation/ d'orientation ?
- Quelles activités/ outils sont mis à dispositions dans votre école afin d'accueillir/ de scolariser/ d'orienter les primoarrivants ?
- Comment pourriez-vous améliorer cet(te) accueil/ scolarisation/ orientation ?

B. Informer

<i>Classes puzzle</i>

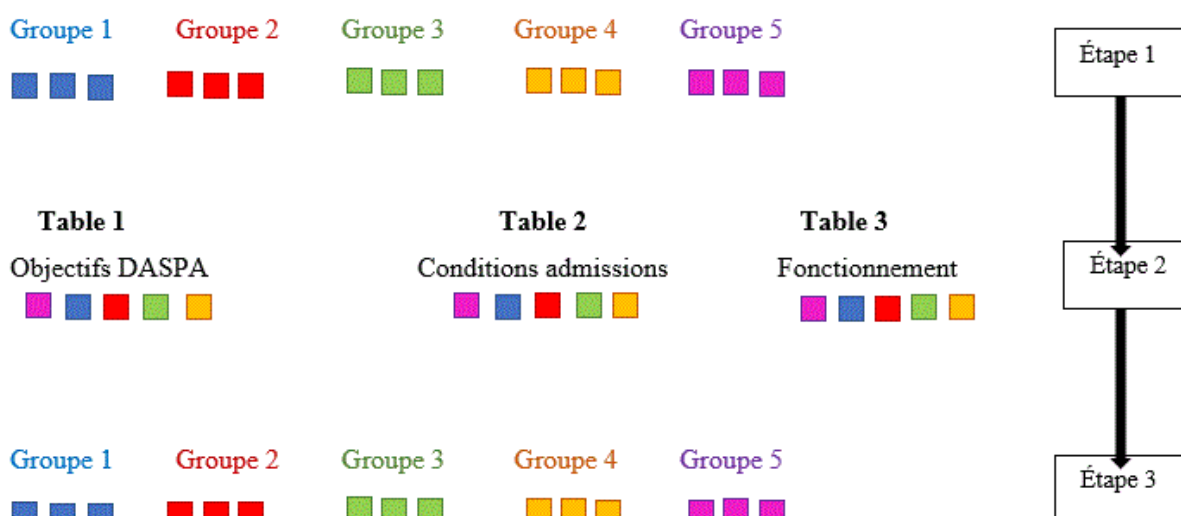
Cette activité permet aux enseignants de s'informer sur les décrets relatifs aux DASPA de manière ludique. Les enseignants sont invités à partager les informations qu'ils auront obtenues sur les DASPA lors du jeu afin de les rassembler à la manière d'un puzzle.

Étape 1 : imaginons que cette activité s'organise avec 15 participants. Les enseignants se divisent en 5 groupes de 3.

Étape 2 : chacun des membres du groupe rejoint les autres autour d'une des trois tables, sur laquelle se trouvent des documents offrant des informations sur un aspect du dispositif DASPA. Ces documents peuvent être issus des trois décrets de 2001, 2012 et 2019, regroupés sous différentes thématiques. Par exemple, la table 1 regrouperait des informations sur les objectifs poursuivis par les dispositifs DASPA ; la table 2, des informations sur les conditions d'admissions dans les DASPA ; et la table 3, des informations sur le fonctionnement des DASPA (cf. schéma ci-dessous). De nouveaux groupes se forment alors autour de ces tables, et ensemble les enseignants essaient de comprendre la théorie qu'ils ont sous les yeux. Ils deviennent alors les rapporteurs spécialistes d'une thématique en particulier, et vont délivrer à leur groupe les informations sur cet aspect des DASPA.

Étape 3 : ensuite, les enseignants sont invités à reformer les groupes initiaux de trois personnes et à formuler une synthèse présentant les DASPA grâce aux nouvelles informations qu'ils détiennent.

Illustration de l'activité



C. Vers des nouvelles représentations conscientes et malléables

Phase d'analyse

Le formateur peut inviter les enseignants à présenter les différences majeures entre leurs représentations initiales et les informations qu'ils ont trouvées lors de la « classe puzzle ». Cette dernière activité réflexive leur permettra d'observer l'évolution de leurs représentations.

2. AXE 2 : QUI SONT MES APPRENANTS ?

Dans la première partie de ce travail, nous avons observé que le statut d'élèves primoarrivants est accompagné de nombreuses représentations dans l'esprit des enseignants. Ceux-ci les perçoivent en effet comme des élèves réfugiés vulnérables et aux besoins spécifiques. De plus, les enseignants considèrent le plurilinguisme de ces apprenants comme néfaste dans le cadre de l'apprentissage du français. Ainsi, il nous semble nécessaire de travailler dans cette partie du module les images de *l'élève primoarrivant-réfugié*, de *l'élève primoarrivant-vulnérable* et de *l'élève primoarrivant aux besoins spécifiques*. En outre, nous avons constaté que diverses caractéristiques propres aux apprenants, comme leur(s) culture(s) et leur(s) langue(s), faisaient aussi l'objet de représentations de la part des enseignants. Il est donc important de les travailler également.

A. Faire émerger les représentations

Compatibility

Il nous semble intéressant d'utiliser le jeu de société *Compatibility*²⁵ afin de faire émerger les représentations sociales qui existent autour d'un thème. Cette activité, qui s'organise en deux temps, se joue en équipes de deux. Tout d'abord, chaque joueur choisit 5 cartes parmi un paquet de 50 cartes servant à illustrer du mieux possible un concept préalablement choisi. Ensuite, chaque joueur ordonne ses 5 cartes, de l'image qui correspond le mieux au concept à l'image qui l'illustre le moins bien.

Dans un second temps, les partenaires dévoilent leurs jeux de cartes deux à deux, en expliquant leurs choix. Ils gagnent des points à chaque fois qu'ils ont sélectionné les mêmes cartes. Par exemple, si le concept choisi est celui de l'élève primoarrivant, cette activité fera ressortir les représentations qu'on les enseignants des primoarrivants. Notons que le choix des 50 cartes de base est important, puisqu'elles doivent être suffisamment suggestives et polysémiques pour pouvoir illustrer les représentations présentes chez les acteurs de l'enseignement.

Le photolangage

Lors de cette activité, le formateur présente diverses photos d'élèves primoarrivants sur une table. Chaque enseignant est invité à imaginer et à raconter l'histoire d'un de ces élèves. Il est fort probable que lors de leurs récits, les enseignants utilisent de nombreux clichés illustrant ses propres représentations des élèves primoarrivants. Le formateur peut orienter les enseignants en leur faisant remplir une carte d'identité vierge à compléter (cf. fiche ci-dessous). Sur cette carte d'identité, la partie « statut en Belgique » permet d'aborder les représentations qu'ont les enseignants des élèves primoarrivants, souvent perçus comme des réfugiés politiques. Aussi, l'espace laissé aux langue(s) parlée(s) peut être utilisé pour discuter des compétences plurilingues des élèves primoarrivants.

²⁵ Jeu de société créé par Craig Andrew Browne et édité chez Cocktail Games et Ystari Games en 2010 (<https://www.jeuxdenim.be/jeu-Compatibility>).

NOM :	
Prénom :	
Date de naissance :	
Lieu de naissance :	PHOTO
Nationalité :	
Langue(s) parlée(s) :	
.....	
Statut en Belgique :	

Sortons nos langues de nos poches

Cette activité permet de faire émerger les représentations des enseignants à propos de diverses langues. Elle a pour but d'amener une discussion portant sur la hiérarchisation des langues. En effet, bien qu'aucune langue ne soit supérieure à une autre, les langues se voient attribuer des valeurs marchandes ou symboliques dont les enseignants doivent prendre conscience. Dans le cadre de cette activité, les enseignants sont amenés à classer les langues de la plus importante à la moins importante en justifiant leurs choix et les critères qu'ils ont utilisés. Cette activité peut se faire seul ou en groupe, en fonction du nombre d'enseignants qui suivent le module de formation. Le formateur donne à chaque groupe (ou participant) une enveloppe dans laquelle se trouvent quelques papiers avec des noms de langues : par exemple l'hindi, l'arabe, le français, le chinois, l'algérien, le luxembourgeois, le lingala, le berbère, l'haoussa, l'anglais, le mandarin, le néerlandais et le guarani. Les enseignants sont alors invités à placer ces langues sur un axe de la plus importante à la moins importante. Si les enseignants travaillent en groupe, il peut être intéressant qu'un membre du groupe devienne « observateur ». Il ne participe alors pas à l'activité comme les autres, mais il prend note du fonctionnement du groupe, des divers critères proposés, des remarques faites par les autres membres du groupe, etc. Une fois que chaque groupe s'est mis d'accord sur l'organisation de la hiérarchisation des langues, un membre du groupe la présente aux autres groupes. L'observateur explique les avis divergents relevés lors de l'élaboration du classement effectué par son groupe. Il explique les arguments

qui ont motivé les différents choix. Cette activité permettra de faire ressortir les critères de classification et de hiérarchisation des langues, montrant aussi la relativité de ceux-ci.

Qu'en pense la population belge ?(1) (via <i>Wooclap</i>)
--

Cette activité a pour objectif de faire émerger les stéréotypes qui existent au sein de la population belge à propos des populations issues de l'immigration. En effet, comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de ce travail, les demandeurs d'asile sont présentés comme des profiteurs par certains partis d'extrême droite et certains médias belges. Ces discours xénophobes éveillent un sentiment « anti-immigration » dans la population belge, qu'il est important de déconstruire dans le cadre de l'enseignement en DASPA. Cette activité propose une séance de questions-réponses portant sur l'immigration en Belgique (origines, chiffres, etc.). Le formateur pose des questions aux enseignants, qui sont invités à répondre à un questionnaire à choix multiples via l'application *Wooclap*²⁶. Ce site web permet à chaque participant de répondre de manière anonyme. Il est ensuite possible de présenter les statistiques des réponses données à chaque question. Les enseignants peuvent donc donner leur avis anonymement, ce qui permet l'émergence de leurs représentations à propos de l'immigration en Belgique. Ensuite, les réponses correctes sont fournies par le formateur. Cette étape permet d'informer les enseignants à propos de l'immigration en Belgique.

Exemple de questions à poser

- Combien y a-t-il d'immigrés en Belgique (en 2016) ?
 - a) 38.2%
 - b) 16.1%**
 - c) 10.5%

- Quelle est l'origine des immigrés résidant en Belgique (2016) ?
 - a) UE27 : 47.71%, Europe hors UE : 7.11%, Asie : 14.93% ; Afrique : 25.81%, Amérique : 4.26% ; Océanie : 0.11%, Autre : 0.07%.**
 - b) UE27 : 20.3% ; Europe hors UE : 10.5% ; Asie : 5.9% ; Afrique : 25.8% ; Amérique : 7.3% ; Océanie : 2.2% ; Autre : 28%.
 - c) UE27 : 30.6% ; Europe hors UE : 5.9% ; Asie : 20.5% ; Afrique : 17.5% ; Amérique : 1.3% ; Océanie : 5.4% ; Autre : 18.8%.

²⁶ Lien vers le site officiel *Wooclap* : <https://www.wooclap.com/fr/>

- Quel est le pays d'origine des immigrés le plus important en Belgique (2016) ?
 - a) La France
 - b) Les Pays-Bas
 - c) **Le Maroc**

<i>Qu'en pense la population belge ?(2)</i>

Cette activité est en partie similaire l'activité *Qu'en pense la population belge ? (1)*, puisqu'elle a également pour objectif d'interroger les représentations qu'ont les enseignants à propos de l'immigration en Belgique. Dans cette seconde version de l'activité, le formateur présente des chiffres/ nombres sans donner d'explications supplémentaires. Ce sont les enseignants qui doivent imaginer à quoi correspondent ces chiffres/ nombres. Cette étape permet de faire émerger leurs représentations dans un premier temps, puis d'informer les enseignants à propos de l'immigration en Belgique.

Exemple de données chiffrées à présenter aux enseignants :

- 16.1% → pourcentage d'immigrés en Belgique (en 2016)
- 47.71% → pourcentage d'immigrés en provenance de l'UE27 (en 2016)
- Etc.

Voici une liste des ressources concrètes pour obtenir des informations factuelles à propos de l'immigration et qui peuvent être utilisées en vue de la création d'un questionnaire pour cette activité :

- ✓ Lafleur, J.-M. et Marfouk, Abd. (2017). *Pourquoi l'immigration ? 21 questions que se posent les belges sur les migrations internationales au XXIe siècle*. Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan.
- ✓ Centre fédéral Migration (Myria). *Population et mouvement. Thème accès au territoire protection internationale et apatridie droit de vivre en famille migration économique migration pour études séjour irrégulier et régularisation*. Site du Centre fédéral Migration [en ligne]. <http://www.myria.fr>

B. Informer

Les activités *Qu'en pense la population belge ? (1 et 2)* permettent d'informer les enseignants à propos de l'immigration en Belgique et de l'origine des population migrantes sur le territoire. Elles permettent aux enseignants qui ne le savaient pas de prendre conscience que les élèves primoarrivants présents dans leurs classes ne correspondent pas à la figure de l'élève réfugié. Toutefois, il est important de renseigner les professeurs de DASPA sur la hiérarchisation des langues et sur l'importance du plurilinguisme.

Donner sa langue au chat

Cette activité fait suite à l'activité *Sortons nos langues de nos poches*, puisqu'elle a pour objectif de fournir des informations aux professeurs à propos des autres langues que le français. Dans cette activité, les enseignants sont invités à rechercher des informations à propos des 13 langues qu'ils ont dû hiérarchiser préalablement (l'hindi, l'arabe, le français, le chinois, l'algérien, le luxembourgeois, le lingala, le berbère, l'haoussa, l'anglais, le mandarin, le néerlandais et le guarani). Divisés en groupes, ils sont invités à compléter une fiche d'identité de chaque langue afin de comprendre que, même si celles-ci sont éloignées de notre quotidien, elles sont plus ou moins parlées dans le monde. Le formateur peut fournir aux enseignants des fiches préconstruites pour chaque langue avec différentes informations à regrouper, ou alors laisser les enseignants créer leurs fiches eux-mêmes.

Mélangeons nos langues

Cette activité a pour objectif de mettre en évidence les mélanges linguistiques présents dans notre société. Il permet de prendre conscience que les langues sont des systèmes qui interagissent, contrairement aux représentations que se font certains enseignants des langues, qu'ils peuvent voir comme des tuyaux séparés. Dans le cadre de cette activité, le formateur se munit d'images sur lesquelles se trouvent des mots ou des phrases qui sont significatifs de mélanges de plusieurs langues (une publicité, par exemple). Les enseignants sont invités à observer et à commenter ces images/ ces mots. Ils doivent dire s'ils connaissent l'étymologie des mots, la relation que ces mots entretiennent avec diverses langues (emprunt ou dérivation, par exemple), etc. Cela permettra de souligner les relations qu'entretiennent les langues entre elles et les locuteurs entre eux. Notons qu'il faut éviter de présenter des mots provenant uniquement de langues valorisées (comme l'anglais, par exemple). Le choix des images et des

mots peut donc nécessiter de nombreuses recherches. Cette remarque peut faire l'objet d'un constat lors échanges formateur-enseignants.

Exemples d'images à commenter



Exemple de mots à commenter

- ALCÔVE → (subst. fém.)²⁷
 1. Emprunt à l'espagnol *alcoba*, d'abord au sens de « endroit où l'on fait le pesage public » (1202). Puis au sens de « coupole » (1272-84). Ensuite, au sens de « enfoncement pratiqué dans une chambre pour y placer un lit » (début XVIe s.)
 2. Emprunt à l'arabe *al qubba*, proprement « coupole », puis « petite chambre contiguë »

C. Vers des nouvelles représentations conscientes et malléables

Discussion

Les enseignants et le formateur discutent afin de partager les informations qui les ont surpris et pourquoi. Le but est d'échanger de manière réflexive sur l'évolution de la vision qu'ils ont des élèves primoarrivants.

²⁷ <https://www.cnrtl.fr/etymologie/alc%C3%B4ve>

3. AXE 3 : QUEL EST MON RÔLE ?

Comme nous l'avons abordé dans la partie théorique de ce travail, les représentations qu'ont les enseignants de leur rôle au sein du DASPA varient d'une école à l'autre. Certains prennent très à cœur les objectifs *d'intégration* et *d'accueil* des élèves primoarrivants dans l'école, mais aussi dans la société. Ils semblent que certains d'entre eux vont même jusqu'à placer au centre de leurs préoccupations les conditions de vie des apprenants plutôt que les objectifs scolaires. D'autres enseignants, au contraire, se focalisent sur la partie « école » afin de ne pas tomber dans une approche dite *psychologisante*. Ce second profil enseignant se concentre sur les objectifs scolaires en considérant le primoarrivant comme un élève ordinaire. Le rôle de l'enseignant en DASPA est en effet d'apporter aux élèves primoarrivants des activités cognitives complexes permettant la bonne transmission des apprentissages. Les enseignants sont invités à tenir compte des différences culturelles et linguistiques des apprenants en les valorisant par le biais de pédagogies multiculturelles et plurilingues. Pourtant, il semble que de nombreux enseignants ne soient pas familiarisés avec les notions de bi-/plurilinguisme. Ce troisième axe aura donc pour objectif de travailler les représentations portant sur le rôle des enseignants, et donc sur la pédagogie plurilingue. Notons qu'il est important de faire le lien entre les réponses fournies par les enseignants dans les autres axes et celles présentées dans celui-ci, puisque les pratiques enseignantes sont dictées par le profil des apprenants et par le dispositif DASPA lui-même.

A. Faire émerger les représentations

Questionnaire nuage de mots (via Wooclap)

Le formateur questionne les enseignants sur divers concepts centraux dans la pédagogie à mettre en place dans les classes DASPA. Au vu des objectifs des DASPA, quel est le rôle de l'enseignant en classe ? Faut-il avoir des prédispositions particulières pour travailler en DASPA ? Quelles sont les qualités nécessaires chez un enseignant de DASPA ? Quel type de pédagogie adopter ? Qu'est-ce que le plurilinguisme ? Faut-il utiliser la langue de référence de l'élève primoarrivant en classe DASPA ? Etc. Ces questions vont naturellement provoquer le débat entre les enseignants, et le formateur se doit de tenir le rôle de médiateur lors de ces échanges. Le nuage de mots généré via *Wooclap* permet d'observer les mots-clés les plus utilisés par les enseignants.

Quel type d'enseignant êtes-vous ?

Le questionnaire *Quel type d'enseignant êtes-vous ?* permet aux enseignants de se situer dans un continuum entre deux tendances enseignantes : les enseignants qui portent plutôt leur attention sur les conditions de vie des apprenants et, par opposition, les enseignants qui se focalisent principalement sur les apprentissages. Ce questionnaire ne constitue pas un test scientifique pour classer les enseignants de manière stricte et définitive sous un profil, il s'agit plutôt d'un questionnaire permettant aux enseignants de se situer dans une tendance et de remettre leurs pratiques en question. Ce questionnaire propose des questions ouvertes et fermées auxquelles les enseignants sont invités à répondre en interagissant. Le formateur quant à lui peut dire aux enseignants de quelle tendance ils se rapprochent le plus.

Quel type d'enseignant êtes-vous ?

Utilisez-vous des manuels pour construire vos séquences de cours en DASPA ?
Quels sont les trois objectifs poursuivis DASPA ?
Faut-il des qualités humaines spécifiques pour enseigner en DASPA ?
Planifiez-vous les apprentissages à l'avance ?
Quels sont les points communs entre un élève de classe différenciée et un primoarrivant ?
Avez-vous déjà organisé des activités de sensibilisation aux conditions de vie des élèves <u>primoarrivants</u> dans votre école ?
Avez-vous déjà fait des démarches pour aider un primoarrivant dans le processus d'octroi de papiers ?

Analyse d'interviews d'enseignants en DASPA

Cette activité propose aux enseignants qui suivent le module de souligner les éléments qui dénotent des représentations qu'ont les enseignants de leur propre métier et d'expliquer en quoi, d'après eux, ces représentations sont fondées ou non. Les enseignants peuvent être mis par groupes pour réaliser l'activité.

Extrait 1

A : donc quand j'ai eu mon interview / le directeur m'a demandé si je voulais / si j'étais demandeuse de ce genre de public / et j'ai dit mille fois mille fois oui / un grand oui

B : pour quelles raisons ?

A : ben pour ce côté euh ouverture à une autre culture / à d'autres réalités / je n'aime pas être que dans mon Y / dans cette petite campagne / j'aime bien ouvrir plein d'autres portes / faire des connexions / on va dire ça comme ça / oui j'ai besoin de ça / je trouve ça enrichissant / sur tous les points

Extrait 2

C : Ça fait dix-sept ans qu'on a des planifications qui changent tout le temps et je crois que c'est normal / y a aussi une expérience y a aussi les élèves qui sont pas mêmes / ben on ne travaille pas avec un Afghan comme on travaille avec un Russe / ou on ne travaille pas avec un Irakien comme on travaille avec un Africain qui est debout derrière sa chaise / y a plein de choses / ça ça change aussi beaucoup / le profil des élèves.

Extrait 3

D : et finalement / c'était très intéressant de travailler dans le 1 parce que je me suis rendu compte de tout ce qu'il fallait / de toutes les techniques qu'il fallait mettre en place / avant ce n'était jamais que du français pour niveaux faibles on va dire / fin on pouvait rester dans un domaine très / passé composé imparfait enfin bon / il ne fallait pas mobiliser tout ce que l'on doit mobiliser face à quelqu'un dont
E : qui ne connaît pas la langue

Source : Oger, E. (2019). « *Faire-passerelle* » : analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants de Belgique francophone. Thèse (Dissertation). Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.

B. Informer

Observation de pratiques enseignantes

Visionnage de documentaires, tels que *Comparons nos langues* ou *L'éveil aux langues*. À la suite de cette activité, le formateur invite les enseignants, lors d'une activité collective, à établir une liste des éléments positifs et négatifs de l'approche plurilingue.

Liens vers les documentaires

- Vidéo sur l'éveil aux langues :
<https://www.elodil.umontreal.ca/videos/presentation/video/eveil-aux-langues-et-grammaire/>
- Documentaire « *Comparons nos langues* » :
<https://www.youtube.com/watch?v=ZlBiAoMTBo>
- Le site ÉLODiL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité linguistique) :
<https://www.elodil.umontreal.ca/>

Le site web ÉLODiL a pour vocation de soutenir les enseignants et enseignantes qui œuvrent en milieu pluriethnique et plurilingue. Il s'adresse aussi à tous ceux et celles qui souhaitent développer les compétences interculturelles et les compétences langagières de leurs élèves, notamment dans des milieux défavorisés, que le français soit leur langue maternelle, leur langue seconde ou encore leur langue tierce.

C. Vers des nouvelles représentations conscientes et malléables

<i>Débriefing</i>

Après le visionnage des vidéos, les enseignants sont invités à prendre la parole à propos des pédagogies interculturelles et plurilingues. Il peut être intéressant que ceux-ci imaginent, en groupes, un module de quelques heures de cours afin de mettre en place ce type de pédagogie.

CONCLUSIONS

En conclusion, cette étude est partie du constat que les mouvements migratoires de ces dernières années, adjoints à la montée de l'extrême droite européenne et aux difficultés économiques, sont à la base de l'image négative que se fait l'opinion publique belge des demandeurs d'asile et des réfugiés (Ciré, 2020 ; Lafleur & Marfouk, 2017). Dans l'enseignement aussi, il existe de nombreuses représentations à l'égard des DASPA et des élèves primoarrivants (Auger, 2010 ; Oger, 2019). Ces représentations influent sur les pratiques des enseignants. Ce constat nous a menés vers la problématique suivante : « Quelles sont les représentations des enseignants de DASPA à l'égard du dispositif dans lequel ils enseignent, de leurs missions au sein de celui-ci et des élèves primoarrivants, et comment en tenir compte dans un module de formation initiale ? »

Notre étude révèle que certains enseignants se représentent les élèves primoarrivants comme des élèves vulnérables, souvent associés à la figure du réfugié. Cette vision des apprenants influence directement les pratiques de ces enseignants, dont les attentes s'orientent davantage vers les conditions de vie des élèves que vers leurs objectifs scolaires. Motivés par la mission qu'ils s'attribuent, ces enseignants incarnent l'image *d'enseignants-activistes*, là où d'autres préfèrent se cantonner aux objectifs scolaires. De plus, la hiérarchisation des objectifs du DASPA a pour conséquence que l'objectif d'orientation est souvent amoindri en faveur des objectifs d'accueil et de scolarisation (Auger, 2010 ; Oger, 2019).

De plus, l'ambiguïté qui entoure l'objectif de scolarisation conduit certains enseignants à l'interpréter comme le devoir de rendre les apprenants totalement bilingues. Toutefois, puisque les enseignants surévaluent la compétence bilingue – la définissant abusivement comme la maîtrise équilibrée de deux langues tant à l'oral qu'à l'écrit – ils projettent sur l'apprenant ce fantasme, qu'ils estiment nécessaire pour réussir scolairement (Auger, 2010 ; Oger, 2019).

Or, comme les enseignants observent des difficultés chez les élèves primoarrivants à atteindre ce bilinguisme, ils l'imputent à leur maîtrise du français, estimée trop faible. Ils diminuent donc la complexité des tâches scolaires. Celles-ci, par conséquent trop simples, ne placent pas les élèves primoarrivants dans des situations cognitives complexes, pourtant nécessaires aux apprentissages. Un cercle vicieux se met alors en place, à la suite duquel les primoarrivants sont orientés vers des filières réservées aux élèves ayant des difficultés cognitives (Oger, 2019).

Cette démonstration semble être le résultat d'un manque de formation des enseignants non sensibilisés aux approches interculturelles et plurilingues (Auger, 2010 ; El Karouni & Lucchini, 2014, Oger, 2019). Pourtant, ces approches se révèlent particulièrement intéressantes dans des classes accueillant des élèves primoarrivants, puisqu'elles permettent une prise en compte des aspects culturels (Barrette, Gaudet & Lemay, 1993 ; Blondel, 1998 ; Collès, 2007 ; Crutzen & Lucchini, 2007 ; Crahay & Chapelle 2010) et linguistiques (Cummins, 2000 ; Lucchini 2002, 2005, 2009 ; ; Lucchini & Flamini, 2005 ; Coste, 2001 et 2002 ; Moore & Castellotti (coord.), 2008 ; Castellotti & Moore, 2011 ; Huver et Springer, 2011) souvent ignorés à tort dans nos DAPSA. En effet, elles permettent une valorisation des connaissances antérieures des primoarrivants, dont la conséquence directe est une hausse de leur niveau de motivation (Abriç, 2011). De plus, ces approches présentent les langues comme les diverses branches d'un même arbre : le langage.

Afin de participer, à notre échelle, à une amélioration des représentations qu'ont les enseignants de DASPA des primoarrivants, des dispositifs DASPA et de leurs missions au sein de ceux-ci, notre travail se clôture sur l'ébauche d'un module de formation. Ce module se compose de trois axes basés sur les observations théoriques : le DASPA, l'élève primoarrivant et les missions de l'enseignant au sein du DASPA. Il a pour objectif de faire évoluer les représentations enseignantes via une méthode en trois temps. Tout d'abord, une première étape permet l'émergence des représentations enseignantes. Ensuite, les enseignants se voient informés à propos des divers thèmes, ce qui permet, dans un troisième temps, des discussions qui donnent lieu à de nouvelles représentations, plus proches de la réalité. Nous espérons que les quelques pistes proposées dans ce Travail de Fin d'Étude pourront être prolongées et améliorées dans un cadre plus vaste en vue d'un module de formation complet et abouti qui permettra aux dispositifs DASPA d'encore continuer à s'améliorer.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- ✓ Abric, J.-C. (1994). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet e.a., *Les représentations sociales* (pp.187-204-220). Paris : PUF.
- ✓ Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- ✓ Auger, N. (2008). Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. In J.-L. Chiss (Ed.), *Langues & didactique. Immigration, école et didactique du français* (pp.187-230). Paris : Didier.
- ✓ Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris : Archives contemporaines.
- ✓ Barrette, Ch., Gaudet, E. & Lemay, D. (1993). *Guide de communication interculturelle*. Saint-Laurent : Édition du Renouveau pédagogique.
- ✓ Boudet, M. (2019). *Les langues-cultures, moteurs de démocratie et de développement*. Vulaines-sur-Seine : Éditions du Croquant.
- ✓ Boyer, H. & Alén Garabato, C., (2007). *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène. Éducation, école, didactique : actes du Colloque international de Montpellier (21, 22 et 23 juin 2006, Université Montpellier III)*. Paris : L'Harmattan.
- ✓ Castellotti, V. (2010). Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre : enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité, *Cahier de l'Acedle*, n°7. Retrieved from http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti_Cahiers-Acedle_7-1.pdf.
- ✓ Collectif (2015). *Le Petit Robert de la Langue Française*. France : Le Robert.
- ✓ Collès, L. (2007). *Interculturel : des questions vives pour le temps présent*. Bruxelles : Intercommunication s.p.r.l. & E.M.E.
- ✓ Crutzen, D. et Lucchini, S. (2007). État des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique. In M. Martiniello, A. Rea & F. Dassetto (dir.). *Immigration et intégration en Belgique francophone. État des savoirs*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.
- ✓ Cummins, J. (1979). *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

- ✓ Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue, *Notions en question*, n°6, pp.117-123.
- ✓ Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore : penser les compétences plurilingues ? In Castellotti, V. (dir.) : *D'une langue à l'autre : pratiques et représentations*, Presses universitaires de Rouen : Rouen.
- ✓ Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- ✓ Crahay, M., & Chapelle, G. (2010). Réussir à apprendre : pour une différenciation pédagogique sans stigmatisation ! In *Direct les clés de la gestion scolaire*, n°18, pp.27-39.
- ✓ El Karouni, S. et Lucchini, S. (2014). Dénominations, représentations et pratiques d'enseignement du français dans le contexte bruxellois, francophone et plurilingue. In J.-F. Pietro & M. Raspail, *Recherches en didactique du français. L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée* (pp. 49-63). Namur : Presses universitaires de Namur.
- ✓ Flament, Cl. (1994). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet e.a., *Les représentations sociales* (pp.204-220). Paris : PUF.
- ✓ Goï, C., & Huver, E. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui*, 176, 25-36.
- ✓ Huver, E., & Springer, Cl. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Didier, 2011.
- ✓ Jodelet, D. (1994). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet e.a., *Les représentations sociales* (pp.31-62). Paris : PUF.
- ✓ Lafleur, J.-M. et Marfouk Abd. (2017). *Pourquoi l'immigration ? 21 questions que se posent les belges sur les migrations internationales au XXIe siècle*. Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan.
- ✓ Lucchini, S. (2002). *L'apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*. Cortil-Wodon : Editions Modulaires Européennes.
- ✓ Lucchini, S. (2005). *L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence*, *Enfance*, 57, 4, 299-317.
- ✓ Lucchini, S. & Fmanini, F. (2005). Une langue de référence pour développer le plurilinguisme. In E. Witte, L. Van Mensel, M. Pierrard, L. Mettewie, A. Housen & R. De Groof (Eds), *Language, Attitudes and Education in Multilingual Cities*. Wetteren : Universa Press, 153-167.

- ✓ S. Lucchini, Plurilinguisme et langue de référence (2009). In *Langage et pratiques*, n°44, p.42-57
- ✓ Ministère de la communauté française (2001). *Décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primoarrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.*
- ✓ Ministère de la communauté française (2012). *Décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.*
- ✓ Ministère de la communauté française (2019). *Décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.*
- ✓ McLaughlin, B. (1992). *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn*, Education Practice Report, 5. Retrieved from <https://www.usc.edu/dept/education/CMMR/FullText/McLaughlinMyths.pdf>
- ✓ Monteil, J.-M. & Mailhot, L. (1988). Les représentations sociales. In *Connexions*, n°58.
- ✓ Moore, D. & Castellotti, V. (coord.) (2008). *La compétence plurlingue*, Peter Lang: Bern.
- ✓ Moscovici, S. (1994). Des représentations collectives aux représentations sociales. In D. Jodelet e.a., *Les représentations sociales* (pp.62-87). Paris : PUF.
- ✓ Oger, E. (2019). « Faire-passerelle » : analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants de Belgique francophone. Thèse (Dissertation). Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- ✓ Pinchard, Y. (2018). *La responsabilité individuelle dans le processus d'intégration des immigrés – Exploration des représentations de primoarrivants en Belgique francophone*. Mémoire (Thesis). Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain. [en ligne] <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:16407>
- ✓ Pirlet, N. (2006-2007). *Comment intégrer un enfant étranger dans une classe ordinaire ?* Travail de fin d'études non publié. Louvain-la-Neuve : École Normale Catholique du Brabant Wallon.
- ✓ Puren Chr. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. In *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°140, pp.491-512.

- ✓ Semin, G. (1994). Prototypes et représentations sociales. In D. Jodelet *e.a.*, *Les représentations sociales* (pp.239-252). Paris : PUF.
- ✓ Sperber, D. (1994). L'étude anthropologique des représentations : problèmes et perspectives. In D. Jodelet *e.a.*, *Les représentations sociales* (pp.115-131). Paris : PUF.
- ✓ Trévisiol, P. (2006). *Influence translinguistique et alternance codique en français L3*. Acquisition et intercation en langue étrangère, 24, 13-43.
- ✓ Windisch, Ul. (1994). Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. L'exemple du raisonnement et du parler quotidiens. In D. Jodelet *e.a.*, *Les représentations sociales* (pp.169-187). Paris : PUF.

Sites web et autres ressources électroniques

- ✓ Centre fédéral Migration (Myria). *Population et mouvement. Thème accès au territoire protection internationale et apatridie droit de vivre en famille migration économique migration pour études séjour irrégulier et régularisation*. Site du Centre fédéral Migration ? Retrieved from <http://www.myria.be/fr/publications/la-migration-en-chiffres-et-en-droits2017#Chapitres> (page consultée le 11.02.20).
- ✓ Larousse. « Scolariser ». Site du Larousse. Retrieved from <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/scolariser/71548> (page consultée le 24.02.20)
- ✓ Le Parlement de la Communauté française. *Décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française*. Site Gallilex. Retrieved from http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/37785_001.pdf (page consultée le 14.02.20).
- ✓ Plateforme Mineurs en exil. *Scolarité*. Site de la plateforme mineurs en exil. Retrieved from <http://www.mineursenexil.be/fr/dossiersthematiques/mena/scolarite-1/> (page consultée le 12.02.20).
- ✓ Ciré. Histoire de l'immigration en Belgique au regard des politiques menées. Site Vivre en Belgique. Retrieved from <https://www.vivrebelgique.be/11-vivre-ensemble/histoire-de-l-immigration-en-belgique-au-regard-des-politiques-menees> (page consultée le 11.02.20).

Conférence et podcast

- ✓ Auger N., Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations (FASILD) & Centre Académique pour les Scolarisation des nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV) (2005), Comparons nos langues. s.l. : Centre Départemental de Documentation Pédagogique.
- ✓ Véron, L. (2019). Parler comme jamais. Paris : Studio V. Retrieved from <https://www.binge.audio/parler-comme-jamais/>

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial