

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication
École des sciences politiques et sociales (PSAD)**

Le jugement professoral dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation pour élèves allophones nouvellement arrivées.

**Une comparaison entre le dispositif DASPA et
OKAN.**

Auteur : Beyaert, Amélie
Promoteur(s) : Verhoeven, Marie
Lecteur(s) : André, Géraldine
Année académique 2022-2023
Master en sociologie (120 crédits)

Table des matières

Liste des abréviations.....	4
Liste des mots récurrents en néerlandais.....	5
Déclaration de déontologie signée.....	6
Avant-propos.....	7
Introduction.....	8
Chapitre 1 :DASPA et OKAN situés dans un système éducatif, un contexte politique et un cadre international.....	10
1.1. Les systèmes éducatifs en Belgique.....	10
1.2. Les dispositifs de scolarisation pour EANA : DASPA et OKAN.....	13
1.2.1. L’historique de la législation des dispositifs de scolarisation.....	13
1.2.2. Les objectifs des dispositifs de scolarisation.....	19
1.2.3. La place de la langue dans les dispositifs de scolarisation.....	21
1.2.4. Les modalités d’organisation des dispositifs de scolarisation.....	23
1.2.5. La procédure d’orientation au sein des dispositifs de scolarisation.....	28
1.3. Le processus d’acculturation au sein des dispositifs.....	30
1.4. Discussion : la situation belge dans un contexte international.....	33
Chapitre 2 :Le « jugement professoral » dans les « dispositifs » DASPA et OKAN.....	37
2.1. Le concept de « dispositif ».....	37
2.2. Les logiques du « jugement professoral ».....	42
2.3. La question de recherche et les hypothèses.....	47
Chapitre 3 :Approches méthodologiques, récolte de données et méthodes d’analyse.....	50
3.1. Méthodologie.....	50
3.1.1. Approche comparative et <i>pragmatic qualitative research</i>	50
3.1.2. Entretiens semi-directifs.....	52
3.1.3. Observation directe.....	53
3.1.4. Analyse de documents/ instruments.....	54
3.2. Récolte des données.....	54
3.2.1. Les écoles participantes.....	54
3.2.2. La conduite des entretiens semi-directifs.....	56
3.2.3. L’observation des conseils de classes.....	57

3.3. Méthodes d'analyse des données.....	58
3.3.1. H1 & H2 : Comparer les visions des dispositifs	58
3.3.2. H3 & H4 : Comparer les logiques du « jugement professoral »	59
Chapitre 4 :Dispositifs, vision et jugement professoral dans les deux Communautés : présentation des résultats.....	60
4.1. Une vision assimilationniste-interventionniste dans le dispositif DASPA.....	60
4.1.1. DASPA : institution, lois, décisions réglementaires et mesures administratives.....	61
4.1.2. DASPA : outils et instruments	64
4.1.3. DASPA : acteurs mis en réseau.....	66
4.2. Une vision assimilationniste-interventionniste dans le dispositif OKAN	68
4.2.1. OKAN : institution, lois, décisions réglementaires et mesures administratives.....	68
4.2.2. OKAN : outils et instruments.....	70
4.2.3. OKAN : acteurs mis en réseau	72
4.3. Résumé des hypothèses 1 et 2	74
4.4. Le « jugement professoral » en DASPA et OKAN	75
4.4.1. Le timing de l'orientation en DASPA et en OKAN	76
4.4.2. Le poids du projet en matière d'orientation	76
4.4.3. L'influence de la mise en réseau des établissements dans l'orientation....	78
4.5. Les logiques du « jugement professoral ».....	82
4.5.1. La filière générale est l'option royale	82
4.5.2. La filière professionnelle moins valorisée	84
4.5.3. La maîtrise de la langue et l'âge comme indicateurs.....	85
4.5.4. Le talent et le projet comme indicateurs	87
4.5.5. Donner le plus de possibilités aux EANA	88
Chapitre 5 :Discussion	et conclusion
.....	92
Bibliographie	97
Annexes.....	105
Annexe 1 : Les systèmes éducatifs en Belgique	105
Le système éducatif en FWB.....	105
Le système éducatif en VG	105

Annexe 2 : Aperçu des entretiens.....	106
Annexe 3 : Aperçu des observations de conseils de classe	107
Annexe 4 : Guide d’entretien.....	108
En français.....	108
En néerlandais	111
Annexe 5 : Traduction des extraits.....	115
Annexe 6 : Informed consent blanco.....	118
En néerlandais	118
En français.....	119
Annexe 7 : Retranscriptions.....	120
Entretien exploratoire : Professeur OKAN (Participant A)	120
Entretien exploratoire : Inspectrice FWB (Participant B).....	123
Entretien Ecole 1 : Coordinateur (Participant C et D)	128
Entretien Ecole 1 : Centre PMS (Participant E, F et G).....	144
Entretien Ecole 2 : Educateur (Participant H).....	150
Entretien Ecole 2 : Coordinateur (Participant I).....	158
Entretien Ecole 3 : Vervolgcoachen (Participant J et K)	163
Entretien Ecole 4 : Coordinateur (Participant L).....	194
Entretien Ecole 4 : Professeur (Participant M et N)	203

Liste des abréviations

AGODI	<i>Agentschap voor Onderwijsdiensten</i> Agence de services d'enseignement
CEB	Certificat d'études de base
CE1D	Certificat d'études du premier degré
CESS	Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur
CLB	<i>Centrum voor leerlingenbegeleiding</i> Centre pour le suivi des élèves
CVO	<i>Centrum voor volwassenonderwijs</i> Centre pour formation pour adulte
DASPA	Dispositif d'accueil et de scolarisation pour primo-arrivant
EANA	Elèves allophones nouvellement arrivés
FLA	Français langue d'apprentissage
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
FLSco	Français langue de scolarisation
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
G	Filière générale
LOP	<i>Lokaal overleg platform</i> Plateforme de concertation locale
OKAN	<i>Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers</i> Enseignement d'accueil pour primo-arrivants allophones
P	Filière professionnelle
PA	Primo-arrivants
PMS	Equipe Psycho-médico-sociale
ROTAN	<i>Referentiekader Ontwikkelingsdoelen Taalvaardigheid Anderstalige Nieuwkomers</i> Cadre de référence pour les objectifs de développement en ce qui concerne la maîtrise de la langue pour les primo-arrivants
TT	Filière technique de transition
TQ	Filière technique de qualification
VG	<i>Vlaamse gemeenschap</i> Communauté flamande

Liste des mots récurrents en néerlandais

<i>Schakelklas</i>	Classe de basculement
<i>Snuffelstage</i>	Stage d'immersion
<i>Snuffelvak</i>	Cours d'immersion
<i>Vervolgschoolcoach</i>	Coach en charge du suivi scolaire

Déclaration de déontologie signée

Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux, ...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur.

Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au **Code de déontologie pour les étudiant·es en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses** et savoir que le plagiat constitue une faute grave.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'D. G. G.' or similar, written in a cursive style.

Avant-propos

Je tiens en premier lieu à remercier ma promotrice Madame Verhoeven pour la confiance qu'elle m'a accordée en acceptant de devenir ma directrice de mémoire. De plus, j'aimerais la remercier pour sa disponibilité et ses précieux conseils lors de la rédaction de cette recherche. J'adresse également mes remerciements à Madame André, qui a accepté d'être dans notre commission mémoire dans le rôle de lecteur.

Un grand merci également à Madame Armagnague, qui m'a permis d'apprendre à connaître de nombreux chercheurs travaillant sur le sujet de l'orientation scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés ainsi que différentes perspectives sur le sujet dans le cadre de mon stage dans l'équipe OJEMIGR à l'Université de Genève.

Je remercie aussi toutes les écoles participantes qui m'ont permis d'observer leurs conseils de classe ainsi que les participants de celles-ci qui ont donné de leur temps pour m'accorder un entretien.

Enfin, il me semble indispensable de mentionner le soutien que j'ai reçu de ma famille, Michiel et mes amis. Un merci particulier à ma tante Astrid pour les corrections, à ma maman pour la relecture et à mon papa pour la mise en page.

Introduction

« *Il est crucial de consentir des efforts dans le domaine de l'enseignement afin de permettre aux immigrants, notamment leurs descendants, de mieux réussir et de participer plus activement à la société* » (Conseil de l'Union européenne, 2004, p. 18). C'est dans cette même philosophie que les dispositifs d'accueil pour élèves allophones nouvellement arrivées (EANA) ont vu le jour. Les recherches sur la scolarisation de ces élèves ne manquent pas, que ce soit dans le contexte belge francophone (*cf.* Verhoeven, Oger et Lucchini) ou le contexte belge flamand (*cf.* Emery, Spruyt et Van Avermaet). Cependant, à part dans un mémoire de Prins (2016), qui s'intéresse à la différence entre les deux systèmes, nous n'avons trouvée aucune littérature qui reprend les deux systèmes belges. De plus, la plupart des études se focalisent sur le rôle de facteurs individuels (expérience migratoire (Mendonça Dias & Rigoni, 2019), les différences en fonction des nationalités (Ichou, 2013)), sur des dimensions linguistiques (Armagnague-Roucher & Tersigni, 2019 ; Lucchini, 2011 ; Mendonça Dias, 2021) ou encore sur des dimensions pédagogiques ou didactiques (Le Petitcorps, 2019). Peu d'entre elles prennent en compte le rôle des dimensions institutionnelles dans l'orientation scolaire des EANA. Ce mémoire traite de l'orientation scolaire de ces derniers à la sortie du dispositif en comparant deux systèmes institutionnelles.

Nous nous intéresserons à l'orientation scolaire dans le dispositif de la Communauté française (DASPA - Dispositif d'accueil et de scolarisation pour primo-arrivants) et dans le dispositif de la Communauté flamande (OKAN - Onthaalonderwijs voor anderstaligen nieuwkomers). Ce sont des dispositifs mis en place pour organiser l'enseignement d'accueil pour EANA. Nous avons décidé de se focaliser sur ces deux Communautés car la majorité des élèves belges se retrouvent dans l'enseignement d'une de ces communautés (Van Praag, Verhoeven, Stevens & Van Houtte, 2018). De plus, j'ai un intérêt particulier pour ces deux Communautés de Belgique. J'ai grandi à Bruxelles dans une famille francophone, mais j'ai suivi toute ma formation scolaire en néerlandais. Cependant, l'année dernière, j'ai fait le choix d'entreprendre un master en français. Le choix géographique s'est donc fait grâce à des affinités particulières pour une région et des connaissances de la langue (Vigour, 2005, p. 158). Afin d'uniformiser l'appellation

de ce public dans les deux Communautés, nous avons décidé d'utiliser, pour la suite de ce mémoire, la désignation d'« élèves allophones nouvellement arrivées » (EANA). Cette appellation nous vient du contexte français. Néanmoins, quand il s'agit d'éléments de la législation ou des discours des acteurs nous avons souhaité garder l'appellation que les acteurs donnent à ce public.

La littérature a tendance à dire que les EANA sont souvent orientés vers des filières techniques ou professionnelles après leur passage dans le DASPA ou OKAN (Emery, Spruyt & Van Avermaet, 2022). Mais comment est-ce que ça se fait ? Y a-t-il des logiques institutionnelles derrière ces orientations ? Notre question de recherche s'intitule : Quelles logiques sous-tendent le « jugement professoral » dans les dispositifs DASPA et OKAN ? Pour répondre à cette question nous avons construit quatre hypothèses à tester :

H1 : Les dispositifs DASPA et OKAN se cadre, selon la typologie d'Adam (2013), dans une politique d'intégration assimilationniste-interventionniste

H2 : La vision assimilationniste-interventionniste sera plus interventionniste dans la Communauté flamande que dans la Fédération Wallonie-Bruxelles.

H3 : Les logiques qui sous-tendent le "jugement professoral" diffèrent entre les DASPA et les OKAN, en raison des différences institutionnelles entre les deux contextes.

H4 : Les logiques du « jugement professoral » en DASPA et OKAN sont marquées par les logiques d'employabilités des EANA.

Notre mémoire sera composé d'une contextualisation des systèmes éducatifs belges et des dispositifs DASPA et OKAN. Ensuite, toujours dans ce premier chapitre, nous nous intéresserons également à la conception de l'intégration de part et d'autre des communautés. Nous tâcherons de répondre à notre question de recherche en mobilisant les concepts de « dispositif » et de « jugement professoral », que nous avons développé dans notre cadre théorique. Après, nous présenterons les choix méthodologiques, qui nous ont conduits à adopter une triple méthodologie : entretiens semi-directifs, observations directes et analyse de documents. Grâce à nos cadres théorique et méthodologique, nous avons récolté et analysé des résultats que nous présenterons dans le quatrième chapitre. Enfin, pour clôturer ce mémoire, nous terminerons avec une discussion qui met en lien la théorie avec nos résultats empiriques.

Chapitre 1 : DASPA et OKAN situés dans un système éducatif, un contexte politique et un cadre international

Tout d'abord, avant de s'intéresser aux dispositifs d'accueil et de scolarisation DASPA et OKAN, il nous semble pertinent de présenter l'organisation des systèmes éducatifs de la Communauté française et de la Communauté flamande en Belgique. Ensuite, nous présenterons les deux dispositifs en ce qui concerne l'historique de leurs législations, leurs objectifs, la place qui y est donnée à la langue, la manière dont ils sont organisés et enfin, la procédure d'orientation mise en place au sein des dispositifs. Pour cela, nous mobilisons des décrets des différentes communautés ainsi que des entretiens exploratoires. Ces derniers, nous permettent de mieux comprendre certains points des décrets ainsi que de les nuancer. Dans la Communauté flamande, un professeur d'OKAN d'une école de la région de Gand (Participant A) a accepté de faire un entretien et pour l'autre Communauté, c'est une inspectrice pédagogique en français de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Participant B) qui nous a accordé un entretien. Après avoir exposé les différents éléments des dispositifs, nous souhaitons nous pencher sur le discours politique qui règne sur ces dispositifs, et plus globalement sur l'intégration des primo-arrivants dans les deux communautés. Pour conclure ce premier chapitre, nous regarderons au-delà de nos frontières, en France et en Suisse, afin de cerner les particularités de la Belgique.

1.1. Les systèmes éducatifs en Belgique

Pour commencer, la Belgique a une structure gouvernementale assez complexe : état fédéral constitué de trois régions (la Flandre, la Wallonie et Bruxelles-Capitale) et de trois communautés linguistiques (flamande, française et germanophone). Depuis 1989, le domaine de l'éducation est organisé par les communautés linguistiques (Van Praag et al., 2018). Cependant, trois matières reviennent aux compétences fédérales : la décision du début et de la fin de l'éducation obligatoire, les prérequis minimaux pour l'obtention d'un diplôme et les règles de retraite pour les employés du secteur éducatif (Thomas et al., 2022). Nous avons donc trois systèmes éducatifs en Belgique. Ils ont certaines similitudes en ce qui concerne la structure globale, les règles sur lesquelles ils sont fondés et l'obligation scolaire de 6 à 18 ans (Van Praag et al., 2018). L'enseignement primaire est

similaire pour tous les élèves et dure six ans. L'enseignement secondaire, quant à lui, dure également six ans, mais est divisé en trois cycles de deux ans. Les élèves sont alors regroupés par sections et filières (Van Praag et al., 2018).

Le premier degré dans l'enseignement secondaire en FWB est le degré d'observation où les élèves ayant obtenu leur CEB (Certificat d'études de Base) se retrouvent en première commune (1C) et, ensuite, en deuxième commune (2C). Quand un élève n'a pas obtenu son CEB, un premier degré différencié est organisé (1D et 2D). S'il obtient son CEB après la 1D, il se verra orienter vers 1C avec un plan individuel d'apprentissage. Dans le cas contraire, il sera orienté vers une 2D avec un projet individuel d'apprentissage. Après avoir fréquenté le premier degré, les élèves doivent passer un CE1D (Certificat d'Etudes du 1^{er} Degré). Quand un élève rate cet examen, il est orienté vers la deuxième supplémentaire (2S). Quand ça fait plus de trois ans, les élèves sont orientés vers une année spécifique de différenciation et d'orientation (3 S-DO) (Circulaire 6283). Ensuite le deuxième degré, également appelé le degré d'orientation, est divisé en deux sections : la section de transition avec une option générale, technique et artistique et une section de qualification avec une option artistique, technique ou professionnelle (André, 2012). Finalement, le troisième degré, degré de détermination, est dans la continuité des sections et filières du deuxième degré (André, 2012). Il se termine par l'obtention du CESS (Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur) (De Ketele, 2015). La structure de l'enseignement secondaire en FWB est caractérisée par le *uniform integration model* : un curriculum similaire jusqu'à l'âge de 14 à 15 ans, mais avec une sélection par le redoublement (Van Praag et al., 2018).

Dans la Communauté flamande, il est important de noter que depuis 2019 une réformation du système scolaire secondaire a été introduite. Celle-ci se finalisera en 2025. Peu d'articles scientifiques recensent à ce jour le nouveau système éducatif. Nous nous basons donc sur les informations trouvées sur le site du gouvernement flamand¹. Comme en FWB, le premier degré de l'enseignement secondaire flamand est organisé en fonction de l'obtention de son certificat de primaire : 1A et 2A (obtention du certificat) ou 1B et 2B (sans l'obtention du certificat). Ensuite, dans le deuxième degré, comme en FWB

¹ *Het voltijds gewoon secundair onderwijs*. (s. d.). <https://onderwijs.vlaanderen.be/het-voltijds-gewoon-secundair-onderwijs>

l'orientation se construit. Avant, les élèves pouvaient choisir entre une filière générale (ASO), technique (TSO), artistique (KSO) ou professionnelle (BSO). Maintenant, il y a trois finalités qui indiquent à chaque fois à quoi elle prépare l'élève : *doorstroomfinaliteit*, *dubbele finaliteit* et *arbeidsmarktfinaliteit*². Dans ces finalités se trouvent encore les formes d'enseignement classiques ASO, TSO, KSO et BSO. Le *doorstroomfinaliteit* (ASO, KSO et TSO) prépare l'élève à continuer des études supérieures. Le *dubbele finaliteit* (KSO et TSO), mélangeant théorie et pratique, prépare à des bacheliers professionnels, des graduats ou une formation d'infirmière HBO-5 (*Hoger beroepsonderwijs*)³. Finalement, le *arbeidsmarktfinaliteit* (BSO), formation très pratique, prépare au marché du travail, un graduat ou une formation d'infirmière HBO-5. Dans le troisième degré à ce jour et jusqu'à l'année 2023-2024, nous retrouvons encore les formes d'enseignement ASO, TSO, KSO et BSO. Après le troisième degré, il y a l'obligation pour les élèves en BSO de faire une septième année pour obtenir un diplôme. Le système éducatif flamand était en 2018, avant la réforme, « un modèle de séparation », caractérisé par une différenciation précoce avec beaucoup de possibilités lors du parcours éducatif (Van Praag et al., 2018). Les transitions d'un degré à un autre se passent à l'aide de certificat (A, B ou C). Un certificat B ou C veut dire que l'élève devrait être orienté vers une forme d'enseignement qui demande moins de capacités cognitives (Van Praag, Demanet, Stevens & Van Houtte, 2017).

Les deux systèmes sont marqués par un système de cascade. C'est-à-dire que les élèves commencent généralement dans des filières/sections avec un prestige académique élevé et suite à des échecs, sont dirigés vers des filières/sections moins prestigieuses (Devleeshouwer & Rea, 2011). Ils passent donc des filières générales vers les filières professionnelles (Thomas et al., 2022). Il est important de noter que le système belge, que ce soit du VG ou de la FWB, est hautement stratifié à cause de ces différentes sections et filières. Ceci se traduit par une distribution inégalitaire selon les ethnicités et les groupes sociaux en fonction des filières. En effet, dans les filières les moins prestigieuses, les élèves issus de la classe populaire ou les élèves issus de minorités raciales et ethniques

² Traduction : finalité de transfert, finalité double et finalité du marché du travail

³ Traduction : Enseignement professionnel supérieur

sont surreprésentés (Van Praag et al., 2018). Ceci voudrait dire que les élèves primo-arrivants se retrouveraient plus souvent dans ces filières-là.

Malgré certaines similitudes, les deux systèmes ont des divergences à plusieurs niveaux. Tout d’abord, même s’ils ont tous les deux une procédure de sélection, celle-ci se passe par le redoublement du côté francophone alors qu’en VG, c’est par le biais de l’orientation précoce et d’une sélection plus intense (Van Praag et al., 2018). Une autre différence concerne les tests standardisés. Depuis les années 90, en FWB des tests standardisés ont été instaurés à la fin des primaires (CEB), à la fin du premier degré des secondaires (CE1D) et à la fin du troisième degré (CESS). Du côté flamand, il n’y a pas encore de tests standardisés et donc pas d’évaluation centrale ou de tests comparatifs au niveau communautaire. Néanmoins, à partir de l’année académique 2023-2024, ils souhaitent instaurer cela en 2^{ème} secondaire⁴. Même s’il existe, pour le moment, cette différence à propos des tests standardisés, dans les deux systèmes, le choix final pour orienter un élève dans l’enseignement ordinaire se fait sur décision du conseil de classe (Van Praag et al., 2018).

1.2. Les dispositifs de scolarisation pour EANA : DASPA et OKAN

1.2.1. L’historique de la législation des dispositifs de scolarisation

1.2.1.1. La législation en Fédération Wallonie-Bruxelles

La Belgique connaît vers la fin des années 1990 et le début des années 2000 un pic des entrées migratoires (Vause, s.d.). L’ouverture des frontières dans l’Union Européenne avec le marché unique en 1993⁵ y contribue également (Vlaamse Overheid, s.d.). Ces flux migratoires amènent des questions telles que la scolarisation des jeunes primo-arrivants résidant sur le territoire belge. En réponse à ceci, la Communauté française adopte le 3 juillet 1991 la convention relative aux droits de l’enfant et ensuite, en 1998⁶, elle vote un décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d’émancipation sociale,

⁴ Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs. (2022, 20 octobre). *Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs*. Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs -. <https://steunpunttoetsen.be/>

⁵ *Histoire de l’Union européenne – 1990-1999 | Union européenne*. (n.d.). European Union. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu/1990-99_fr

⁶ Décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d’émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives (1998)

notamment par la mise en œuvre de discriminations positives. Selon le mémoire de Georges Abts (2017), ce décret entend donner le droit à l'enseignement à tous les mineurs résidant sur le territoire. C'est en 2001, que la FWB cible pour la première fois, via un décret, le public des primo-arrivants (PA). Ce décret⁷ explique comment la FWB souhaite organiser sur son territoire l'insertion des élèves PA dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. Dans le décret de 2001, et également pour la suite de cette sous-partie, un élève primo-arrivant est un élève réunissant les conditions suivantes :

- **Âge** : de 2 ans et demi à 18 ans
- **Procédure** :
 - soit avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'être vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers;
 - soit être mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'étant vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers;
 - soit avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité d'apatride ou être, reconnu comme apatride;
 - soit être ressortissant d'un pays considéré comme pays en voie de développement tel que mentionné à l'article 2 de la loi du 25 mai 1999 relative à la coopération internationale belge ou d'un pays en transition aidé officiellement par le Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économique; A titre transitoire, du 1er janvier 2005 au 30 juin 2010, les pays en voie de développement et les pays en transition visés au présent article sont les pays figurant dans la liste des bénéficiaires de l'aide établie par le Comité d'aide au développement au 1er janvier 2003.

⁷ Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (2001)

- **Temps sur le territoire** : être arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an

L'innovation de ce décret est l'instauration de classes passerelles qui selon l'article 2 du décret sont des structures d'enseignement visant à assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale de l'élève primo-arrivant dans l'enseignement fondamental ou secondaire.

Le décret de 2001 a été abrogé en 2012 par le décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française⁸. Les classes passerelles laissent alors place à un dispositif d'accueil et de scolarisation pour primo-arrivant (DASPA). Selon la circulaire 8678 pour l'année 2022-2023⁹, en mettant l'accent sur le mot « dispositif », la FWB agrandit ses possibilités d'accueil des élèves primo-arrivants et ne se limite pas à une seule et unique classe. En 2012, les conditions pour être considéré comme un primo-arrivant et par conséquent pouvoir bénéficier du DASPA sont les mêmes qu'en 2001. Néanmoins, l'article 2 §2, stipule que d'autres élèves ne correspondant pas au statut de l'élève primo-arrivant peuvent à partir de 2012 aussi être inscrits dans le dispositif.

Ensuite en 2019, le décret de 2012 a été abrogé par un décret 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 française¹⁰. Ce décret est toujours d'actualité en 2023 et nous servira donc de base légale pour ce mémoire. Vu le nom du décret, nous constatons que la maîtrise de la langue prend une place plus importante dans le dispositif en 2019 qu'auparavant. Cette place grandissante se traduit dans la création d'un deuxième dispositif : le dispositif d'accompagnement Français Langue d'Apprentissage (FLA). DASPA et FLA coexistent. Le premier est « *une structure d'enseignement visant l'accueil, la scolarisation et l'intégration des élèves*

⁸ Décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (2012)

⁹ Circulaire 8678 générale relative à l'organisation de l'enseignement secondaire ordinaire et à la sanction des études 2022-23

¹⁰ Décret 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 (2019)

primo-arrivants et assimilés dans l'enseignement ordinaire » (p. 11) et le deuxième est « *une structure d'enseignement visant l'apprentissage de la langue de l'enseignement. Par ailleurs, il y a une obligation pour les écoles qui n'organisent pas de DASPA, d'organiser le dispositif FLA dès qu'il mobilise les périodes 0,4¹¹ »* (p. 11) (Circulaire 8678¹²). Ces périodes supplémentaires sont accordées aux écoles ayant des élèves avec le profil assimilé aux primo-arrivants ou le profil élève « FLA ». Le profil d'élève assimilé au primo-arrivant est fort semblable au nouveau public autorisé à s'inscrire dans le dispositif à partir de 2012. Il répond, selon l'article 2, 2° du décret de 2019, aux conditions suivantes :

- a) Être âgé d'au moins 5 ans au plus tard le 31 décembre de l'année scolaire concernée et de moins de 18 ans
- b) Remplir les mêmes conditions de procédure d'asile que pour un primo-arrivant
- c) Fréquenter un établissement scolaire organisé ou subventionné par la Communauté française depuis moins de 3 mois
- d) Ne pas connaître suffisamment la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de sa classe d'âge pour l'enseignement maternel, primaire, fondamental ou de son niveau d'étude envisagée pour l'enseignement secondaire

Un élève « FLA », quant à lui, est un élève, selon l'article 2, 3° du décret de 2019, qui réunit les conditions suivantes :

- a) Être âgé d'au moins 4 ans au plus tard le 31 de l'année scolaire concernée
- b) Ne pas maîtriser la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de sa classe d'âge
- c) Ne pas suivre un enseignement en immersion tel que visé par le décret du 11 mai 2007 relatif à l'enseignement en immersion linguistique

La condition « d » de l'élève assimilé au primo-arrivant et la condition « b » de l'élève FLA seront testées à l'aide d'outils d'évaluation mis en place par la FWB. Ceux-ci sont revus tous les trois ans et testent les quatre compétences (Ecouter, Parler, Lire et Ecrire).

¹¹ Depuis la circulaire 8160 du 25 juin 2021 relative à l'organisation des DASPA et des dispositifs FLA pour l'année scolaire 2021-2022 les périodes FLA sont passés de 0,4 à 0,3 périodes par élèves

Ils donnent aux élèves une note de A à C (A = maîtrise de la langue et C = non maîtrise de la langue) (circulaire 8678). Pour les élèves qui obtiennent donc un C, 0,3¹³ périodes d'encadrement complémentaire par élève sont octroyées.

Les élèves qui peuvent donc s'inscrire en DASPA à partir de 2019 sont les primo-arrivants correspondant aux mêmes critères qu'en 2001, avec l'exception que la liste des pays bénéficiaires a été modifiée en 2012, les élèves assimilés au primo-arrivant et les élèves « FLA ».

1.2.1.2. La législation en Communauté flamande

En Flandre, l'enseignement spécifique pour les primo-arrivants a vu le jour quelques années avant celui de la FWB. C'est en 1991¹⁴ que le gouvernement flamand a développé une politique d'enseignement pour les migrants dont l'enseignement d'accueil pour les PA (Van Alsenoy, 2014). Le prédécesseur d'OKAN (*Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers*¹⁵) s'appelle alors « *onderwijsvoorrrangsbeleid ten aanzien van migranten*¹⁶ » (Balci, 2012). Le gouvernement réalisait alors que l'affluence des PA allait grandir au cours des années et n'allait pas s'arrêter de sitôt (Vlaamse Overheid, s.d.). La priorité de cet enseignement était la maîtrise de la langue et l'intégration (Vlaamse Overheid, s.d.). C'est à partir de 1994 que ceux qui résidaient illégalement en Belgique sont également devenus finançables (Van Alsenoy, 2014). Ensuite, dans les années 1998-1999, l'enseignement d'accueil a été réformé. Il y avait alors quatorze écoles d'accueil qui bénéficiaient chacune de 130 heures maximum d'enseignement par professeur afin d'assurer l'encadrement nécessaire pour ce public. Avec l'augmentation des migrants dans les régions de Gand et d'Anvers, les heures ont été revues à la hausse jusqu'à 148 heures (Van Alsenoy, 2014). En 2000, la Belgique a connu une affluence d'immigrants due à la guerre en Yougoslavie et l'implosion de l'Union Soviétique. Le nombre d'écoles proposant un enseignement d'accueil a alors augmenté pendant l'année scolaire de 18 à 29 et ensuite à 43 (Van Alsenoy, 2014). C'est à partir de 2002 que le gouvernement

¹³ Depuis la circulaire 8160 du 25 juin 2021 relative à l'organisation des DASPA et des dispositifs FLA pour l'année scolaire 2021-2022 les périodes FLA sont passés de 0,4 à 0,3 périodes par élèves

¹⁴ Besluit van de Vlaamse regering houdende maatregelen tot uitvoering van het onderwijsbeleid voor migranten in het voltijds secundair onderwijs van de eerste graad (1993)

¹⁵ Traduction : Enseignement d'accueil pour primo-arrivants allophones

¹⁶ Traduction : politique d'enseignement prioritaire pour migrants

flamand introduit l'enseignement d'accueil sous le nom d'OKAN. Dans l'article 2, 3° de ce décret est spécifié ce que le gouvernement entend par « enseignement d'accueil ». Il se réfère à l'article 135 du *Codex secundair onderwijs*¹⁷ qui stipule : « *Onthaalonderwijs (...) is een specifiek en tijdelijk onderwijsaanbod dat anderstalige nieuwkomers in staat stelt om Nederlands te leren en nadien in te stromen in het Nederlandstalig onderwijs. Het is gericht op taalvaardigheid Nederlands en inburgering* »¹⁸. Il n'y est donc pas précisé la forme que cet enseignement d'accueil doit prendre.

Grâce à la circulaire SO 75¹⁹, les écoles ont gagné en flexibilité et ont pu s'ajuster en fonction de la politique d'asile qui était en vigueur. Les heures octroyées à chaque école devenaient alors dépendantes du nombre d'élèves. Chaque élève primo-arrivant recevait 2,5 heures d'enseignement par professeur. Afin d'assurer un suivi après l'enseignement d'accueil, la circulaire SO 75 a instauré une politique qui permet de garantir une intégration dans l'enseignement ordinaire. Jusqu'en 2006, la non-acquisition de la nationalité belge ou néerlandaise était le critère le plus important pour intégrer une classe d'accueil. Les critères ont été renforcés avec la circulaire SO 75. C'est ensuite dans un décret de 2008²⁰ que les critères pour être considéré comme primo-arrivant sont clairement définis. Un élève primo-arrivant pour la Communauté flamande est un élève qui :

- a) Le 31 décembre suivant la demande d'admission en classe d'accueil est âgé de 12 ans minimum et de 18 ans maximum
- b) Est un nouvel arrivant, ce qui veut dire que ça fait maximum un an qu'il est sur le territoire belge.
- c) N'a pas le néerlandais comme langue maternelle ou comme langue parlée à la maison

¹⁷ Codex secundair Onderwijs van 1 september 2011

¹⁸ Traduction : L'enseignement d'accueil (...) est une offre éducative spécifique et temporaire qui permet aux nouveaux arrivants allophones d'apprendre le néerlandais et ensuite de s'insérer dans l'enseignement néerlandophone. Il vise la maîtrise de la langue néerlandaise et l'intégration

¹⁹ Omzendbrief : Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het voltijds secundaire onderwijs (SO75) (2006)

²⁰ Decreet betreffende het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap en zijn uitvoeringsreglementering (SO/2008/08)

- d) Ne maîtrise pas suffisamment la langue d'enseignement lui permettant de bien suivre les cours
- e) Est inscrit depuis maximum neuf mois (sans compter le mois de juillet et août) dans une école dans laquelle le néerlandais est la langue d'enseignement

Les critères sont donc fort semblables en FWB et en Communauté flamande avec la différence qu'au sein du dispositif en Flandre, l'aspect de l'allophonie²¹ d'un élève nouvellement arrivé est explicite alors qu'en FWB, cette dimension n'est explicite que chez un élève assimilé au primo-arrivant et chez un élève « FLA ». Cependant, quand nous nous intéressons aux tests d'évaluation de la maîtrise de la langue nous retrouvons : « *Les élèves primo-arrivants bénéficient d'une présomption de non-maitrise de la langue de l'école, ils ne sont donc pas concernés par la passation du test. Ils génèrent automatiquement des moyens pour l'organisation d'un DASPA* »²². Le primo-arrivant est donc supposé ne pas maîtriser le français.

1.2.2. Les objectifs des dispositifs de scolarisation

Les objectifs mentionnés dans les décrets concernant le DASPA sont principalement d'assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves primo-arrivants et des élèves assimilés aux primo-arrivants dans le système éducatif de la FWB. Ce dispositif propose un accompagnement scolaire et pédagogique adapté en prenant en compte les difficultés liées à la maîtrise de la langue de l'enseignement, mais également à la culture scolaire (Circulaire 8678, tome 7). Il met l'accent sur un apprentissage intensif de la langue française pour ceux qui ne la maîtrisent pas suffisamment et pour les autres, le dispositif permet une remise à niveau (article 4, décret 2001). Finalement, le dispositif veut proposer une étape de scolarisation intermédiaire afin de permettre une intégration progressive par la suite dans une année d'études (Circulaire 8678, tome 7). Le but est en effet qu'à terme, ils intègrent à plein temps une classe ordinaire. Cette décision est prise par le conseil d'intégration (article 10, §2, décret 2001). Selon le mémoire d'Abts (2017),

²¹ Un élève allophone est un élève maîtrisant une autre langue que la langue d'enseignement.

²² Enseignement.be - *Outils d'évaluation de la maîtrise de la langue de l'enseignement*. (n.d.). Enseignement.be.
<http://www.enseignement.be/index.php?page=28252&navi=4593>

il serait difficile d'évaluer si les objectifs ont été atteints car il n'y a pas de programme d'enseignement.

Du côté flamand, l'objectif premier est de faire en sorte que les primo-arrivants puissent s'intégrer à la structure de l'enseignement et à l'option qui est le plus en lien avec leurs capacités²³. Nous remarquons que dans les deux dispositifs l'apprentissage de la langue est au centre et ceux-ci ont comme objectif principal l'intégration dans l'enseignement ordinaire. En 2004, la KU Leuven a développé à la demande du gouvernement de la Communauté flamande, un cadre avec des objectifs de développement pour la maîtrise du néerlandais : ROTAN (*Referentiekader Ontwikkelingsdoelen Taalvaardigheid Anderstalige Nieuwkomers*²⁴). Celui-ci sert toujours de base pour les objectifs de développement qui sont actuellement en vigueur (Vlaamse Overheid, s.d.). Ces objectifs sont au nombre de trois : objectifs linguistiques, objectifs généraux et attitudes. Le document « *Ontwikkelingsdoelen "Nederlands voor nieuwkomers" in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers van het secundair onderwijs* »^{25 26} comprend d'abord la partie sur les objectifs linguistiques. Pour chaque objectif, une compétence est mentionnée. Les objectifs 15 et 16 se focalisent sur la réflexivité de l'élève quant à sa connaissance du néerlandais. Ensuite, les quatre objectifs généraux se focalisent sur, par exemple, la connaissance des technologies informatiques, l'orientation, l'hygiène et le civisme. L'accent mis sur ce type de compétences vise à aider les primo-arrivants à fonctionner dans notre société. Finalement, les objectifs de développement comportent quatre objectifs concernant l'attitude. Ceux-ci veulent aider l'EANA à gagner en confiance en lui et à lui permettre de faciliter son intégration. Pour résumer, la première partie met l'accent sur l'aspect linguistique alors que la deuxième et troisième partie aident à apprendre la culture scolaire. Contrairement à la FWB, la Communauté flamande dispose d'objectifs, mais elle ne dispose pas non plus de programmes d'études. Lors de

²³ Omzendbrief : Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het voltijds secundaire onderwijs (SO75) (2006)

²⁴ Traduction : Cadre de référence pour les objectifs de développement en ce qui concerne la maîtrise de la langue pour les PA

²⁵ Traduction : Objectifs de développement "Néerlandais pour nouveau arrivants" dans la classe d'accueil pour les primo-arrivants allophones dans l'enseignement secondaire

²⁶ Ontwikkelingsdoelen "Nederlands voor nieuwkomers" in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers van het secundair onderwijs (s.d.) consulté le 7/02/2023 sur <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=9353>

notre entretien exploratoire, le professeur d'OKAN mentionne que ceci rend l'apprentissage de certains cours assez aléatoire. Il n'y a pas de contrôle. Les contenus des cours sont alors tournés autour de la langue en fonction de la matière que les enseignants souhaitent enseigner (Participant A).

1.2.3. La place de la langue dans les dispositifs de scolarisation

À partir de 2019, le décret en FWB s'intitule dorénavant « Décret 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 ». Il remplace celui de 2012 « Décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française ». Du côté de la FWB, c'est la première fois que l'aspect linguistique apparaît dans le titre d'un décret concernant l'éducation des primo-arrivants. En effet, le décret met plus l'accent sur la non-maîtrise de la langue que sur le fait d'être primo-arrivant. Avec cet accent, comme mentionné plus haut, une troisième catégorie d'élèves naît (l'élève FLA) et nous assistons en même temps à la naissance du nouveau dispositif d'accompagnement FLA. Cette structure vise l'apprentissage de la langue de l'enseignement dans l'enseignement ordinaire maternel, primaire ou secondaire (article 14, décret 2019).

Il est important de cerner les différents usages langagiers qui peuvent être fait du français selon la circulaire de 2022²⁷. Tout d'abord, nous avons la langue des interactions sociales, celle-ci concerne la communication quotidienne relative à l'environnement scolaire. C'est-à-dire la communication entre les pairs, entre les élèves et leurs enseignants ou encore entre les élèves et d'autres adultes du milieu scolaire. Maîtriser ce français est crucial pour se sentir bien à l'école et avoir une base pour apprendre le français en tant que langue d'apprentissage. Ce français se différencie du français des interactions sociales selon la circulaire car les élèves doivent « *acquérir un langage spécifique aux apprentissages qui leur permettra d'accéder aux savoirs, savoir-faire et compétences des différentes disciplines* » (p. 10). En effet, ce français aussi appelé langue de scolarisation

²⁷ Circulaire 8678 générale relative à l'organisation de l'enseignement secondaire ordinaire et à la sanction des études 2022-23 (Tome 7)

(FLSco) est la langue dans laquelle « l’enseignant expose le savoir », dans laquelle « il fait réfléchir les élèves » et dans laquelle « les élèves devront ensuite s’exercer ». L’apprentissage du FLSco et l’apprentissage du français des interactions sociales vont aider les PA à mieux cerner la culture scolaire. Parallèlement à cet apprentissage, selon la circulaire 8678, il est également important de leur apprendre les codes sociaux et culturels de la Belgique. Ceci facilitera leur intégration dans l’école, mais également au sein du pays.

Du côté néerlandophone, nous parlons d’un « *anderstalige nieuwkomer*²⁸ » pour parler d’un PA. La dimension d’allophonie est donc reprise dans le nom de ce dernier. En ce qui concerne la place de la langue dans le dispositif flamand, elle est centrale. Comme mentionné précédemment, les objectifs pour l’enseignement OKAN tournent principalement autour des aspects linguistiques²⁹. Les objectifs sont facilement accessibles et peuvent être retrouvés sur le site de la Communauté flamande. Ils ont été écrits de manière fonctionnelle : l’accent est mis sur l’apprentissage rapide du néerlandais aussi bien dans le contexte de l’école que dans le contexte extérieur à l’école (Vlaamse Overheid, s.d.). Comme du côté francophone, ils font la distinction entre le néerlandais d’apprentissage et le néerlandais des interactions sociales. Cependant, ils distinguent encore d’autres contextes. En effet, le contexte éducatif comprend le néerlandais des interactions sociales dans le cadre scolaire et le néerlandais d’apprentissage. Alors que le contexte personnel se focalise sur le néerlandais des interactions sociales dans un cadre plus restreint et le néerlandais dans un contexte sociétal dans un cadre plus élargi (Vlaamse Overheid, s.d.). Les objectifs mentionnent également à quel degré de difficulté la tâche linguistique doit pouvoir être effectuée. Celui-ci est construit sur base de la situation dans laquelle la tâche est effectuée, le niveau de traitement, l’aide visuelle, le genre et le type de texte, la personne avec laquelle on doit communiquer et enfin, le lexique mobilisé pour effectuer la tâche (Vlaamse Overheid, s.d.).

²⁸ Traduction : Allophone nouvellement arrivé

²⁹ Ontwikkelingsdoelen “Nederlands voor nieuwkomers” in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers van het secundair onderwijs (s.d.) consulté le 7/02/2023 sur <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=9353>

1.2.4. Les modalités d'organisation des dispositifs de scolarisation

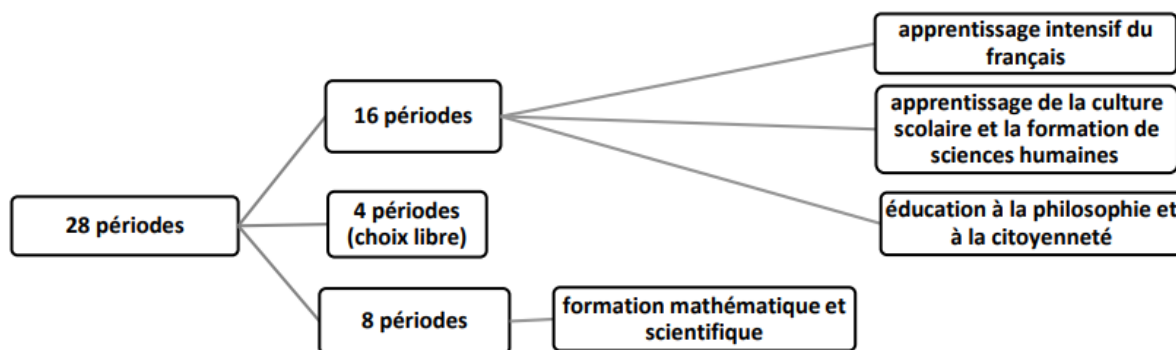
Toute école de la FWB a le droit d'introduire une demande pour la création d'un dispositif DASPA et FLA. Pour cela, l'école doit monter un projet d'accueil et de scolarisation des PA ou assimilés dans lequel elle expose une description de son projet à la lumière des objectifs, le nombre de périodes d'encadrement nécessaire, la description des membres du personnel qui seront chargés du DASPA, les formations à programmer qui sont encore nécessaires ainsi que le nombre d'élèves PA et assimilés aux PA inscrits au 1^{er} octobre (Circulaire 8678, tome 7). Lors de notre deuxième entretien exploratoire, l'inspectrice de la FWB précise que la région essaye d'équilibrer l'ouverture des dispositifs FLA et DASPA au sein des différents réseaux (Participant B).

Dans le décret de 2019, l'article 22 §4 stipule qu'à partir du 1^{er} septembre 2020 les enseignants du DASPA doivent avoir suivi une formation spécifique relative à l'apprentissage du FLE (français langue étrangère) ou du FLSco et avoir suivi une formation comprenant la médiation interculturelle lors de sa formation initiale ou avoir suivi une formation en cours de carrière à ce sujet. Cette mesure a été retardée d'abord au 1^{er} septembre 2022 puis au 28 août 2023 (Circulaire 8624³⁰). À l'heure actuelle, les enseignants peuvent donc enseigner dans le DASPA ou le dispositif FLA sans formation spécifique.

Le dispositif DASPA est intégré par les élèves qui correspondent aux critères et soit à la demande ou avec l'accord de ceux qui exercent en droit ou l'autorité parentale à leur égard, soit avec leur accord s'ils sont non accompagnés (article 12, décret 2019). Les élèves du DASPA doivent suivre au minimum 28 heures de cours par semaine. Dans ces 28 heures, il doit y avoir au moins 16 heures dédiées à l'apprentissage intensif du français, l'apprentissage de la culture scolaire et à la formation de sciences humaines et ensuite à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Dans leur programme, il doit y avoir aussi 8 heures de formation mathématique et scientifique (Circulaire 8678, tome 7).

³⁰ Circulaire 8624 du 10 juin 2022 concernant des informations relatives à la mise en œuvre du tronc commun à partir de la rentrée scolaire 2022-2023

Tableau 1. Périodes de cours d'un élève en DASPA



Source : Circulaire 8678, tome 7, p. 18

Une fois que les élèves ont intégré le dispositif, ils peuvent y rester entre une semaine et un an avec une prolongation maximum de 6 mois.

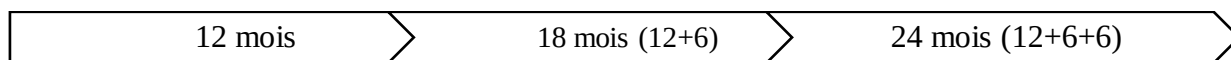
La durée maximum pour un élève alphabétisé inscrit en DASPA



Source : Circulaire 8678, tome 7, p. 17

Dans le décret de 2019, une nouveauté a été ajoutée pour ceux qui sont non alphabétisés. Ils ont le droit à encore 6 mois supplémentaires et peuvent donc atteindre une durée maximum de deux ans (article 13, §1, décret 2019).

La durée maximum pour un élève non alphabétisé inscrit en DASPA



Source : Circulaire 8678, tome 7, p. 17

La décision d'octroyer une prolongation dépend du conseil d'intégration (article 13, §2, décret 2019). Afin de faciliter au mieux l'orientation de l'élève mais surtout l'intégration de ce dernier, une intégration progressive est mise en place. Celle-ci est définie dans l'article 2, 9° (décret 2019) comme « *organisation pour les élèves scolarisés dans un DASPA, d'une immersion individualisée pendant plusieurs périodes déterminées dans toute classe du même établissement ou dans toute classe d'autres établissements lorsque ceux-ci sont associés à la tâche d'insertion des élèves primo-arrivants et*

assimilés ». Cette intégration progressive permet à l'élève de commencer à suivre des cours dans une classe ordinaire peu importe le moment lors de ces 10 premiers mois. Ensuite, une fois passée cette durée, l'élève doit obligatoirement suivre au minimum 6 périodes par semaine dans sa classe d'âge ou dans l'année d'études envisagées. Après 12 mois, le nombre de périodes minimums obligatoires augmentent à 12 par semaine et dans le cas d'une prolongation après 18 mois, elles passent à minimum 18 périodes. Ces périodes peuvent comprendre des cours des trois degrés (article 15, décret 2019). Cependant, en pratique, selon l'inspectrice de la FWB, l'élève suit principalement ses cours au sein du même degré voire de la même année car cela facilite l'organisation (Participant B).

Il est important de souligner selon le rapport de Boumal (2016) que malgré certaines conditions communes du gouvernement chaque école garde une part de liberté dans son organisation. En effet, certaines écoles proposent des heures de coaching après la fin des cours, d'autres décident d'intégrer plus rapidement les PA dans les classes ordinaires, d'autres encore organisent leurs classes DASPA en plusieurs niveaux.

En Flandre, OKAN ne se limite pas uniquement à la classe d'accueil pour les EANA. En effet, l'enseignement d'accueil des EANA comprend une année d'accueil avec l'accent sur l'apprentissage du néerlandais et l'intégration dans la société belge, mais également du soutien, de l'accompagnement et un suivi lorsqu'ils intègrent l'enseignement ordinaire. Ce suivi est garanti par un *vervolgschoolcoach*³¹ (Circulaire SO 75). Un arrêté de 2002³² précise que le suivi après la classe d'accueil s'organise dans le cadre d'un projet d'études individuel qui est créé pour chaque EANA.

L'article 3 de la circulaire SO 75 précise qu'en Communauté flamande, c'est la direction ou les directions des communautés scolaires concernées qui doivent désigner une école de contact qui sera responsable de l'enseignement d'accueil au nom de la communauté au niveau des instances de la communauté flamande. Au sein d'une même communauté plusieurs écoles peuvent organiser cet enseignement à condition que la communauté scolaire prévoit un organe de concertation structuré et systématique

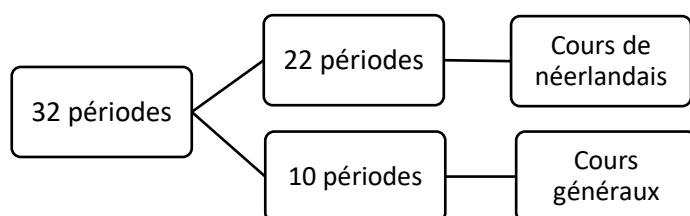
³¹ Traduction : coach de suivi de l'école

³² Besluit van de Vlaamse regering inzake de organisatie van onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair onderwijs (2002)

(Circulaire SO 75, art. 3, 3°). Le professeur d'OKAN mentionne lors de son entretien que ces organes de concertation sont les LOP's (*Lokaal overleg platform*³³). Ils se concertent afin de répondre à la demande et aux besoins des EANA (Participant A). Ces LOP's sont responsables de garantir l'égalité des chances d'enseignement dans une région.³⁴ Selon le même arrêté de 2002 mentionné précédemment, les communautés scolaires doivent établir à l'avance la liste des écoles qui organiseront les classes d'accueil. Quand une communauté scolaire veut ouvrir une classe d'accueil, elle doit en faire part au gouvernement flamand. Tandis que si elle change l'offre au sein d'une école de sa communauté ou qu'elle arrête l'offre c'est l'AGODI (*Agentschap voor Onderwijsdiensten*³⁵) qui doit être mis au courant.

L'horaire hebdomadaire est de minimum 28 périodes et de maximum 32 heures dont au minimum 22 heures sont dédiées au néerlandais (Circulaire SO 75). Soit 6 heures de plus qu'en FWB. Les autres heures sont dédiées aux cours généraux et dépendent du choix des écoles. La priorité est mise sur l'apprentissage de l'autonomie de l'EANA. Les cours proposés sont alors les cours de morale, religion, mathématique, intégration sociale et informatique (Circulaire SO75).

Tableau 2. Périodes de cours d'un élève en OKAN



En fonction du trajet d'étude individuel de l'EANA, il y a plusieurs moments où il peut recevoir une attestation de suivi régulier des cours pendant l'année d'accueil (dans le courant de l'année d'accueil, à la fin de la première année d'accueil, dans le courant de la seconde année et à la fin de cette seconde année) (arrêté de 2002). Nous remarquons donc que la durée maximum pour un EANA de bénéficier d'un enseignement d'accueil du côté néerlandophone est plus aléatoire, mais également plus longue qu'en FWB.

³³ Traduction : Plateforme de concertation locale

³⁴ *Lokale overlegplatforms*. (n.d.). <https://onderwijs.vlaanderen.be/fr/node/1124>

³⁵ Traduction : Agence de services d'enseignement

En Flandre, il y a plusieurs manières d'organiser les classes. L'entretien exploratoire avec le professeur d'OKAN et l'inspectrice de la FWB nous a permis d'éclaircir cette pratique. Les écoles néerlandophones comme francophones sont libres dans leur manière d'organiser les classes. La plupart des écoles fonctionnent avec des classes de niveau. C'est-à-dire qu'au mois de septembre, les écoles évaluent tous les EANA inscrits et les répartissent dans des différentes classes A, B, C ... (Participant A). Ce système est également appliqué dans les écoles de la FWB avec un gros dispositif DASPA (Participant B). Dans une classe, il peut donc il y avoir des élèves de 12 à 18 ans. Le nombre de classes dépend du nombre d'élèves inscrits. Dans le cas où un élève arrive en cours d'année, il sera inscrit dans la dernière classe. Celle-ci reprendra tous les élèves arrivant plus tard et comprendra donc des élèves avec différents niveaux (Participant A). Les écoles avec un petit dispositif en FWB n'auront donc qu'une seule classe de DASPA avec ces différents niveaux (Participant B). Le risque des écoles avec des classes de plusieurs niveaux est que les élèves restent au sein des classes du dispositif. Elles auront, premièrement, moins de facilité à donner une expérience d'immersion aux jeunes PA. Deuxièmement, elles orienteront le jeune PA doué vers une classe avec un niveau plus élevé au sein du dispositif à la place de l'intégrer progressivement dans les classes ordinaires. La FWB a donc fait de manière consciente le choix de privilégier des petits dispositifs (Participant B). Dans une école dans la région de Gand, les classes sont organisées par degré, auxquelles s'ajoutent : une classe d'entrée (*instroomklas*) et une classe d'alphabétisation (*Alfaklas*). La première est prévue pour les élèves qui arriveraient beaucoup plus tard dans le courant de l'année scolaire et pour qui il serait trop tard de rejoindre une classe par degré. Tandis que la deuxième est prévue pour les élèves qui ne savent vraiment pas écrire ou qui ne maîtrisent que l'écriture arabe (Participant A). Cette manière de fonctionner a ses avantages et désavantages selon le professeur OKAN. Les classes fonctionnant par degré peuvent dans le troisième degré se focaliser sur le marché du travail alors que dans le premier degré l'accent est mis sur une intégration d'une classe 1A ou 1B (Participant A). La distinction entre 1A et 1B, en Communauté flamande, se situe dans l'obtention ou pas d'un diplôme de l'enseignement fondamental³⁶. Le désavantage de fonctionner avec des

³⁶ *Naar het secundair onderwijs*. (n.d.). www.vlaanderen.be. <https://www.vlaanderen.be/naar-het-secundair-onderwijs>

classes par degré, c'est qu'une fois que la classe du degré est remplie, ce n'est plus possible, en tous cas selon la vision de l'école gantoise, d'accepter un élève au sein de l'établissement même s'il reste encore des places dans une classe d'un autre degré. Néanmoins, ils essayent à chaque fois de trouver une solution pour ces élèves (Participant A). Avant d'intégrer complètement l'enseignement ordinaire, il est possible qu'un élève soit dirigé vers un *schakelklas*³⁷, pour pallier la grande différence entre OKAN et l'enseignement ordinaire. Les élèves ont alors la moitié de leur horaire qui est dédié à l'apprentissage du néerlandais et l'autre moitié est consacrée aux cours d'un domaine spécifique. Le problème de ces classes selon le professeur d'OKAN est qu'il n'y a pas de plan d'études car ces cours sont instaurés par l'école. Il n'existe donc que les objectifs de langue dont nous avons parlé précédemment. Les professeurs ne sont donc pas contrôlés sur le contenu ni la façon dont la matière est abordée, mais ils doivent essayer d'atteindre les objectifs linguistiques à la lumière des cours à domaine spécifique (Participant A).

1.2.5. La procédure d'orientation au sein des dispositifs de scolarisation

Choisir son orientation n'est pas toujours une chose facile pour les EANA. Il se trouve que ces jeunes vivent au jour le jour. Ceci est en contradiction avec la vision à long terme du système scolaire qui promeut la formation continue, la participation sociale et l'exécution d'un métier (Vlaamse Overheid, s.d.). Depuis 2001, les primo-arrivants et assimilés sont orientés sur décision du conseil d'intégration en FWB. Celui-ci est présidé par le directeur de l'école secondaire et est constitué des membres de l'équipe éducative avec laquelle le jeune est en contact, un membre de l'équipe psycho-médicosociale (PMS) en charge de l'accompagnement des élèves primo-arrivants et si possible également un représentant du centre d'accueil qui est en charge du suivi scolaire des jeunes (article 16, §2, décret 2019). Un autre rôle du conseil d'intégration est de délivrer une attestation d'admissibilité. Cette attestation permet aux PA et à ceux qui y sont assimilés qui ne possèdent pas de document scolaire d'avoir une équivalence après avoir été scolarisé dans un DASPA depuis au moins 6 mois. Elle permet donc à ces élèves de pouvoir s'inscrire dans toutes les années du secondaire avec une exception pour les sixièmes et septièmes années. Elle est octroyée à la demande du conseil de classe, de ceux qui exercent un droit

³⁷ Traduction : Classe de basculement

sur l'élève PA ou assimilé ou encore à la demande de l'élève lui-même dans le cas où il n'a pas de tuteur légal (Circulaire 8678, tome 7).

L'inspectrice de la FWB mentionne lors de notre entretien exploratoire qu'afin d'aider les élèves à choisir leur orientation, certaines écoles leur permettent d'aller suivre des heures dans différentes options au sein de l'établissement. Plus l'établissement a d'options, plus le jeune aura l'occasion d'en découvrir beaucoup. La guerre des réseaux ainsi que la concurrence entre établissements inhérente au quasi-marché scolaire en Belgique fait en sorte que, selon elle, les écoles essaient de garder les jeunes au sein de leur propre établissement à la sortie du dispositif (Participant B). Le décret de 2019, quant-à-lui, mentionne que les élèves peuvent s'orienter aussi bien vers une option au sein du même établissement, que vers une option d'un autre établissement.

En Flandre, l'orientation se fait par le conseil de classe de fin d'année, celui-ci est nommé « *oriënterende klassenraad* ». Selon le professeur d'OKAN, le conseil donnerait un avis sans prêter attention au bulletin de l'élève (Participant A). L'équipe de professeurs va, à plusieurs reprises pendant l'année, regarder avec le jeune ses différentes possibilités de choix d'option et les évaluer (Vlaamse Overheid, s.d.). L'équipe va alors, pendant le conseil, donner son avis concernant l'attitude scolaire et les points forts de l'élève, alors que le « *vervolgschoolcoach* », dont la mission est d'aider le jeune à trouver la bonne orientation ou les lieux de stage en ayant plusieurs discussions pendant l'année, va se focaliser sur le côté pratique de l'orientation (Participant A). En effet, il va regarder si le port du voile est accepté, dans quelle école se trouve l'option préférentielle de l'élève, et cetera. C'est également ce coach qui va suivre le jeune pendant deux ans une fois qu'il a quitté OKAN. Il est, dans certains cas, également responsable d'aider le jeune à s'intégrer dans la société et pour cela, il va l'aider à trouver des loisirs non loin de l'école (Participant A). Comme en FWB, dans la Communauté flamande, trois semaines pendant lesquelles les élèves peuvent suivre des cours dans différentes options afin de prendre connaissances de celles-ci sont organisées après les vacances de printemps. De plus, le gouvernement flamand a développé des tests *I-like*, *I-study* et *I-prefer* qui peuvent aider à prendre connaissance de certaines options (Participant A). Contrairement au gouvernement de la FWB, le gouvernement flamand a créé un test standardisé qui peut aider le conseil de classe à orienter un élève vers les filières générales, techniques ou professionnelles. Ce

test TASAN³⁸ a été conçu par la KU Leuven, mais il est seulement indicatif et donc non-contraignant pour le choix d'orientation de l'élève (Participant A).

1.3. Le processus d'acculturation au sein des dispositifs

Le degré d'inclusion des EANA dans les dispositifs est une réflexion à placer dans une perspective plus large de l'intégration des migrants de manière générale. Cette réflexion est souvent traitée sous l'angle de l'acculturation. Ce concept a été fort développé dans les travaux de Berry et Sam dans les années 90 (Berry & Sam, 1997). Il permet d'appréhender les différentes manières de conceptualiser le rapport entre les personnes migrantes et le pays d'accueil (Dutrévis & Brüderlin, 2018). L'acculturation peut alors se définir comme le processus par lequel « *des êtres humains quittent un endroit, cherchent un nouvel environnement culturel, le trouvent et essaient de comprendre ce Nouveau Monde et les difficultés de ce nouvel environnement en se fondant sur leur origine* » (Zick, dans Dutrévis & Brüderlin, 2018, p. 17). Berry et Sam (1997) distinguent alors quatre stratégies d'acculturation qui se fondent sur une conception bidimensionnelle avec un axe relatif à la culture d'origine et un axe relatif à la culture d'accueil.

Tableau 3. Les stratégies d'acculturation selon Berry et Sam (1997)

		Maintien de la culture d'origine : est-il important de conserver son identité et ses caractéristiques d'origine ?	
		Oui ←	→ Non
Contact et participation avec l'environnement socioculturel : est-il important d'établir des relations avec la société d'accueil ?	Oui	Intégration	Assimilation
	Non	Séparation / Ségrégation	Marginalisation

Source : Berry et Sam (1997, cité dans Dutrévis & Brüderlin, 2018, p. 18)

En regardant les dispositifs de scolarisation des EANA en Flandre et en FWB à la lumière de cette catégorisation, nous pouvons conclure qu'ils font de l'assimilation. En effet, les deux dispositifs prônent les relations avec la société d'accueil en mettant tout en place

³⁸ TASAN. (n.d.). Centrum Voor Taal En Onderwijs.
<https://www.arts.kuleuven.be/cto/materialen/nieuwkomers/taalscreening-1/tasan>

afin d' « intégrer » l'élève dans une classe ordinaire adéquate à la sortie du dispositif. Par contre, les dispositifs ne laissent pas la place aux EANA de garder leur(s) identité(s) et leur(s) caractéristique(s) d'origine(s). L'utilisation du mot « assimilation » à la place du mot « intégration » dans les textes législatifs serait donc plus juste.

De plus, il est intéressant de placer cette réflexion dans le cadre plus large de la conception de « l'intégration » en Belgique. Les travaux d'Ilke Adam (2013) portent sur la différence en politique d'intégration culturelle entre la Communauté française et la Communauté flamande. Elle distingue quatre idéaux-types en combinant le degré d'intervention de l'état (interventionniste versus *laissez-faire*) et la vision sur l'homogénéité culturelle (assimilation) et la diversité culturelle (multiculturalisme). Nous pouvons considérer le « multiculturalisme » comme équivalent au concept « d'intégration » de Berry et Sam (1997) car les deux concepts reconnaissent les différences culturelles. Les quatre idéaux-types d'Adam (2013) sont alors l'assimilation interventionniste, l'assimilation *laissez-faire*, le multiculturalisme interventionniste et le multiculturalisme *laissez-faire*.

Au début, après la dévolution (1980-1988), où de nombreuses compétences sont transférées du niveau fédéral vers les communautés linguistiques comme les compétences en matière d'intégration des immigrés, les deux communautés ont suivi une trajectoire similaire en ce qui concerne leurs politiques d'intégration culturelle. Elles avaient une approche de type multiculturalisme interventionniste dans lequel des organisations à but non lucratif qui donnaient de l'aide sociale aux immigrants et qui promouvaient les cultures de ces derniers étaient subsidiées. Par la suite, la création de la région de Bruxelles (1989) et les percées électorales du Vlaams Blok, parti populiste d'extrême-droite (1988 et 1991), sont deux événements qui ont fait en sorte que les deux communautés ont pris des chemins différents en ce qui concerne leurs politiques d'intégration culturelle. La Communauté française a abandonné l'approche du multiculturalisme en faveur de l'approche de l'assimilation *laissez-faire*. Alors que la Communauté flamande continuait d'adopter l'approche du multiculturalisme interventionniste (Adam, 2013). Ensuite, en 2003, avec l'instauration du parcours d'intégration du côté flamand, qui met l'accent sur des normes sociales et des valeurs communes flamandes, la Communauté flamande garde son côté interventionniste, mais la politique a désormais une visée assimilationniste. Elle s'est inspirée des Pays-Bas quant

au contenu de son parcours d'intégration (Jacobs & Rea, 2007). Cependant, les instruments politiques mis en place lors de la politique multiculturaliste comme le financement d'associations d'immigrants et le forum des minorités ne sont pas supprimées, mais renforcées (Adam, 2013). De plus, dans l'enseignement flamand, les jours de fêtes religieuses juives et musulmanes sont des motifs valables pour être absenté. Ceci se cadre dans la discussion plus globale des signes religieux au sein des établissements. En Flandre, certaines écoles autorisent le port du voile alors qu'en Communauté francophone de Belgique, il y a une interdiction institutionnelle (Jacobs & Rea, 2007). Depuis les années 2000, la politique d'intégration en Flandre est donc plutôt ambiguë. La différence entre les politiques dans les deux communautés peut s'expliquer en partie par le sentiment de menace que la Communauté flamande ressent par rapport au néerlandais (Adam, 2013). Ceci pourrait expliquer pourquoi dans le dispositif d'accueil des EANA flamands, il y a plus d'heures dédiées au néerlandais que dans le dispositif francophone au français. Néanmoins, ces dernières années, nous avons pu constater une convergence partielle au niveau des politiques d'intégration sous l'effet du processus d'eupéanisation des politiques d'intégration (Adam & Jacobs, 2014 ; Adam & Martiniello, 2013). Le parcours d'intégration adopté en 2013 par la COCOF et en 2014 par la Région wallonne illustre bien ceci (Gossieux, Mescoli & Rivière, 2019).

En effet, Joppke (2007) souligne dans son texte que la diffusion des parcours d'intégration ainsi que les tests pour les migrants est un signe de cette convergence, même au-delà des frontières belges. Jacobs et Drea (2007) constatent que les états européens ont adopté des programmes d'intégration similaire alors qu'il n'y a pas eu de directives strictes de la part de l'Europe. Néanmoins, le Conseil européen de 2004 s'est accordé sur des « principes de base communs » concernant les politiques d'intégration des immigrants (Joppke, 2007). Tout d'abord, « *l'intégration est un processus dynamique à double sens d'acceptation mutuelle de la part de tous les immigrants et résidents des États membres* » (Conseil de l'Union européenne, 2004, p. 17). C'est-à-dire que ce ne sont pas seulement les migrants, mais également la société d'accueil qui doit changer. En effet, cette dernière est responsable de la participation économique, sociale, culturelle et politique des migrants (Joppke, 2007). Le deuxième principe attend des migrants « (...) *le respect des valeurs fondamentales de l'Union européenne* » (Conseil de l'Union européenne, 2004,

p. 17). Celles-ci sont les principes de liberté, de démocratie, de respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et de l'État de droit. A l'inverse, le pays d'accueil se doit de respecter la culture et la langue des migrants et de leurs descendants (Joppke, 2007). Ensuite, le troisième principe porte l'attention sur l'employabilité des migrants : *« L'emploi est une composante clé du processus d'intégration et il est essentiel pour assurer la participation des immigrants, pour favoriser la contribution qu'ils apportent à la société d'accueil et pour rendre cette contribution visible »* (Conseil de l'Union européenne, 2004, p. 17). Il est donc attendu des migrants qu'ils soient autosuffisants et autonomes. Il revient donc au pays d'accueil, paradoxalement, de rendre le migrant indépendant de l'état (Joppke, 2007). Afin d'y contribuer, le quatrième principe stipule qu'*« une connaissance de base de la langue, de l'histoire et des institutions de la société d'accueil est un élément indispensable de l'intégration; il est essentiel de donner aux immigrants la possibilité d'acquérir cette connaissance de base pour réussir l'intégration »* (Conseil de l'Union européenne, 2004, p. 18). C'est en mettant ce principe en application que les premiers parcours d'intégration ont vu le jour. En effet, un des objectifs de ce parcours est d'encourager l'inclusion socio-économique et de faciliter l'indépendance des migrants. En proposant des cours de langue et de la formation professionnelle, les états augmentent les chances des migrants sur le marché du travail et diminuent leur dépendance à la sécurité sociale (Jacobs & Rea, 2007). Par ailleurs, un cinquième principe n'est pas mentionné par Joppke, mais vient légitimer l'existence des dispositifs DASPA et OKAN. En effet, *« Il est crucial de consentir des efforts dans le domaine de l'enseignement afin de permettre aux immigrants, notamment leurs descendants, de mieux réussir et de participer plus activement à la société »* (Conseil de l'Union européenne, 2004, p. 18). En organisant des parcours d'intégration ou des dispositifs d'accueil et de scolarisation, ça devient la responsabilité du migrant de s'intégrer (Musso-van der Velde, dans Joppke, 2007).

1.4. Discussion : la situation belge dans un contexte international

Maintenant que nous avons présenté les dispositifs de scolarisation d'EANA dans le contexte belge, il nous semble intéressant de regarder au-delà de nos frontières en comparant la situation belge avec celle de la France et de la Suisse. Dans le cadre de notre

stage dans l'équipe OJEMIGR³⁹, qui essaye de saisir la construction sociale de l'orientation scolaire des jeunes migrants, nous nous sommes penchés sur la comparaison des dispositifs d'accueil et de scolarisation pour primo-arrivants entre la Belgique, la France et la Suisse.

La France était le premier des trois pays à adopté une législation pour l'éducation des EANA en 1970⁴⁰. Ensuite, en 1991, c'est au tour de la Suisse (Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion, 2008) et de la Communauté flamande (Van Alsenoy, 2014) d'adopter une loi à ce sujet. Finalement, en 1998⁴¹, la FWB adopte sa première législation. Tous font la distinction entre les élèves alphabétisés et les élèves non-alphabétisés à l'exception de la Communauté flamande. Ces derniers sont également les seules à avoir développé des objectifs clairement détaillés que les élèves doivent atteindre pendant leur scolarisation au sein du dispositif. Cependant, les quatre systèmes se rejoignent en faisant de l'apprentissage de la langue, que ce soit le français ou le néerlandais, leur priorité. Nous constatons, en regardant la grille d'horaire des cours du dispositif, que dans la Communauté flamande il y a le plus d'heures dédiées à la langue. Ensuite, dans l'ordre, nous retrouvons le plus d'heures dédiées à l'apprentissage du français en FWB, en Suisse et, finalement, en France. La Suisse est le seul pays qui laisse la place à la langue maternelle de l'EANA au sein du dispositif. En effet, ils ont des heures dédiées à ça. Comme présenté juste au-dessus, les deux Communautés belges et la France ont donc, du point de vue de la langue, une visée assimilationniste alors que la Suisse a une visée multiculturaliste (Adam, 2013).

Nous constatons également d'autres différences au niveau de l'organisation des dispositifs. Tout d'abord, en Belgique, nous retrouvons des dispositifs fermés qui en FWB s'ouvre progressivement à partir de dix mois et où en Communauté flamande des périodes d'immersion sont organisés dans les classes ordinaires pour les « bons » élèves. Les EANA connaissent donc, selon la catégorisation de Berry et Sam (1997), d'abord une ségrégation avant de se voir assimiler. En Suisse, nous retrouvons quasiment la même

³⁹ L'équipe OJEMIGR (Orientation scolaire des jeunes migrants) est une équipe de recherche pluridisciplinaire composée de chercheurs français et suisse.

⁴⁰ Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970 : Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers

⁴¹ Décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives (1998)

manière d'organiser le dispositif qu'en Belgique. Cependant, ils font plus la distinction entre les élèves alphabétisés et les élèves non-alphabétisés. Les élèves non-alphabétisés sont à plein temps dans une classe leur permettant de recevoir les apprentissages nécessaires pour les alphabétiser. Les autres EANA sont dans une classe d'accueil également à temps plein, mais qui leur permet d'avoir des apprentissages les préparant à intégrer une classe ordinaire. En France, au contraire, ils visent ce qu'ils appellent de l'inclusion. Selon la catégorisation de Berry et Sam (1997), il s'agirait de l'intégration. Ils organisent donc des classes fermées uniquement pour les élèves non-alphabétisés. Les autres suivent une grande partie de leurs cours avec une classe ordinaire, mais reçoivent quand même en plus des cours de soutien en français. Ceci est le dispositif UPE2A.

Pour le moment, aucun dispositif n'exige de ces enseignants le suivi de formation spécifique. Cependant, comme mentionné plus haut, à partir de l'année scolaire 2023-2024 ce sera exigé en FWB.

En ce qui concerne la durée maximum d'un élève dans le dispositif, elle est d'un an en France, d'un an et demi en FWB et de deux ans maximum en Communauté flamande et en Suisse. Après leur passage dans le dispositif, les élèves sont orientés vers les classes ordinaires. La France et la Communauté flamande mobilisent des tests d'orientation, non-contraignants, pour cela. Il est important de s'intéresser à la structure de l'enseignement secondaire pour mieux comprendre le poids et les enjeux des orientations. En Belgique, l'enseignement secondaire est composé d'un seul cycle de 6 ans alors qu'en France et en Suisse, il est composé de deux cycles : un de 4 et un de 3 ans en France et deux cycles de 3 ans en Suisse. Dans les trois pays, nous retrouvons une hiérarchisation des diplômes de l'enseignement secondaire avec une valorisation plus grande pour les filières générales. Cependant, en Suisse, les filières professionnelles permettent d'atteindre des statuts presque aussi élevés que les filières générales. D'ailleurs, en France, nous retrouvons un plus grand pourcentage d'élèves dans les filières générales alors qu'en Suisse la tendance inverse est observée. Il est pertinent de noter qu'en FWB, en France et en Suisse, il existe des examens nationaux à différents niveaux du curriculum. Ce serait bientôt également le cas pour la Communauté flamande. Finalement, les différents pays ont également différentes règles sur la poursuite des études supérieures. En Belgique, il faut un diplôme

de la filière générale ou technique. Par contre, en France tous les diplômes y donnent théoriquement accès. Alors qu'en Suisse, l'accès y est encore plus restreint qu'en Belgique à cause des différents prérequis en fonction des filières.

Nous venons d'exposer certaines différences afin de montrer que certaines orientations peuvent avoir des conséquences différentes en fonction du pays dans lequel cette orientation se produit. En s'intéressant au contexte Suisse et Français, nous faisons ressortir les particularités des deux régions belges : leurs visions sur l'intégration des EANA, l'organisation de leurs dispositifs (le moment d'intégration dans les classes ordinaires, la durée autorisée au sein du dispositif et l'utilisation ou pas de tests d'orientation) ainsi que la différence de réputation entre les diverses filières dans les systèmes éducatifs.

Chapitre 2 : Le « jugement professoral » dans les « dispositifs » DASPA et OKAN

Maintenant, que nous avons contextualisé les dispositifs DASPA et OKAN dans le temps et dans l'espace, nous allons nous intéresser à ce concept de « dispositif ». C'est un concept souvent mobilisé, mais rarement défini (Barrère, 2013). Dans la première partie de ce cadrage théorique, nous allons nous intéresser au méso-dispositif DASPA et OKAN et la pertinence de les analyser à la lumière de la théorie du dispositif. Ensuite, dans la deuxième partie de ce chapitre, notre attention se portera sur le micro-dispositif d'orientation. Celui-ci est encadré dans le niveau méso. Plus particulièrement, c'est le « jugement professoral » exercé par les enseignants dans ce micro-dispositif qui gagnera notre intérêt dans le cadre des méso-dispositifs DASPA et OKAN.

2.1. Le concept de « dispositif »

Pour commencer, le dispositif est souvent compris dans le sens commun comme « *un ensemble de pièces constituant un mécanisme, une machine, un appareil* » ou encore comme une « *manière de disposer des éléments : un agencement, une méthode ou une procédure* » (Gonzalez, 2015, p. 12). De plus, cet agencement des éléments est « *un ensemble de moyens organisés, définis et stables, qui sont le cadre d'actions réitérables, conduites pour répondre à un problème récurrent* » (Chartier, 1999, p. 207). Comme le souligne également Anne Barrère (2013, p. 113), sur un plan plus analytique, un dispositif peut être défini comme « *un ensemble de supports organisationnels disparates, capables de tenir compte des particularités des territoires, des publics et des urgences – des hétérogénéités de lieux, de personnes et de temps* ». Elle pointe également que le concept permet de « *mieux prendre en compte l'impact des objets, des instruments et des équipements matériels sur l'action* » (2013, p. 95).

Pour revenir à l'objet de ce mémoire, on peut donc considérer que, face à la construction sociale du « problème » de l'accueil scolaire des primo-arrivants, un nouveau dispositif est donc instauré, sur décision politique et administrative, pour répondre à une urgence de terrain (Chartier, 1999). Dans la première partie, nous évoquons qu'aussi bien le DASPA qu'OKAN ont été instaurés pour répondre à la

question de l'éducation des EANA arrivant sur le territoire wallon, bruxellois ou encore flamand.

Tentons à présent d'élaborer davantage ce concept de dispositif, en nous appuyant sur les sociologues qui l'ont théorisé à partir de diverses perspectives. Tout d'abord, le concept de « dispositif » a fait son entrée dans les sciences sociales avec les travaux de Michel Foucault sur le « dispositif de surveillance » ou encore le « dispositif de sexualité ». Même si dans ses travaux Foucault ne mentionne pas ce qu'il entend par un « dispositif », il fait une esquisse de définition dans un entretien de 1977. Dans « Le jeu de Michel Foucault », il définit un dispositif comme *« un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit »* (Foucault, 1977, p. 299). Il met l'accent sur *« la nature du lien qui peut exister entre ces éléments hétérogènes »* et la *« fonction majeure de répondre à une urgence »* (Foucault, 1977, p. 299). Cette idée d'urgence se retrouve d'ailleurs, comme mentionné plus haut, encore aujourd'hui dans la définition du sens commun. Il souligne une autre caractéristique du « dispositif » à savoir de survivre à l'intentionnalité et aux visions qui ont précédé sa mise en place (Beuscart & Peerbaye, 2006). Foucault parle alors d'un double processus : *« le processus de surdétermination fonctionnelle »* et *« le processus de perpétuel remplissement stratégique »* (Foucault, 1977). En parlant du premier processus, il mentionne : *« chaque effet [engendré par le dispositif], positif ou négatif, voulu ou non voulu, vient entrer en résonance, ou en contradiction, avec les autres, et appelle à une reprise, à un réajustement, des éléments hétérogènes »* (Foucault, 1977, p. 299). Selon le deuxième processus, le dispositif doit alors gérer les effets qu'il a lui-même produits (Beuscart & Peerbaye, 2006). Le dispositif est également *« toujours inscrit dans un jeu de pouvoir, mais toujours lié aussi à une ou à des bornes de savoir, qui en naissent mais, tout autant, le conditionnent »* (Foucault, 1977, p. 300). La notion est alors souvent mentionnée pour parler des structures visibles et invisibles qui rassemblent le pouvoir et le savoir (Gonzalez, 2015). Les dispositifs s'agencent autour de plusieurs objets comme des outils et instruments, des éléments techniques, des règles de calcul, des indicateurs, des systèmes informatiques ... (Beuscart & Peerbaye, 2006). Pour

Foucault, un « dispositif » est donc un agencement d'éléments hétérogènes de type matériel, technique et symbolique.

Par la suite, d'autres sociologues se sont également penchés sur le concept de « dispositif ». Dans les recherches du Centre de Sociologie de l'innovation (Madeleine Akrich, Michel Callon, Antoine Hennion, Bruno Latour ...) et les travaux des chercheurs au sein des *science and technology studies*, nous retrouvons d'ailleurs pas mal de références aux théories foucaaldiennes comme sa théorie du dispositif, mais également l'analyse qu'il a pu faire du pouvoir (Beuscart & Peerbaye, 2006). Les chercheurs se sont surtout intéressés aux éléments techniques du « dispositif » et ont revalorisé cette dimension. En effet, elle était déjà présente chez Foucault mais avec une connotation négative où elle était perçue comme un instrument d'aliénation, de contrôle social et de pouvoir (Peeters & Charlier, 1999). Le dispositif était alors surtout connoté comme normatif et disciplinaire (Beuscart & Peerbaye, 2006). Cette revalorisation de la dimension technique permet d'attribuer un nouveau statut aux objets, même si ce statut est encore vague. L'aliénation va alors laisser place à « *la fréquentation, le contact ou même de l'expérience affectivo-corporelle voire du jeu* » (Peeters & Charlier, 1999, p. 17). La dimension symbolique prend également encore plus de place car « *les discours ne peuvent devenir opérants sans la mise en œuvre d'objets disposés selon un aménagement, un arrangement efficace* » (Peeters & Charlier, 1999, p. 17). Le « dispositif » est alors ici encore une combinaison d'éléments techniques et symboliques. Dans cette perspective théorique, l'insistance sur les objets techniques permet de mieux percevoir le rapport des acteurs et les objets comme interdépendant et non plus dual (Peeters & Charlier, 1999). En plus du rapport aux objets techniques, le « dispositif » a également sa propre logique organisationnelle propre à la technique (Peeters & Charlier, 1999). Celle-ci permet aux dispositifs de « *faire faire* » *en dehors de toute adhésion puisqu'il suffit que leurs acteurs plient leurs conduites à des chemins techniquement ou organisationnellement tracés pour que l'action et la coordination aient lieu* » (Barrère, 2013, p. 95). Il y a alors une logique de « *moyens mis en œuvre pour répondre à une fin* » (Peeters & Charlier, 1999, p. 18). Dans le sens commun et dans la vision de Foucault, cette fin est généralement une urgence de terrain (Chartier, 1999 ; Foucault, 1977). Les moyens mis en œuvre sont

divers objets qui peuvent prendre la forme d'outils et d'instruments, d'éléments techniques, de règles de calcul, d'indicateurs, des systèmes informatiques, des emballages, des contrats, des règles d'organisation du travail ou encore de bâtiments (Beuscart & Peerbaye, 2006). Pour résumer, le « dispositif » est un terme qui permet de décrire tous ces assemblages sociotechniques d'humains et de non-humains auxquels s'intéressent les sociologues pour décrire les « programmes d'actions » (Latour, dans Beuscart & Peerbaye, 2006) ou les « scripts » (Akrich, dans Beuscart & Peerbaye, 2006), qui sont inscrits dans les objets. Les objets vont alors permettre d'introduire de la différence en adoptant un rôle de « médiateurs » aux actions. Ils ont la capacité d'ajouter ou de retirer quelque chose à celles-ci ou d'en modifier la trajectoire (Hennion & Latour, dans Beuscart & Peerbaye, 2006). Un dispositif permet, en effet, de différencier tout en restant dans un cadre universaliste (Barrère, 2013). Le dispositif sert alors à adapter l'action aux différences individuelles ou collectives sans pour autant modifier la logique d'action générale (Barrère, 2013). Pour finir, au contraire de Foucault, qui semblait trouver le concept de dispositif non adéquat pour les sciences « dures », Latour et ses collègues ont cherché à démontrer que ce sont précisément les caractéristiques hétérogènes, techniques, formalisées et standardisées de leurs chaînes de traduction qui permettent aux réseaux technoscientifiques de créer, générer et maintenir des relations de pouvoir (Callon, dans Beuscart & Peerbaye, 2006).

Pour revenir à l'objet de cette recherche, nous pouvons donc penser que les DASPA et OKAN sont donc des dispositifs au sens sociologique qui vient d'être développé ; ils sont mis en place pour répondre à l'urgence de la scolarisation des EANA ne comprenant pas la langue du pays d'arrivée. Ceux-ci organisent un ensemble de supports hétérogènes comprenant des éléments matériels, techniques et symboliques qui sont mis en réseau avec des acteurs. Ils renvoient également à une nouvelle manière de gérer la mixité scolaire et sociale.

Un « dispositif » permet donc de différencier tout en restant dans un cadre universaliste (Barrère, 2013). De manière complémentaire, on peut également mettre le dispositif pour l'accueil des EANA en parallèle avec le concept de « dispositif social-assistanciel » de Castel (dans Tremblay, 2015). Pensé pour appréhender un autre secteur

(celui de l'aide sociale), Castel définit ce dispositif en le caractérisant par six grands traits : (1) construction spécifique qui est le résultat d'un choix politique et institutionnel impliquant une variation des institutions ordinaires ; (2) il est destiné à des publics spécifiques et spécifiés ; (3) il entraîne une spécialisation des pratiques, souhaitée ou effectivement mise en œuvre, par les acteurs via une communauté de pratiques ; (4) il comprend une programmation avec des objectifs clairs pour le public ciblé ; (5) il possède une localisation géographique (physique) et/ou institutionnelle ; et finalement, (6) il est structuré (Castel, dans Tremblay, 2015). Les différents éléments du dispositif, gagnent à être analysés des deux côtés de la frontière linguistique. Les dispositifs se trouvent justement entre d'une part une réforme globale et d'autre part des projets locaux à l'initiative des acteurs. Les projets locaux dépendent alors de l'énergie des acteurs (Barrère, 2013). Nous allons nous intéresser justement à cette différence entre les acteurs locaux et le rôle de l'état dans les différents éléments hétérogènes d'un dispositif.

Tâchons à présent d'opérationnaliser ce cadrage théorique à partir des données contextuelles exposées dans le chapitre précédent. Ces éléments institutionnels présentés nous conduisent, à partir de notre cadre théorique et de la notion de dispositif, à formuler **une première hypothèse** : Les dispositifs DASPA et OKAN se cadre, selon la typologie d'Adam (2013), dans une politique d'intégration assimilationniste-interventionniste. Pour cela, nous allons nous intéresser aux différents éléments qui caractérisent un dispositif afin de voir s'ils nous confirment cette vision assimilationniste-interventionniste ou justement la réfutent. Qu'est-ce que les discours des acteurs politiques nous apprennent sur la vision de cette politique d'intégration ? Qu'est-ce qui est mis en place au niveau de l'institution en ce qui concerne les aménagements architecturaux, les décisions réglementaires, les lois et les mesures administratives ? Peut-on parler d'un Etat interventionniste dans ce cas ? Quels sont les outils et les instruments mis en œuvre pour faire fonctionner le dispositif ? Est-ce que les dispositifs DASPA et OKAN font usage d'éléments techniques, d'indicateurs ou de systèmes informatiques ? Est-ce que ces éléments hétérogènes ont une visée assimilationniste ? Qui introduit ces éléments ? Qui sont les acteurs mis en réseau pour faire fonctionner le dispositif ? Dans **notre deuxième hypothèse**, nous souhaitons aller plus loin. Nous postulons que la vision assimilationniste-interventionniste sera, comme pour les parcours d'intégration,

plus interventionniste dans la Communauté flamande que dans la Fédération Wallonie-Bruxelles. Concrètement, nous supposons que la Communauté flamande mets plus de réglementations, plus de lois, plus de mesures administratives et donc plus de ressources institutionnelles à disposition des acteurs d'OKAN que la Fédération Wallonie-Bruxelles pour les acteurs du DASPA.

2.2. Les logiques du « jugement professoral »

Nous venons de développer la pertinence d'étudier la comparaison des dispositifs DASPA et OKAN au regard de la sociologie du dispositif afin de s'intéresser à leur vision sur l'intégration des EANA. Dans la seconde partie de notre cadre théorique, nous focaliserons sur le « jugement » des enseignants dans le contexte de cette vision.

Les dispositifs DASPA et OKAN sont des méso dispositifs car ils se trouvent intégrés dans un dispositif plus large, le dispositif macro, qui est le « dispositif disciplinaire ». Effectivement, dans la lignée des travaux de Foucault, nous retrouvons l'institution scolaire comme un exemple d'un « dispositif disciplinaire » (Chartier, 1999). L'institution scolaire quand-à-elle se caractérise par sa forme scolaire. Celle-ci est définie par Guy Vincent (dans Barrère, 2013, p. 97) : « *La forme scolaire, qui repose sur l'occupation d'un lieu, la scansion du temps, la transmission d'un rapport à l'écrit et l'invention du rapport pédagogique comme relation de pouvoir, fonctionne grâce à des procédures, des réglementations, des objets qui incarnent l'autorité, le savoir et les apprentissages* ». Au sein de ces méso dispositifs, il existe également des micro dispositifs comme le « dispositif d'orientation ». Avant la sortie d'un EANA du dispositif DASPA ou OKAN a lieu un « jugement », construit par les professionnels œuvrant dans ce dispositif, ceux-ci interagissent afin de prendre une décision d'orientation pour l'élève. Ce jugement, également appelé « jugement professoral » dans la littérature sociologique ou les sciences de l'éducation, renvoie à la manière dont l'institution qualifie l'élève. Plus particulièrement, nous allons nous intéresser au « jugement professoral » au moment du conseil de classe. Pierre Merle (1996) distingue, dans le contexte français, trois autres moments où ce « jugement professoral » a lieu : au moment de la fiche de renseignement de l'élève, lorsque l'enseignant doit noter un élève et lors du baccalauréat.

Dans le DASPA et dans OKAN, nous retrouvons également un moment de « jugement professoral », lorsque l'élève entre dans le dispositif et que son niveau de français est testé. Ensuite, tout comme dans l'enseignement ordinaire, les élèves se font tester tout au long de leur présence dans le dispositif. Le « jugement professoral » s'opère alors lorsqu'un enseignant donne une note. Finalement, à la sortie du dispositif a lieu le dernier « jugement professoral » qui va influencer l'orientation scolaire de l'élève. Ce dernier jugement se déroule lors d'un conseil de classe.

Le conseil de classe est un endroit où le « jugement professoral » est du type collectif. C'est un lieu où les valeurs scolaires se négocient (Masson, 1994 ; Merle, 1996). Le rôle du conseil de classe est de délivrer des attestations (AOA de réussite, AOB de réorientation et AOC d'échec⁴²) et d'aiguiller les élèves vers les filières hiérarchisées de l'enseignement secondaire (André, Alarcon-Henriquez & Groenez, 2018). Néanmoins, les performances scolaires et les notes des élèves ne sont pas les seuls critères d'orientation mobilisés par les acteurs du conseil de classe (Duru-bellat & Mingat, 1987). Les enseignants disent alors que leur décision repose sur le travail de l'élève, mais également sur ses « capacités » et ses « aptitudes » (Masson, 1994). De plus, dans un article de Jean-Pierre Zirotti (1980), nous retrouvons justement que l'école a un double objectif : transmettre des savoir-faire et des savoir-être. Ceci va donc au-delà des notes. Dans la même lignée, Bourdieu et de Saint Martin (1975) parlent de fiction méritocratique quand le jugement se base sur un travail et non sur son auteur. D'ailleurs dans leur étude, presque tous les adjectifs utilisés désignaient des qualités de l'auteur et non des qualités spécifiques à l'exercice scolaire. Ils définissent par ailleurs le « jugement professoral » comme quelque chose qui « *s'appuie en fait sur tout un ensemble de critères diffus, jamais explicités, étalonnés ou systématisés qui lui sont offerts par les travaux et les exercices scolaires ou par la personne physique de l'auteur* » (Bourdieu & de Saint Martin, 1975, p. 73). Ces auteurs se sont également penchés sur l'influence de l'hexis corporelle sur l'évaluation des enseignants :

⁴² Ceci est le cas en Fédération Wallonie-Bruxelles. En Flandre, comme mentionné dans la partie contexte, les attestations sont seulement A, B ou C. Cependant, les lettres correspondent au même « jugement » (Van Praag, Demanet, Stevens & Van Houtte, 2017).

L'hexis corporelle est le support principal d'un jugement de classe qui s'ignore comme tel : tout se passe comme si l'intuition concrète des propriétés du corps saisies et désignées comme des propriétés de la personne était au principe d'une appréhension et d'une appréciation globale des qualités intellectuelles et morales (p. 73).

L'apparence physique qui est marquée socialement par la corpulence, le teint, le forme du visage, mais également le corps socialement traité vont être perçus à travers « *des taxinomies socialement constituées* » (p.73). Ils seront alors perçus comme le signe de qualité et de valeur de la personne.

Il relève donc de l'interprétation et dépend de la position « personnelle » de l'enseignant (Merle, 1996). Ce jugement se construit suite à l'appropriation du processus d'orientation par ce dernier. Il décide et juge en fonction des représentations qu'il a des différentes filières de l'enseignement secondaire. Ces représentations s'articulent largement, selon ces auteurs, à leur origine sociale, c'est-à-dire en grande majorité la classe moyenne dotée de plus de capital culturel que de capital économique (André, 2012). En effet, les enseignants évaluent et guident les élèves en se basant sur les critères de classement et de jugement propres à leur milieu social (Bourdieu & de Saint Martin, 1975). Par conséquent, dans la perception des enseignants, les filières techniques et professionnelles sont dévalorisées car celles-ci mènent vers des statuts, des métiers, des positions qui sont, pour les enseignants, dans le bas de la hiérarchie sociale des métiers. Ces filières ne permettraient pas une mobilité sociale (André, 2012).

Le « jugement professoral » se construit au croisement des caractéristiques sociales de l'élève et des caractéristiques sociales de l'enseignant. Les enseignants vont alors activer lors du conseil de classe, de manière non consciente, certains stéréotypes et préjugés qui vont désavantager les élèves issus de milieu populaire ou avec un passé migratoire (André, Alarcon-Henriquez & Groenez, 2018). En effet, les descendants d'immigrés éprouvent des sentiments d'injustice et de discrimination à la suite de certains choix d'orientation des enseignants (Brinbaum & Primon, dans André, 2012). Dans l'étude de Bourdieu et de Saint Martin (1975), ils constatent que les qualificatifs les plus favorables apparaissent de plus en plus fréquemment à mesure que l'origine sociale des élèves s'élève. De plus, leur étude montre qu'à note similaire, les élèves avec une origine sociale plus basse auront des appréciations plus sévères et exprimées avec moins d'euphémisme que ceux avec une

origine sociale plus élevée. Les enseignants ont du coup moins d'attentes envers les élèves issus des publics modestes ou migratoires que ceux issus de milieux plus aisés (Timmermans, Rubie-Davies & Rjosk, 2018).

Enfin, les auteurs soulignent que ce « jugement professoral » ne se déroule pas de la même manière dans chaque école. Dans la mesure où les établissements se « positionnent » différemment dans un système scolaire hiérarchisé (en raison de son public, des filières organisées et de ses performances scolaires) (Masson, 1994), les critères d'évaluation varient localement selon les contextes. Il y a des facteurs sociaux qui jouent un rôle, mais également des facteurs scolaires et institutionnels (Duru-Bellat & Mingat, 1987). Philippe Masson (1994) distingue plusieurs facteurs qui peuvent influencer le « jugement professoral » d'une école à une autre. Le chef d'établissement peut aussi jouer un rôle dans la mesure où l'écart entre les vœux d'orientation des familles et les décisions des conseils de classe et le redoublement sont un indicateur de l'activité de ce dernier. Il dispose d'une certaine autonomie professionnelle car ses activités ne sont pas visibles pour tous les acteurs. De plus, la structure pédagogique et l'offre de places dans certaines filières d'enseignement vont influencer ce jugement. Certaines écoles vont également juger plus sévèrement pour garder leur statut de « bonne école » (André, 2012). Malgré différentes manières de procéder au « jugement professoral », Géraldine André (2012) a dégagé différentes logiques qui poussent les enseignants à orienter les élèves vers des formes d'enseignement perçues comme dévalorisées. Tout d'abord, elle souligne que l'idéal commun, selon les enseignants, c'est l'enseignement général pour tous. En effet, dans les conseils de classe qu'elle a observés certaines décisions étaient prises afin de « retarder » une réorientation vers le professionnel ou l'enseignement technique de qualification, perçue comme négative. Ce « retardement » permettait donc à l'élève de « gagner » une année supplémentaire dans le général. Ensuite, elle pointe les logiques de la réalisation de soi et du développement durable comme deux logiques qui, selon les enseignants observés, expliqueraient pourquoi le professionnel est moins valorisé. La logique de la réalisation de soi renvoie au fait que, selon André (2012), certains enseignants trouvent que l'enseignement professionnel ne permet pas de former l'élève et donc pas de le mener vers un métier. Selon eux, ce type d'enseignement « *aurait plutôt une fonction d'animation ou de garderie pour des élèves refusés par l'enseignement*

général ou exclus par les établissements du haut de la hiérarchie scolaire en raison de leurs comportements, de leurs attitudes, de leurs problèmes familiaux » (p. 103). Les élèves voient alors leurs possibilités d'ascension sociale se restreindre. Par ailleurs, les enseignants ont hiérarchisé les métiers avec au sommet des métiers où les individus ont la liberté de créer eux-mêmes des nouvelles choses, qui leur permettent de se déplacer et donc de se réaliser. La deuxième logique est celle du développement durable et concerne les valeurs non-véhiculées par l'enseignement professionnel à ce propos. Par la suite, elle pointe que les logiques du projet et du talent sont deux raisons pour lesquelles il est positif d'orienter un élève en professionnel. Les enseignants considèrent que les élèves des classes populaires s'orientent vers les filières professionnelles à la suite d'un « non-choix ». Ils considèrent ceci alors comme une orientation négative ou une « relégation ». Par contre, quand un élève a un projet personnel travaillé, celui-ci est valorisé par l'enseignant et peut légitimer une orientation en professionnelle (André, 2012). La logique de la mobilité, également fort appréciée par les enseignants, va dans le même sens. *« L'orientation doit guider l'élève dans une direction qui le prémunit le plus longtemps possible d'une inscription dans des positions trop fixes et qui lui donne un horizon large »* (André, 2012, p. 114). Au final, le déroulement du conseil de classe a donc pour but de faire converger les différents avis et appréciations à l'encontre d'un élève en élaborant des procédures pour que le jugement de chacun puisse être pris en compte (Merle, 1996).

Nous venons d'illustrer que le « jugement professoral » ne se déroule pas de la même manière dans chaque école. En effet, les critères d'évaluation varient localement selon les contextes. Il y a des facteurs sociaux qui jouent un rôle, mais également des facteurs scolaires et institutionnels (Duru-Bellat & Mingat, 1987). Même si dans le DASPA et dans OKAN, nous retrouvons le même public d'EANA, il y a des facteurs scolaires et institutionnels qui font en sorte qu'un passage dans le dispositif DASPA n'est pas la même expérience qu'un passage dans le dispositif OKAN. Les deux dispositifs ne reposent pas sur les mêmes bases légales et ne disposent pas des mêmes instruments. Nous posons comme **troisième hypothèse** que les logiques qui sous-tendent le "jugement professoral" diffèrent entre les DASPA et les OKAN, en raison des différences institutionnelles entre

les deux contextes. Plus précisément, nous posons trois sous-hypothèses sur ces différences institutionnelles.

- a) Nous pensons que les différentes manières de sélection au niveau de l'enseignement secondaire vont avoir un rôle dans l'orientation après la première année dans le dispositif. Nous pensons qu'en FWB ils feront plus vite appel aux périodes supplémentaires alors qu'en Communauté flamande ils orienteraient déjà après la première année (*cf.* redoublement en FWB et sélection précoce en VG).
- b) Nous pensons que le projet d'orientation des EANA prend plus de place dans le dispositif OKAN que dans le dispositif DASPA dû à la différence entre le suivi du PMS en FWB et du *vervolgcoach* en Communauté flamande et l'existence de tests comme *I-like*, *I-study* et *I-prefer* d'*Onderwijskiezer* dans cette même Communauté.
- c) Nous pensons que la mise en réseau des écoles en Communauté flamande avec les LOP aura une influence sur l'orientation des élèves et donc du « jugement » adopté. La présence des LOP permet aux écoles issues de la Communauté flamande de plus facilement permettre des immersions dans d'autres établissements et donc de faciliter l'orientation vers une autre école. Les EANA d'OKAN seraient donc plus vite orienter vers d'autres écoles que ceux du DASPA.

Par ailleurs, la littérature se penche principalement sur le « jugement professoral » dans l'enseignement ordinaire. Nous postulons, comme **quatrième hypothèse**, dans la lignée des parcours d'intégration qui mettent au cœur de leur discours la volonté de permettre l'autonomie et l'indépendance aux migrants (Jacobs & Rea, 2007 ; Joppke, 2007), que nous retrouverons des logiques d'employabilités des EANA dans les logiques du « jugement professoral » en DASPA et OKAN.

2.3. La question de recherche et les hypothèses

Pour conclure, notre question de recherche s'intitule : « Quelles logiques sous-tendent le « jugement professoral » dans les dispositifs DASPA et OKAN ? » Pour cela, nous identifions deux parties, une première, qui à l'aide de la théorie du dispositif, va s'intéresser à la vision sur l'intégration des migrants dans laquelle se cadre les dispositifs DASPA et OKAN et par conséquent, aussi le « jugement professoral ». Dans notre

première hypothèse, nous souhaitons assembler aussi bien l'idée de la vision sur l'intégration que le concept de « dispositif ».

H1 : Les dispositifs DASPA et OKAN se cadre, selon la typologie d'Adam (2013), dans une politique d'intégration assimilationniste-interventionniste

En s'intéressant à la comparaison entre les deux Communautés et les éléments que nous avons pu tirer des décrets et des entretiens exploratoires. Nous pensons que l'aspect interventionniste sera plus développé dans le Communauté flamande.

H2 : La vision assimilationniste-interventionniste sera plus interventionniste dans la Communauté flamande que dans la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ensuite, dans la deuxième partie de notre question de recherche, nous nous intéresserons principalement au « jugement professoral » au sein des deux dispositifs. C'est-à-dire la manière dont les enseignants porte un « jugement » sur leurs élèves au moment de l'orientation. Celui-ci prend place dans le micro-dispositif d'orientation qui a son tour prend place dans les méso dispositifs DASPA et OKAN. Nous avons parcouru la littérature afin de se renseigner sur les diverses formes que ce « jugement » pouvait prendre. Nous constatons que celui-ci pouvait entre autre varier en fonction des contextes institutionnels, d'où notre troisième hypothèse.

H3 : Les logiques qui sous-tendent le "jugement professoral" diffèrent entre les DASPA et les OKAN, en raison des différences institutionnelles entre les deux contextes.

En nous basant sur la partie de contextualisation, nous avons fait des sous-hypothèses des potentielles différences institutionnelles qui pourraient influencer ce « jugement professoral ».

H3a : Nous pensons qu'en FWB ils feront plus vite appel aux périodes supplémentaires alors qu'en Communauté flamande ils orienteraient déjà après la première année

H3b : Nous pensons que le projet d'orientation des EANA prend plus de place dans le dispositif OKAN que dans le dispositif DASPA.

H3c : Nous pensons que les EANA d'OKAN seraient plus vite orienté vers d'autres écoles que ceux du DASPA.

Pour finir, les parcours d'intégration mettent en avant des logiques d'employabilités et qu'il faut que les migrants ressemblent le plus à leur société d'accueil (*cf.* assimilation) afin d'avoir le plus de chances de devenir autonomes et indépendant. Dans la lignée des parcours d'intégration, nous pensons retrouver ces mêmes idées dans les logiques du « jugement professoral » au sein des dispositifs.

H4 : Les logiques du « jugement professoral » en DASPA et OKAN sont marquées par les logiques d'employabilités des EANA.

Dans le chapitre suivant, nous illustrerons les méthodes que nous avons mobilisées pour tester ces trois hypothèses et les motifs derrière nos choix.

Chapitre 3 : Approches méthodologiques, récolte de données et méthodes d'analyse

3.1. Méthodologie

L'objectif de notre mémoire est de s'intéresser, dans une perspective comparatiste, au processus d'orientation des EANA au sein du dispositif d'accueil et de scolarisation DASPA et OKAN. Plus particulièrement, nous nous intéressons au « jugement professoral » lors du conseil de classe finale de ces élèves. Pour cela, nous regarderons d'abord les différences entre les deux dispositifs. La différence au niveau législatif a été exposée dans la première partie de ce mémoire. Dans la suite de ce mémoire, nous nous intéresserons à cette différence sur le terrain du point de vue des caractéristiques d'un « dispositif » en relation avec la vision sur l'intégration. Ensuite, nous regarderons le « jugement professoral » à la sortie du dispositif DASPA et OKAN.

3.1.1. Approche comparative et *pragmatic qualitative research*

Pour analyser cela, nous optons pour une recherche qualitative. Cette méthode permet d'appréhender l'objet d'étude de manière « *globale, proximale, directe et interprétative* » (Muchielli, dans Imbert, 2010, p. 25). Afin de répondre à notre question de recherche, la comparaison qualitative nous semblait pertinente comme méthodologie. Elle permet d'apporter plus facilement des nuances et des contradictions que la comparaison quantitative. De plus, cette méthode permet également de donner l'opportunité aux participants de s'exprimer dans leur propre langue à propos de leurs expériences (Pistrang & Barker, 2012). Dans le cadre de ce mémoire comparatif, les acteurs ont pu s'exprimer dans la langue de leur environnement de travail. C'est-à-dire que les entretiens et observations ont été menés d'une part en français et d'autre part en néerlandais. Ceci est une des originalités de notre mémoire.

De plus, la recherche qualitative est utile pour des recherches, comme la nôtre, où il existe peu d'études sur le sujet. En effet, elle est idéale pour faire des études exploratoires. Notre recherche s'ancre dans la sociologie pragmatique. Cyril Lemieux (2018) distingue dix principes de la sociologie pragmatique. C'est surtout le principe de l'empirico-conceptualisme qui va nous intéresser pour ce mémoire. La théorie et la pratique vont de

pair. Il est nécessaire de recueillir des matériaux qui permettent « *de développer un discours empiriquement fondé* » (p. 8). Néanmoins, le sociologue François Simiand (dans Lemieux, 2018) ajoute que même si la récolte de données empiriques est fondamentale, il n'est pas possible de faire de la sociologie sans un cadre théorico-conceptuel. Notre recherche se cadre dans une perspective semi-inductive. D'une part, nous avons une approche déductive avec un cadre théorique qui nous permet d'avoir des grandes balises avec lesquelles orienter notre recherche. Effectivement, dans le deuxième chapitre, nous avons défini les concepts de « dispositif » et de « jugement professoral ». D'autre part, nous avons également une approche inductive. Dans ce mémoire, nous essayons aussi de faire émerger des logiques du « jugement professoral » issus du terrain. Dans notre discussion, nous mettrons en lien cette théorie avec nos résultats empiriques.

Nous avons, du coup, adopté une approche *pragmatic qualitative research* pour répondre à notre question de recherche. Cette approche veut sélectionner au mieux les méthodes qui seront les plus adéquates et les plus pratiques afin de répondre à une question de recherche donnée (Salvin-Baden & Howell Major, 2013). Pour tester nos hypothèses, il nous semblait le plus pertinent d'avoir trois méthodes : des entretiens semi-directifs, des observations directes et l'analyse de documents. Cette variation dans les méthodes mobilisées est recommandée par les chercheurs utilisant cette approche (Salvin-Baden & Howell Major, 2013) et permet d'aborder nos hypothèses par différents angles.

La méthode d'analyse la plus courante de cette approche est une comparaison constante des mots clés ou des thématiques (Salvin-Baden & Howell Major, 2013). Justement, notre recherche se porte sur la comparaison des deux Communautés linguistiques au sujet du « jugement professoral » concernant les EANA au moment du conseil de classe à la sortie du dispositif DASPA ou OKAN. La comparaison nous aide à mieux comprendre le réel. Cécile Vigour (2005) identifie dans son livre « *La comparaison dans les sciences sociales: Pratiques et méthodes* » quatre objectifs de la comparaison : prendre de la distance par rapport à ce qui nous est familier, mieux connaître l'autre, classer et généraliser. Tout d'abord, la comparaison permet de rompre avec les catégories de pensées habituelles. Nous prenons de la distance avec les idées reçues de notre propre culture (Vigour, 2005). Dans mon cas, j'ai suivi ma scolarisation jusqu'à la fin de mon

bachelier dans le système flamand. J'avais donc *à priori* plus de connaissance sur la scolarisation flamande que francophone, mais le système de la Communauté française ne m'était pas totalement inconnu. Néanmoins, la comparaison me permet de regarder le « jugement professoral » de diverses manières. Et donc d'en apprendre plus sur les deux systèmes éducatifs, mais plus spécifiquement en apprendre plus sur leur dispositif pour EANA. Le troisième objectif quant-à-lui met l'accent sur l'assemblage d'objets qui sont semblables (Vigour, 2005). Ceci sera notre but lorsque nous analyserons la vision sur l'intégration des deux Communautés ainsi que les logiques du « jugement professoral » qui seront mobilisés lors des conseils de classe. Pour finir, la comparaison est un excellent instrument pour comprendre et expliquer des événements (Vigour, 2005). Notre comparaison est géographique. Elle concerne deux territoires homogènes en ce qui concerne leur histoire, culture et niveau de développement (Vigour, 2005). En se concentrant sur le niveau méso, nous obtenons « *une plus grande cohérence des cas, une problématique plus précise et une plus grande attention au contexte* » (Dogan & Pélassy, dans Vigour, 2005, p. 155). Lorsque nous comparons deux cas, l'utilisation de matériaux variés est conseillée (Vigour, 2005). Ceci vient, dans la même lignée que l'approche *pragmatic qualitative research*, confirmer la nécessité de différentes méthodologies.

3.1.2. Entretiens semi-directifs

La première méthode que nous avons mobilisée est l'entretien semi-directif. Cette méthode de collecte de données orales nous a permis de récolter des informations sur le fonctionnement des dispositifs DASPA ou OKAN dans quatre écoles différentes et la façon dont ces écoles aidaient les EANA dans la construction d'un projet d'orientation. L'entretien semi-directif, au contraire d'un entretien directif ou non directif, nous permet d'avoir des thèmes et certaines questions *à priori*, mais de pouvoir être flexible sur l'ordre des questions en fonction de la réactivité et les réponses des participants (Imbert, 2010). Nous n'avions pas de préférence entre l'entretien en individuel ou en groupe et avons donc laissé le choix aux acteurs. L'entretien en groupe permet de recueillir une « parole collective » qui émerge depuis l'interaction entre les participants. Elle a pour but d'arriver à une certaine « vérité » commune entre les participants (Combessie, 2007). Nos entretiens ont justement été conduit dans le but d'obtenir principalement des « vérités »

sur le fonctionnement du dispositif au sein de l'école participante, peu importe si cette vérité provenait d'un ou plusieurs acteurs. Certains entretiens ont donc été conduits en face-à-face et d'autres en groupe. Un aperçu est disponible dans l'annexe 2.

3.1.3. Observation directe

En plus des entretiens semi-directifs, nous avons fait des observations directes. Cette méthode permet de saisir des pratiques sociales peu légitimes voir cachées à des personnes extérieures à la situation. Les avis des acteurs sont alors plus prononcés que lors des entretiens où les acteurs donnent des réponses socialement souhaitables (Chauvin & Jounin, 2012 ; Masson, 1994). De plus, certaines pratiques ne viennent pas à la conscience des acteurs ou sont trop compliquées à verbaliser lors des entretiens (Arborio & Fournier, 2007). Un autre avantage de la collecte de documents ou la conduite des entretiens, c'est que le chercheur reste alors dépendant des catégories construites hors de son analyse alors que « *dans l'observation directe, et seulement dans celle-ci, le chercheur peut définir les catégories de recueil qui sont adaptées aux fins qu'il poursuit* » (Chapoulie, dans Chauvin & Jounin, 2012, p. 144).

Pour revenir à notre enquête, nous avons observé des situations susceptibles de révéler la manière d'orienter les jeunes à la sortie du dispositif d'accueil et de scolarisation, telle qu'elles se déroulent concrètement aujourd'hui. Dès lors, en tant que chercheur, nous avons la capacité d'aller directement auprès des acteurs, de les observer dans leur contexte et de saisir les pratiques sociales en temps réel (Arborio & Fournier, 2007). Comme mentionné plus haut, le « jugement professoral » a une place importante au sein du micro dispositif d'orientation. Ce micro dispositif s'incarne par un conseil de classe. En effet, le conseil de classe est une instance institutionnelle importante en ce qui concerne l'orientation scolaire (André, 2012). Nos observations directes portent donc sur cette étape précise du parcours des EANA au sein du micro et méso dispositif. Par ailleurs, une présence de courte durée sur le terrain est très commune dans une approche *pragmatic qualitative research* (Salvin-Baden & Howell Major, 2013)

3.1.4. Analyse de documents/ instruments

Enfin, nous avons fait une analyse des documents utilisés au sein des dispositifs, mais également des instruments (des tests d'évaluation, des tests d'orientation, des livres explicatifs des options, des brochures des différentes filières proposées dans les écoles environnantes ou encore des documents avec la répartition des classes) mobilisés pour l'orientation des EANA. Même si la collecte documentaire n'est pas toujours associée aux méthodes sociologiques, elle peut être une méthode intéressante à mettre en place au début de la recherche avant de faire son entrée sur le terrain (Combessie, 2007). Comme constatée dans le premier chapitre, ce mémoire a débuté par une analyse documentaire sur la législation des dispositifs DASPA et OKAN. Afin de mener à bien cette analyse, nous avons collecté des articles de loi, mais également des documents comprenant des objectifs à atteindre avant de sortir du dispositif ou encore des tests en ligne utilisés pour évaluer le niveau de français et de néerlandais des élèves à leur arrivée en Belgique. Ces éléments nous ont permis de construire notre grille d'entretien d'une part, mais également de faire émerger nos premiers questionnements. Ceci a donc contribué à mieux nous armer avant d'entrer sur notre terrain. A ce propos Marcel Maget (dans Combessie, 2007, p. 12) souligne que « *hormis le cas d'extrême urgence, l'enquête n'est jamais entreprise sans un dépouillement de la documentation accessible sur le sujet choisi* ». Ensuite, nous avons également collecté divers documents et instruments, constitutifs du dispositif, comme présenté plus haut. La plus grande partie de notre récolte concerne donc des documents liés à l'administration, mais nous en avons également de nature privée. Ces documents nous fournissent des informations complémentaires, mais permettent également une vision plus complète et nuancée de notre sujet de recherche (Combessie, 2007).

3.2. Récolte des données

3.2.1. Les écoles participantes

Nous souhaitons faire une comparaison entre d'une part, DASPA et OKAN en tant que « dispositif » et d'autre part, à propos du « jugement professoral » lors du moment d'orientation au sein de ces dispositifs. Pour cela, nous avons sélectionné deux écoles dans chaque Communauté linguistique. Cette sélection devait *à priori* se faire sur base des filières proposées par chaque école. Nous souhaitons avoir une école avec

principalement une offre de filières générales et une école avec principalement une offre de filières techniques ou professionnelles. En prenant, des écoles avec des filières différentes, nous souhaitions avoir une idée globale du « jugement professoral » peu importe les filières proposées par l'école. Les deux Communautés linguistiques disposent de listes reprenant toutes les écoles qui proposent un enseignement DASPA ou un enseignement OKAN. Dans la FWB, nous avons contacté 13 écoles par mail se situant dans les alentours de Louvain-la-Neuve ou de Bruxelles. Le choix géographique a été fait pour des raisons pratiques. Ces mails ont été envoyés par vague de deux-trois écoles et en laissant à chaque fois passer 48 heures avant de lancer une nouvelle vague. A la suite de ces e-mails, nous avons obtenu au total une réponse négative, une réponse positive et 11 non-réponses. Nous avons alors pris contact de manière téléphonique avec l'école dont nous avons obtenu une réponse positive, mais ceci n'a pas abouti à un rendez-vous. Alors, nous avons téléphoné à deux écoles qui ne nous avaient pas répondu par e-mail. Celles-ci ont finalement répondu, par téléphone, favorablement à notre demande.

L'école 1 est située en région bruxelloise et compte environ 590 élèves hors DASPA. C'est une école avec un indice socio-économique très faible. L'école propose l'option « vente » en filière professionnelle, ensuite les options « travail de bureau » et « secrétariat » en technique de qualification (TQ) et pour finir, en filière générale, elle propose l'option « art d'expression » et « sciences ». Elle organise un DASPA depuis 23 ans. Dans son DASPA, elle compte plus ou moins 50 à 60 élèves répartis en quatre classes.

L'école 2 est située en Brabant-Wallon et compte environ 650 élèves hors DASPA. Les élèves ont un niveau économique privilégié. L'école propose une option « nature et forêt » en TQ. Les autres options sont des filières du général. Elle organise un DASPA depuis 22 ans. Son DASPA compte environ 100 élèves qui proviennent principalement du centre Fedasil avoisinant. Les élèves du DASPA sont répartis en six classes.

Ensuite, en ce qui concerne la Communauté flamande, nous avons envoyé sept e-mails au total. Selon le même principe de vague et également pour des raisons pratiques, nous avons ciblé les écoles bruxelloises et près de Leuven. Au final, nous avons obtenu quatre réponses négatives, deux réponses positives et une non-réponse. Les raisons pour les refus étaient un dispositif OKAN trop récent ou la participation à d'autres recherches

académiques. Les deux écoles qui nous ont répondu favorablement ont toutes les deux une offre uniquement de filières générales.

L'école 3 est située dans le Brabant-Flamand et compte 873 élèves hors OKAN. Les élèves ont un niveau économique privilégié. L'école propose uniquement des filières en général : Latin – mathématique, Latin – Grec, Mathématique – langues modernes et Mathématique – sciences. Elle organise l'enseignement OKAN depuis 25 ans. Son dispositif EANA compte environ 150 élèves répartis en 13 classes.

L'école 4 est située en région bruxelloise et compte environ 200 élèves. Certains élèves ont un indice socio-économique faible alors que d'autres plutôt un indice socio-économique élevé. L'école propose uniquement des filières générales : Sciences humaines, Latin – langues modernes, Latin – mathématique, Sciences – langues modernes, Sciences – mathématique, Economie – langues modernes et Economie – mathématique. Elle organise l'enseignement OKAN depuis huit ans. Son dispositif compte environ 50 élèves répartis en quatre classes. Beaucoup d'élèves du dispositif sont des expatriés.

Nous avons donc lors de notre processus de recherche dû laisser tomber notre critère à *priori* souhaitant avoir une école avec une filière générale et une école avec une filière en professionnel/technique pour chaque communauté. Néanmoins, ce sont toutes les quatre des écoles avec principalement des filières générales. Ceci nous permet de faire une comparaison à niveau égal et de nous concentrer sur le « jugement professoral » dans des écoles plutôt générales avec un DASPA ou OKAN.

3.2.2. La conduite des entretiens semi-directifs

Dans le cadre de ce mémoire, tous les participants rencontrés de manière physique (et qui ont participé à un entretien) ont signé un *informed consent* afin de donner leur accord pour l'utilisation des données pour cette recherche. Ce document se trouve en version *blanco* en néerlandais et en français en annexe 6. De plus, au début de chaque entretien (physique ou en ligne), nous demandions aux participants si nous pouvions enregistrer celui-ci afin de faciliter l'analyse des données. Nous avons obtenu l'accord de tous les participants. La plupart des entretiens ont eu lieu directement dans les écoles pendant les heures de cours.

Ceci nous permettait de prendre connaissance de l'environnement dans lequel l'école était située ainsi que des infrastructures dont disposait l'école. Conduire ces entretiens avec l'usage de la technologie se fait de plus en plus (Savin-Baden & Howell Major, 2013). Ceci offre de nouvelles possibilités, mais également de nouveaux défis. Pour des raisons pratiques, nous avons conduit trois entretiens par visioconférence plutôt qu'en présentiel. Cependant, lors de notre entretien avec les participants E, F et G, nous avons eu des problèmes de connexion internet. L'entretien a donc été écourté car nous n'arrivions plus à communiquer. Les questions essentielles avaient déjà été abordées donc nous avons fait le choix de ne pas reprogrammer l'entretien à une date ultérieure. Afin de donner une vue d'ensemble des entretiens conduits, nous les avons repris dans nos annexes (*cf.* annexe 2). Comme les entretiens se déroulaient pendant des heures de cours, nous avions souvent un temps limité pour poser nos questions. L'avantage de l'entretien semi-directif est qu'il donne l'opportunité de pouvoir adapter les questions en changeant l'ordre ou en se concentrant sur les plus pertinentes en fonction du temps imparti (Savin-Baden & Howell Major, 2013). Notre guide d'entretien est divisé en cinq grandes parties (*cfr.* annexe 4). Chaque partie contient des sous-thèmes qui à leur tour sont composés de plusieurs questions. Les questions de ce guide ont émergé à la suite de notre comparaison du point de vue législatif et des entretiens exploratoires avec le participant A et le participant B.

3.2.3. L'observation des conseils de classes

Après avoir mené des entretiens semi-directifs avec divers acteurs dans chaque école, nous avons observé des conseils de classes. La raison explicite de notre présence est un facteur clé de la recherche. Nous avons joué cartes sur table en révélant notre identité d'étudiant en master de sociologie bien que cela ait pu influencer le comportement des acteurs que nous souhaitions observer ainsi que l'accès à certains documents et/ou informations (Arborio & Fournier, 2007). D'une part, il était difficile d'avoir accès au terrain par d'autres voies et d'autre part, l'observation directe « à découvert » permet d'avoir des entretiens et de la documentation supplémentaire à disposition (Arborio & Fournier, 2007). Cependant, il faut alors que nous soyons conscients du « paradoxe de l'observateur », qui sous-entend que les acteurs changent leur comportement lorsqu'un chercheur est présent (Schwartz, dans Arborio & Fournier, 2007).

Nous avons eu l'occasion d'assister au conseil de 13 classes, et du coup, au « jugement » d'un total de 156 élèves dont 144 élèves différents (cf. annexe 3). En effet, dans l'école 1, nous avons fait des observations au mois d'avril et au mois de juillet dans la même classe. Ce sont les écoles qui ont choisis les conseils de classe auxquels nous avons pu assister. Dans l'école 1 et l'école 3, nous avons seulement pu assister aux conseils de classes des élèves les plus avancées.

Lors de nos observations nous avons pris des notes à vif dans un carnet. Ceci est la seule trace que nous avons. L'enregistrement d'un conseil de classe pose plusieurs difficultés. Pierre Merle (1996) en identifie trois. Tout d'abord, la demande d'enregistrement aboutit rarement à une réponse favorable. Ensuite, les professeurs sont censés être protégés pour leurs prises de position car le conseil est une instance fermée, tenue au secret de la délibération. Enfin, l'enregistrement d'un conseil ne permet pas de prendre toutes les informations en compte. La communication lors du conseil de classe passe énormément par le non-verbal. Nous avons donc fait le choix de ne pas demander l'autorisation pour un enregistrement. Par conséquent, les propos tenus lors du conseil de classe ne peuvent pas être totalement retranscrits.

3.3. Méthodes d'analyse des données

3.3.1. H1 & H2 : Comparer les visions des dispositifs

Il est temps d'analyser les données récoltées. Pour tester notre première hypothèse qui est : les dispositifs DASPA et OKAN se cadrent, selon la typologie d'Adam (2013), dans une politique d'intégration assimilationniste-interventionniste. Nous avons pris comme point de départ les éléments hétérogènes constitutifs d'un « dispositif » au sens sociologique : les discours, les institutions, les aménagements architecturaux, les décisions réglementaires, les lois, les mesures administratives, des outils et instruments, des éléments techniques, des indicateurs, des systèmes informatiques et les acteurs mis en réseau. A l'aide des discours des acteurs lors de nos entretiens et de la législation, nous souhaitons analyser selon quelle vision sur l'intégration des migrants cette politique a été instaurée. Nous avons donc, par le biais de code couleur, recherché les différents éléments dans nos entretiens et dans notre partie contexte. Cette analyse thématique avec une codification *à priori* a également été mobilisée pour tester notre deuxième hypothèse : la

vision assimilationniste-interventionniste sera, comme pour les parcours d'intégration, plus interventionniste dans la Communauté flamande que dans la Fédération Wallonie-Bruxelles.

3.3.2. H3 & H4 : Comparer les logiques du « jugement professoral »

Ensuite, pour tester notre troisième hypothèse qui porte sur les différences de logique du « jugement professoral » entre le dispositif francophone (DASPA) et le dispositif flamand (OKAN), nous nous sommes surtout penchée sur nos observations directes, les plus à même selon nous de révéler ces jugements tels qu'ils se formulent en situation. Nous avons également récolté des éléments de nos entretiens car le discours des participants nous renseignaient sur des informations complémentaires à propos des différences institutionnelles. Ensuite, dans une deuxième phase d'analyse, après avoir observé plusieurs conseils de classe dans chaque Communauté, nous avons essayé de dégager de nos notes plusieurs types d'arguments récurrents utilisés par les enseignants pour légitimer leur décision d'orientation pour l'élève. Par la suite, nous avons regroupé ces arguments pour en faire des catégories, selon un processus assez classique de catégorisation propre à l'analyse catégorielle semi-inductive. Nous avons décidé de construire nos catégories *à posteriori* c'est-à-dire de manière largement inductive, afin de partir de nos observations. Cette manière nous permet également de voir si nous retrouvons les mêmes logiques des deux côtés de la frontière linguistique ou si certaines différences se dessinent. Pour rendre ces situations anonymes, nous avons donné à tous les participants un nom d'emprunt. Le choix du prénom a été fait en fonction du genre et du pays d'origine de l'élève. Pour finir, en analysant les différentes logiques qui sont ressorties de nos observations, nous pouvons tester notre quatrième hypothèse qui s'intéresse aux types de logiques mobilisées.

Chapitre 4 : Dispositifs, vision et jugement professoral dans les deux Communautés : présentation des résultats

Dans cette partie, nous présenterons les résultats obtenus grâce à nos entretiens, observations et analyses de documents. Ces résultats seront présentés hypothèse par hypothèse. Plus précisément, dans une première partie, nous développerons la vision sur l'intégration dans laquelle les dispositifs DASPA et OKAN s'ancrent. Dans une seconde partie, ensuite, nous développerons comment le « jugement professoral » prend différemment forme dans ces dispositifs et les logiques que nous avons pu tirer de nos observations. Les extraits de nos entretiens en néerlandais sont traduits en annexe (cf. annexe 5).

4.1. Une vision assimilationniste-interventionniste dans le dispositif DASPA

Nous venons de démontrer dans le deuxième chapitre l'intérêt d'étudier les dispositifs DASPA et OKAN comme des « dispositifs » au sens sociologique. Ceci induit que ces dispositifs ont certaines caractéristiques. Concrètement, le DASPA et OKAN sont alors des ensembles de supports administratifs, réglementaires, législatifs, architecturaux ou encore des discours et des institutions qui organisent le fonctionnement de l'éducation des EANA en tenant compte des différences territoriales entre la Communauté flamande et la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous posons comme première hypothèse que ces deux dispositifs sont ancrés dans une vision assimilationniste-interventionniste. C'est-à-dire que les différences culturelles sont réduites afin d'atteindre une homogénéisation culturelle avec un degré d'intervention élevé de l'Etat. Pour tester cette hypothèse, nous utiliserons nos entretiens semi-directifs ainsi que nos analyses de documents. En effet, ces deux matériaux devraient nous permettre, en observant les différentes caractéristiques, de voir si elles contribuent à cette vision assimilationniste ou pas. Ensuite, nous regarderons à quel point l'Etat joue un rôle dans ces éléments hétérogènes et donc son degré d'intervention. Nous passerons en revue pour chaque caractéristique du dispositif les résultats des deux communautés.

4.1.1. DASPA : institution, lois, décisions réglementaires et mesures administratives

Pour commencer, le DASPA est un dispositif qui se trouve dans l'institution de l'école. Cependant, d'autres institutions comme la Communauté française de Belgique, les centres Fedasil ainsi que les établissements scolaires ont également leur importance. En effet, chaque dispositif est associé à un établissement scolaire. Ce dernier peut décider s'il souhaite mélanger les classes DASPA aux autres classes. Cependant, les classes DASPA sont intégrées dans les établissements de l'enseignement ordinaire. Les aménagements architecturaux ne sont donc pas spécifiques pour ce dispositif. Le DASPA fait partie intégrante de l'école dans lequel il est situé. L'école 1 a disposé ses trois classes DASPA dans le même couloir alors que dans l'école 2, les élèves ont cours dans des classes réparties dans l'établissement. Ce sont alors les professeurs qui ont leur classe et ce sont les élèves qui changent de local.

Afin de donner une ligne de conduite aux acteurs, la FWB a posé des balises législatives avec des décrets et des lois. Ceux-ci ont été illustrés dans la partie contextualisation. À partir de ce cadre légal, il revient ensuite aux écoles de choisir comment elles organisent le DASPA en respectant le cadre donné. Il est intéressant d'entendre le discours des acteurs à ce sujet. En effet, lors de nos entretiens les acteurs semblaient être mitigés sur les lignes directrices imposées par la FWB. D'un côté, les acteurs ayant de l'expérience aiment cette liberté pédagogique, mais d'un autre côté, avoir plus de balises est souhaitable à condition qu'elles soient bien posées.

Alors qu'est-ce qu'on en pense ? Bah en fait, c'est c'est très compliqué parce que le décret reste très flou, à plein d'égards, alors ce qu'il permet c'est que c'est positif à certains égards parce que ça permet une grande liberté pédagogique au sein des équipes. [...] Donc parfois on se dit bah il faudrait plus de balises mais après ça dépend quelle balise ils mettent parce qu'il y a parfois des balises qui ne sont pas très bien posées, donc bah il y a clairement il y a il y a des choses qui sont positives et puis y a clairement des des lacunes (Participant C).

Les acteurs ayant de l'expérience apprécient la liberté pédagogique et peuvent être favorables à une politique de laissez-faire. Cependant, pour le moment, des balises ont été posées mais restent dans le décret assez floues. Le participant C souhaiterait que, si l'Etat décide d'intervenir, il devrait poser des balises claires.

Les décrets dessinent également la ligne directrice du dispositif en évoquant les objectifs de ce dernier. Selon l'article 3 du décret de 2019, l'objectif du DASPA est d'assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves PA, assimilés et FLA dans le système éducatif de la Communauté française. En pratique, cet accueil se fait par des tests évaluant la connaissance du français des élèves. Comme mentionné dans la partie contexte, la FWB a construit des tests pour le public des assimilés au PA afin de juger s'ils sont éligibles à l'enseignement du DASPA. Selon la coordinatrice de l'école 1, l'utilisation de ces tests poserait question : l'élève commence son entrée dans le dispositif avec une première expérience d'échec.

Donc je dirai que ces tests là en fait, nous ça nous aide pas du tout nous pour nous d'ailleurs. Enfin, en fait, on trouve que nous c'est à nouveau de ne pas faire confiance aux équipes pédagogiques parce qu'en fait, c'est des tests, on a des élèves qui viennent d'arriver qui sont souvent stressés, qui comprennent pas la langue [...] les tests de l'administration en fait, c'est des tests que les élèves doivent rater, donc c'est expressément trop dur pour dire : ah oui, il a bien sa place en DASPA, donc en fait les élèves ça les met vraiment dans une position de stress (Participant C).

Le participant C reconnaît une intervention de l'Etat, mais souhaiterait ici aussi plus une politique de laissez-faire où la confiance est donnée aux équipes pédagogiques d'évaluer si un élève a sa place dans le DASPA ou non. D'ailleurs, ces tests prévus par la Fédération ont une visée assimilationniste car il n'y a de la place que pour la langue du pays d'accueil et non du pays d'origine. Cependant, sur le terrain, dans l'école 1, les enseignants testent également, avec leur propre batterie de tests, les élèves dans leur langue d'origine afin d'avoir une idée de leur niveau scolaire (Communication personnelle du participant C le 3 juillet 2023). Cette initiative du terrain peut être caractérisée comme multiculturaliste. Néanmoins, après cette semaine d'accueil, la langue d'origine des élèves n'est plus relevée. Seuls les élèves d'origine d'ukrainienne dans l'école 2 bénéficient d'un traitement différencié. En effet, ces élèves étaient regroupés dans une classe avec un professeur d'origine ukrainienne, ce qui permet à ces élèves d'apprendre le français, et d'autres matières, en partant de leur langue.

Un dernier élément est revenu dans nos entretiens au sujet de la législation, c'est l'approche peu interventionniste au niveau de l'orientation des EANA. En effet, le décret mentionne qu'un des grands axes du DASPA est l'orientation mais il ne précise pas à qui

il revient de s'en charger et ne donne pas les moyens pour. La Fédération intervient à peine et laisse les acteurs se débrouiller comme le témoigne l'extrait ci-dessous.

Dans le décret, on dit bien que le DASPA a un devoir de enfin le travail d'orientation est hyper important et en même temps, on nous donne pas les moyens de le faire quoi donc donc voilà [...] il faudrait des moyens supplémentaires qu'il faudrait dans les écoles qui organisent un DASPA. D'ailleurs, il y a un moment où en fait, on avait vraiment alerté l'antenne du PMS qui travaille avec nous et ils avaient réussi à dégager 1/5 temps pour travailler avec les élèves du DASPA de notre école donc elle venait un jour par semaine et franchement, elle bossait comme une dingue mais c'est vraiment la première année qu'on a vraiment une qualité en terme d'orientation parce qu'il y a vraiment quelqu'un qui était dédié à ça, mais c'est parce que le centre PMS avait eu des objectifs, a des des moyens supplémentaires, mais ça n'est pas devenu structurel et donc ... (Participant C).

Outre le manque de temps et de moyens, les acteurs du centre PMS sont également couverts par le secret professionnel ce qui complique la transmission d'information : les acteurs du centre PMS ne peuvent pas automatiquement relier les informations aux professeurs encadrants en ce qui concerne l'orientation. Il y a donc des informations qui se perdent au niveau de la construction de l'orientation de ces élèves. Ces éléments peuvent être d'une grande aide au moment du « jugement professoral » lors du conseil de classe. Les acteurs émettent, sur ce point, le souhait d'un cadre plus précis, et donc plus d'intervention sur l'attribution de la responsabilité de l'orientation des élèves du DASPA.

Au niveau des décisions réglementaires, le DASPA est caractérisé par l'intégration progressive. L'objectif poursuivi par cette recommandation est, selon la coordinatrice de l'école 1, d'éviter une « ghettoïsation » où les élèves restent pendant trois voire quatre ans dans le dispositif. Mais, à ses yeux, ce serait aux équipes pédagogiques de décider du moment où un élève est capable d'être intégré pour plusieurs heures par semaine dans une classe ordinaire. Elle réclame plus d'autonomie de décision locale et souhaiterait donc moins d'intervention de l'Etat à ce niveau. L'intégration progressive favoriserait l'homogénéisation culturelle. En effet, l'intégration progressive pose également un autre problème, souligné par certains. Les élèves doivent « effacer » tout signe religieux en une fois lorsqu'ils intègrent une classe ordinaire, même si ce n'est que pour quelques heures sur la semaine. Selon la coordinatrice de l'école 2, ceci demanderait plus d'attention dans l'organisation du dispositif et des intégrations. Elle réclame donc plus de repères au niveau institutionnel à ce propos, se sentant démunie face à ce type de problème.

On a des élèves somaliennes qui naissent dans un voile et et on leur demande en intégration progressive 10 heures de se découvrir complètement puisque dans la Fédération Wallonie-Bruxelles, il y a, il n'y a pas de signe religieux apparent. [...] Donc, elles arrivent ici avec un vécu qu'on connaît à partir du moment où elles ont dix mois, elles sont 6 heures en intégration progressive dans des classes bien souvent de 4e, 5e où on leur demande pour elle de se dénuder et d'arriver dans des classes, il y a des garçons, etc.. Et c'est une obligation et là on se sent vraiment démunie parce que qu'est-ce qu'on fait ? (Participant I)

Par ailleurs, elle sous-entend qu'une politique multiculturaliste au niveau des signes religieux serait plus souhaitable.

Pour conclure cette partie, nous souhaitons évoquer de manière brève l'équivalence de diplôme. Cette mesure administrative consiste pour les acteurs inscrivant l'EANA à se renseigner sur les diplômes acquis pour l'EANA dans son pays d'origine. A cet effet, la coordinatrice doit récolter tous les documents afin de rentrer les dossiers d'équivalence. En donnant une équivalence de diplôme, la Fédération « efface » les différences en diplomation et essaye d'homogénéiser les diplômes. Ceci est une démarche assimilationniste. Dans le cas où il n'y a pas d'équivalence, les professeurs vont utiliser les évaluations externes disponibles en FWB comme le CEB et le CE1D comme indicateur pour évaluer le niveau de l'élève.

4.1.2. DASPA : outils et instruments

Au-delà de ce qui est mentionné dans les décrets, les acteurs de la FWB ont mis certains outils et instruments en place qui leur permettent d'atteindre les objectifs fixés par la Fédération. Ces outils et instruments peuvent également être des objets techniques ou des systèmes informatiques. Comme déjà mentionné, l'école 1, par exemple, a créé sa propre batterie de tests en réponse aux lacunes des tests institutionnalisés. Ces tests sont utilisés pour évaluer le niveau de français, mais également la culture scolaire des élèves à l'arrivée dans le dispositif. Pour créer ces instruments d'évaluation, ils ont été puisés dans des tests en France et ils ont acquis de l'expertise en suivant des formations. L'initiative vient donc du terrain et n'est pas née d'une intervention de l'Etat.

Outre les tests diagnostic, les acteurs mobilisent des instruments pour aider l'élève à construire son orientation. La Fédération n'a pas défini qui devait s'occuper de l'orientation, donc aussi bien les professeurs que le centre PMS prennent des initiatives à ce niveau. Les professeurs organisent des moments en classe où les élèves travaillent leurs

envies et leurs centres d'intérêt. Ils mobilisent également l'outil des journées portes ouvertes au sein de leur établissement, mais également des établissements aux alentours pour permettre aux EANA de découvrir les différentes options (participant H). Le centre PMS quant à lui travaille l'orientation, en fonction du niveau de la classe DASPA, en utilisant par exemple comme instrument des panneaux avec des photos de métiers, afin de préparer les élèves de la classe du DASPA avec le niveau le plus faible vers les voies professionnelles. Pour les classes avec un niveau plus soutenu, le PMS utilise *Explorama* comme objet technique, qui fait prendre connaissance, par le biais de vidéos, des milieux professionnels (Participant E). Néanmoins, pour tous, ils utilisent une présentation pour expliquer le système scolaire belge (Participant F). C'est une présentation unique qui ne prend pas en compte la différence culturelle du public auquel elle s'adresse. Les différences sont donc effacées et le public est considéré comme homogène.

Pour conclure, il n'existe quasiment pas de matériel scolaire pour le DASPA. Ceci voudrait-il signifier que les élèves devraient utiliser les manuels scolaires de l'enseignement ordinaire et donc que la FWB ne reconnaît pas de différences entre les élèves du DASPA et ceux de l'enseignement ordinaire ? En vue de ce qui est marqué dans les décrets et déjà mis en place par la Fédération ceci nous semble peu probable. Nous pensons plutôt que la Fédération aurait une approche de laissez-faire en ce qui concerne l'apport d'instruments nécessaires aux équipes pédagogiques afin qu'elles puissent faire leur travail correctement. L'équipe pédagogique de l'école 1 s'est donc organisée, en s'inspirant de différents manuels scolaires en FLE et du cadre européen de compétences, afin de construire ses propres supports de cours (Participant C). Dans l'école 2, le support de cours dépend de la classe dans laquelle le cours est dispensé. La coordinatrice emploie, par exemple, ses heures de cours DASPA pour revoir ce que les élèves du DASPA 3 ont vu en immersion (Participant I). D'ailleurs, l'utilisation de bulletin scolaire n'est pas uniformisée au niveau du DASPA. Cependant, nos deux écoles analysées disposaient d'un bulletin scolaire pour les DASPA. Celui-ci était encore expérimental dans l'école 2, mais était déjà disponible sur le programme Isis. Alors que pour l'école 1, nous avons pu observer qu'elle disposait également d'un bulletin et celui-ci semblait avoir été créé spécialement pour les élèves du DASPA. Dans les deux cas, les écoles avaient leur bulletin inscrit dans un système informatique.

4.1.3. DASPA : acteurs mis en réseau

Nous avons déjà mentionné à plusieurs reprises « les acteurs du DASPA ». Dans cette partie, nous nous focaliserons sur la distribution du dispositif. Nous distinguons plusieurs acteurs avec des rôles différents. Ces acteurs sont mis en réseau afin d'arriver aux objectifs fixés par le décret. Nous les passons ici en revue en identifiant leurs rôles et responsabilités respectives ainsi que les éventuels recoupements et articulations entre eux.

Tout d'abord, il y a le rôle de **coordinateur**, qui s'occupe principalement des tâches administratives. Le coordinateur est également responsable de toute l'organisation des activités et des sorties scolaires. Dans l'école 1, la coordinatrice s'occupait également de faire des interpellations politiques. Ce sont les coordinatrices, dans l'école 1, qui s'occupent des inscriptions alors que dans l'école 2, cette tâche est attribuée à **l'éducatrice**. Le rôle de l'éducatrice dans cette deuxième école est semblable au rôle de coordinateur dans l'école 1. L'éducatrice doit suivre les élèves, s'enquiert de leur sentiment de sécurité, de bien-être et d'intégration. Elle est le point relais entre les professeurs, les tuteurs et la coordinatrice comme l'illustre le passage suivant : « *Je suis un peu la tricoteuse de liens entre les tuteurs, les centres et les élèves, professeurs etc.* » (Participant H). Dans l'école 2, c'est également le rôle de la coordinatrice de faire passer les tests, de décider de la classe dans laquelle ils vont aller, suivre l'évolution de l'élève et de le changer de classe quand il faut. Nous constatons que dans les deux écoles la coordination est prise en charge par deux personnes que ce soit deux coordinatrices ou une coordinatrice et une éducatrice. Le décret reste donc flou à ce niveau et semble laisser-faire les acteurs de terrain.

Ensuite, les **professeurs** ont également un rôle important dans le dispositif. La Fédération Wallonie-Bruxelles intervient au niveau de la formation des enseignants. Le décret demande alors d'avoir des compétences particulières en plus du titre pour donner cours. Cette nouvelle réforme pose problème selon la coordinatrice de l'école 1.

Le problème, c'est que sur le terrain, il y a plein de gens en fait qui n'ont pas ce titre requis en français parce qu'à l'époque ce n'était pas exigé, donc des personnes qui sont retrouvées. Bah comme nous, avec une expérience de 15, 20 ans et puis tout d'un coup, on nous dit : ah mais en fait vous n'avez pas le bon titre pour enseigner et il faudrait que vous refassiez un diplôme de de

français mais alors qu'on a 15 ans d'expertise derrière et donc tout ça est en négociation (Participant C).

Comme illustré dans l'extrait, certaines personnes travaillent déjà depuis longtemps sur le terrain mais sans les titres requis par la nouvelle réforme et ils ne pourront plus pratiquer. De plus, la coordinatrice constate qu'il y a très peu de formations qui existent hors du réseau associatif pour obtenir le titre nécessaire.

Donc voilà, c'est pas mal de c'est pas mal de valoriser les compétences particulières. Sauf que le décret ne valorise pas par exemple tout ce qu'on apprend. Enfin, toutes les formations qu'on va suivre chez Lire et écrire, qui sont les seuls endroits où, pour l'alphabétisation, y a vraiment des formations spécifiques (Participant C)

Dans une communication personnelle, la participante C mentionnait que pour le moment il existait uniquement des formations pour le français alors que dans le dispositif DASPA, il y a également des professeurs de sciences, de néerlandais ou encore de mathématiques (3 juillet 2023). Le problème est que depuis la réforme des titres et fonctions de 2016, chaque matière doit être enseignée par quelqu'un qui a le titre pour celle-ci. Elle reconnaît qu'il est important d'avoir une certaine connaissance du public surtout pour les élèves en alphabétisation.

Le dispositif DASPA dispose également d'une collaboration avec le **centre PMS**. Le centre a alors un rôle prépondérant en ce qui concerne l'orientation des EANA en relation avec les élèves, mais également les parents. Les agents PMS mobilisent parfois des interprètes pour faciliter la communication. Le participant E, **conseiller d'orientation dans un centre PMS**, souligne plusieurs différences entre le processus d'orientation tel qu'il s'opère dans le DASPA et celui qu'on observe dans l'enseignement ordinaire. Le participant reconnaît donc des différences entre les élèves migrants et les élèves autochtones. Selon lui, il y aurait plus de pression quand il s'agit des EANA.

Moi je relèverais certaines différences. La différence c'est qu'il y a une certaine pression parce que ces enfants vivent tout en concentrer. Ils ont douze mois pour se poser, digérer leur histoire, intégrer un système qu'ils ne connaissent pas du tout et puis il y a toutes ces histoires d'équivalences et de CIE (Conseil d'intégration élargi). Il y a de grosses décisions qui se prennent et donc aussi avec beaucoup plus d'enfants qui sont pas forcément fait pour le système tel qu'il a été pensé. Du coup, ce n'est pas toujours facile avec des profs très très impliqués qui s'inquiètent beaucoup pour

leurs élèves et donc du coup ce n'est pas toujours facile. Il y a quand même un facteur pression (Participant E)

C'est en accord avec l'école que le centre PMS planifie ces styles d'interventions. Le centre PMS de l'école 2, par exemple, interviendrait plutôt quand l'enfant a des difficultés et moins en ce qui concerne l'orientation.

Selon nos entretiens, les centres PMS sont débordés et n'ont donc pas le temps de s'occuper de l'orientation de tous les élèves du DASPA. Par conséquent, certains professeurs décident de s'investir dans la construction de l'orientation alors que d'autres vont dire qu'ils n'ont pas été formés pour cela ou que ça ne fait pas partie de leur job (Participant C). Ceci témoigne d'une position de laissez-faire de la part des décrets car les différents acteurs doivent aux-mêmes se répartir le travail. La FWB ne met pas beaucoup de choses en place en ce qui concerne les différents rôles des acteurs dans le dispositif DASPA.

Les différents acteurs échangent des informations lors des réunions. C'est à ce moment-là que les acteurs sont mis en réseaux de manière consciente. Dans l'école 2, il y a beaucoup de professeurs par classe. Pendant leur réunion mensuelle, ils vont regarder l'évolution des élèves et si un rééquilibrage entre les classes est nécessaire (Participant H). Ce conseil de classe permet aux professeurs de mettre tout ce qu'ils ont en commun en ce qui concerne l'élève, mais surtout son orientation (Participant C). Il y a également les réunions avec les parents qui jouent un rôle important dans la construction d'un projet d'orientation (Participant C).

4.2. Une vision assimilationniste-interventionniste dans le dispositif OKAN

4.2.1. OKAN : institution, lois, décisions réglementaires et mesures administratives

Tout comme le dispositif DASPA, le dispositif OKAN est un dispositif qui se trouve dans l'institution de l'école, mais il fait partie d'autres institutions comme la Communauté flamande et l'établissement scolaire dans lequel il se trouve. Comme c'est le cas pour le DASPA, chaque dispositif OKAN est associé à un établissement scolaire. Il fait partie des mêmes aménagements architecturaux que l'enseignement ordinaire de cet établissement.

Dans l'école 4, les classes d'OKAN sont réparties dans le bâtiment car l'établissement est trop petit. L'école 3 a également fait le choix de répartir ses classes dans l'ensemble de son établissement, mais dans le discours des acteurs nous retrouvons d'autres arguments pour ce choix.

We hebben er ook bewust voor gekozen om zo de OKAN klassen verdeeld over het gebouw te hebben. Dat we zo niet een blok OKAN hebben. Omdat dat dan echt een aparte school is dus ja van die kleine dingen om het toch te proberen om zoveel mogelijk geïntegreerd te houden (Participant J).

Les acteurs de l'école 3 semblent avoir introduit cette mesure afin d'éviter de la ségrégation et de bien faire comprendre que ces classes font intégralement partie de l'école. Par ailleurs, ils agissent également consciemment en ce qui concerne la ségrégation et la concentration des EANA dans les futures écoles à la sortie du dispositif. En effet, ils disent faire de leur mieux pour éviter une concentration des élèves issus du dispositif dans une seule et même école à la sortie du dispositif.

Même si, comme dans la FWB, chaque école a une certaine autonomie et liberté sur l'instauration du dispositif au sein de son école, la Communauté flamande donne plus de lignes directrices aux acteurs de terrain grâce à ses objectifs de développement. Elle intervient avec des objectifs surtout orientés en fonction de la langue, mais qui visent également l'autonomie de l'élève allophone. Ceux-ci ont déjà été exposés dans le premier chapitre.

Au contraire du DASPA, le dispositif OKAN n'a pas de tests construits par l'institution qui peut servir d'indicateur du niveau à l'entrée du dispositif de l'élève. Cependant, la KU Leuven a développé un test à la demande de la Communauté flamande pour tester le niveau de l'élève à la sortie du dispositif. Ce TASAN-test ne fait pas l'unanimité auprès des acteurs. En s'intéressant aux discours de ceux-ci, nous nous rendons compte que la pertinence de ce test, comme il est conçu actuellement, est remise en question. Une enseignante de l'école 4 trouve, par exemple, que c'est un très bon test, alors que la *vervolgschoolcoach*, qui était présente lors du même entretien, trouve que le niveau est assez vague car les élèves qui ont les capacités de continuer en filière générale obtiendront des scores élevés sur ce test alors que par la suite, dans l'enseignement ordinaire, ça risque d'être compliqué pour eux. Les *vervolgschoolcoachen* de l'école 3 trouvent également

que ce test est trop simple pour leurs élèves surtout ceux qui comptent s’orienter vers le général. Cependant, ils aimeraient bien que la Communauté flamande développe un TASAN-test pour les élèves les plus doués. Ils soulignent néanmoins qu’ils aimeraient garder une certaine liberté pédagogique, dans la mesure où certains aspects du test ne leur semble pas pertinents pour leur école : « *En dan nog als je vindt dat dat niet helemaal ideaal is dan kunt ge nog altijd vanuit die test iets maken aan iets werken dat wel specifiek op school is* »⁴³ (Participant K). Les acteurs aimeraient donc d’une part plus d’intervention avec la création de ce test, mais cette intervention ne doit pas aller trop loin pour qu’ils puissent user de leur liberté pédagogique.

Même si le TASAN-test ne convainc pas tout le monde, la coordinatrice de l’école 4 insiste pour dire que, selon elle, c’est un instrument très intéressant à utiliser dans le choix d’orientation scolaire d’un élève. Par ailleurs, les deux écoles mobilisent en plus des tests d’orientation conçus par le système informatique *Onderwijskiezer*. Le test *I-like* permet à l’aide de photos de prendre connaissances de plusieurs métiers sans devoir développer des tests dans les différentes langues des élèves.

4.2.2. OKAN : outils et instruments

Même si du côté flamand, il existe le TASAN-test, nous avons vu que les acteurs n’en étaient pas toujours satisfaits et qu’il était prévu pour une évaluation de niveau à la sortie du dispositif. L’école 4 a donc créé elle-même des tests pour évaluer le niveau de l’élève à son arrivée dans le dispositif. Néanmoins, à partir de l’année prochaine, cette école utilisera *Bureau Ice*, qui est un test standardisé payant. Plusieurs écoles dont l’école 3, utilisent également le test *COVAAR* en début d’année et le test *AVI*. Le premier trouve son origine dans l’enseignement pour adulte et évalue le niveau des compétences scolaires des élèves à l’aide de test logique, le second évalue le niveau de lecture de l’élève (Participant J). Le *vervolgschoolcoach* de cette école mentionne que la prononciation des mots est souvent très différente, mais cela donne une idée du niveau d’alphabétisation. Ce test se fait uniquement en alphabet latin. Les EANA sont donc jugés sur leur capacité à maîtriser notre alphabet. Ceci est une vision assimilationniste.

⁴³ Traduction : « Et encore si tu trouves que ce n’est pas complètement idéal, alors tu peux toujours faire de ce test quelque chose qui est spécifique à ton école »

Une fois que les élèves commencent à suivre les cours, les enseignants essaient d'atteindre les objectifs de développement instaurés par le gouvernement flamand. Pour cela, ils utilisent dans les deux écoles les manuels scolaires *Instroom 1* et *Instroom 2* en combinaison avec des outils créés par leur propre soin. Certains objectifs de développement n'ont rien à voir avec la maîtrise du néerlandais. Pour ces objectifs-là, dans l'école 3 et 4, ils organisaient des semaines de projets. Les deux écoles ont, par exemple, organisé une semaine ayant pour thème « *OKAN tussen de lakens*⁴⁴ » qui traite de la sexualité, des menstruations etc. Dans l'école 4, ils ont également organisé une journée sur le thème de la santé.

De plus, pour les élèves qui sont plutôt du type manuel, les mardis après-midis, l'école 3 organise des projets pour que les élèves puissent prendre connaissance des filières plus pratiques. Lors du conseil de classe final de l'école 4, les enseignants mentionnaient la volonté d'introduire également ce projet dans leur établissement scolaire à partir du mois de septembre. Ceci contribuerait à faciliter l'intégration dans l'enseignement professionnel par la suite.

Dans le dispositif OKAN, des immersions dans des cours de l'enseignement ordinaire sont pratiquées le temps d'un cours par semaine (*snuffelvakken*) ou pendant une période de deux semaines (*snuffelstage*) afin d'avoir un indicateur sur le niveau de l'élève ou pour lui permettre de tester une option. Ces cours sont réservés aux élèves ayant un bon niveau et leur font gagner du temps à la sortie du dispositif. Ceci est prévu par les décrets et semble être une mesure d'intervention assimilationniste de l'Etat qui veut faire rentrer les élèves le plus vite possible dans le « moule ».

L'orientation est un des objectifs centraux des dispositifs pour EANA. Pour aider l'élève à s'orienter, les *vervolgschoolcoachen* organisent des cours sur l'orientation. Pour cela, ils ont préparé des PPT expliquant le système scolaire en Belgique, ils ont créé, dans l'école 3, un poster par mois en vue des journées portes ouvertes. Sur ce poster sont mentionnées les informations liées aux journées portes ouvertes des écoles susceptibles d'intéresser les EANA. De plus, ils ont créé un système informatique avec un QR-code

⁴⁴ Traduction : OKAN entre les draps

afin que les élèves puissent s'inscrire pour la journée porte ouverte de leur choix. Les *vervolgschoolcoachen* de l'école 3 ont également créé des fiches où sont reprises, par domaine, les différentes options et filières et les écoles qui les organisent. Dans l'école 4, un instrument semblable est utilisé. Les coaches donnent aux élèves, une fois qu'ils ont choisi leur option, une liste des différentes écoles qui proposent cette option.

Enfin, dans OKAN, ils utilisent beaucoup les réunions comme instrument pour aider les jeunes à s'orienter correctement ou pour améliorer leurs pratiques. Dans les écoles 3 et 4, ils programment des réunions avec le LOP afin de discuter avec les différentes écoles des alentours. De plus, l'école 4 est en contact avec l'organisation *Vluchtelingenwerk Vlaanderen*. La coordinatrice de cette école, mentionnait que dans le passé, il avait eu des réunions avec des écoles organisant un DASPA.

4.2.3. OKAN : acteurs mis en réseau

Dans le dispositif OKAN, nous distinguons trois fonctions primaires : les professeurs, le coach en charge du suivi scolaire (*vervolgschoolcoach*) et le coordinateur. La première fonction est celle de **professeur**. Selon la participante M, son rôle de professeur est différent de celui des enseignants dans l'enseignement ordinaire car il y a un côté beaucoup plus théâtral et elle a également la tâche d'apprendre la culture du pays aux EANA.

Ik geef Nederlands aan anderstalige nieuwkomers, en dan krijg je meestal als antwoord amai dat moet moeilijk zijn. En dan zeg ik : da's in het begin heel veel theater en tonen, visueel en tekenen maar meer en meer is dat inderdaad aanleren van hoe dat wij in België hier werken, studeren, cultuur beleven, dus dat wordt ja, inhoudelijk, altijd meer hoe meer dat de taal verworven is (Participant M).

La participante M mentionne clairement la visée assimilationniste en disant qu'elle apprend aux élèves comment nous travaillons, étudions et vivons notre culture. L'objectif est que les élèves maîtrisent ces différents codes à la sortie du dispositif. Ensuite, contrairement à la FWB, les enseignants n'ont pas de formation obligatoire afin de donner cours dans OKAN. Tout enseignant peut le faire et encore plus maintenant avec la pénurie d'enseignants. Les *vervolgschoolcoachen* de l'école 3 remarquent, par ailleurs, que les

enseignants qui postulent pour donner cours en OKAN ont souvent en commun d'être engagés socialement et qu'enseigner en OKAN est un véritable choix.

Le deuxième rôle primaire est lié à la spécificité d'OKAN d'avoir un suivi post-OKAN. En effet, c'est le rôle du **vervolgcoach** de travailler l'orientation de l'élève lorsqu'il est au sein du dispositif et de le suivre jusqu'à un ou deux ans une fois qu'il est dans l'enseignement ordinaire. Il s'occupe également de guider les enseignants qui donnent cours aux élèves d'OKAN ou ex-OKAN. Le participant J a brièvement expliqué lors de notre entretien en quoi ses tâches consistent.

Onze job bestaat eigenlijk uit verschillende stukjes. Het eerste is leerlingen die nu in OKAN zitten, studiekeuze lessen geven. In gesprek gaan, op stage Laten gaan dat ze weten wat ze na OKAN kunnen doen, welke richting. Een tweede stukje is eigenlijk leerlingen die dan bij ons weg zijn die in een vervolgschool zitten om die verder op te volgen en naar klassenraden te gaan die leerlingen mee te begeleiden, eventueel te veranderen van richting. Dat is een tweede stukje. En derde groot stukje is eigenlijk leerkrachten begeleiden dus leerkrachten die Okanners of ex-Okanners in de klas hebben om die eigenlijk mee op te leiden of mee te nemen In het verhaal van ja, Je moet je leerstof aanpassen aan onze ex okan leerling, dus Dat is eigenlijk zo. De drie grote dingen (Participant J).

Le participant mentionne qu'une de ses tâches est d'aller aider les professeurs des élèves sortis du dispositif (élèves ex-OKAN) afin de pallier les différences entre ce public et les élèves de l'enseignement ordinaire. Ceci illustrerait une conscience d'une non-homogénéité entre les deux publics en fonction de leurs besoins et que la différence est tolérée. Cependant, un suivi post-dispositif témoigne d'une intervention à plus long terme de la part de la Communauté flamande.

La troisième grande fonction est celle de la **coordination**. Cette personne est responsable du côté administratif du dispositif et organise les réunions d'équipe avec les différents acteurs. Lors de ces réunions, les acteurs sont mis en réseau afin d'échanger des informations concernant le fonctionnement du dispositif, mais également des élèves. Ceci est effectif dans les deux écoles que nous avons observées en Communauté flamande.

4.3. Résumé des hypothèses 1 et 2

En parcourant les différentes caractéristiques du dispositif DASPA et OKAN, nous avons pu analyser les éléments de chaque dispositif qui contribuait ou non à une vision assimilationniste-interventionniste, notre première hypothèse, sur l'intégration des primo-arrivants. Pour résumer ceci, les objectifs poursuivis par le DASPA ont une visée assimilationniste dans le sens où assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion se passent de manière à ce que les différences culturelles soient homogénéisées en les testant uniquement en français. Par ailleurs, l'équivalence de diplômes veut unifier les différents diplômes. Pour conclure, en voyant comment la FWB organise son dispositif, en exprimant un objectif d'« insertion optimale », elle veut que les EANA puissent s'intégrer sans qu'il n'y ait des différences. Au niveau d'OKAN, nous constatons qu'il y a le souhait d'apprendre au plus vite comment nous travaillons, étudions ou encore vivons notre culture. Ceci est cadré grâce aux objectifs de développement. Nous concluons que le DASPA et OKAN ont une visée assimilationniste.

En ce qui concerne l'aspect interventionniste, et donc notre deuxième hypothèse, les acteurs du DASPA regrettent à plusieurs reprises un manque d'intervention de la part de la Fédération en ce qui concerne le cadre de l'organisation du dispositif. Le décret reste encore assez flou au sujet des acteurs responsables de l'orientation. De plus, ils souhaiteraient plus d'intervention, dans une approche multiculturaliste, notamment au niveau des signes religieux. Concrètement sur le terrain, nous constatons que les enseignants doivent eux-mêmes se former, sans formations adéquates, et se renseigner sur les pratiques dans d'autres pays car il y a peu de choses mises en place par la Fédération. Ceci est le cas pour les batteries de tests au niveau du diagnostic ou de l'orientation, mais également pour les supports de cours. Par contre, ils souhaiteraient moins d'intervention au niveau des élèves éligibles au DASPA et au niveau des intégrations progressives. L'aspect interventionniste semble plus développé, selon nos analyses, du côté d'OKAN. Tout d'abord, avec un cadre d'objectifs à atteindre bien défini, la Communauté flamande donne à ses acteurs des lignes directrices. De plus, en institutionnalisant des tests comme le *TASAN-test*, le *COVAAR-test* ou le test AVI, ils mettent plus d'instruments à disposition des acteurs pour évaluer le niveau de l'élève par rapport aux objectifs linguistiques.

Finalement, la Communauté flamande met également des moyens en place pour assurer un suivi post-OKAN. Néanmoins, comme les acteurs du DASPA, ceux d'OKAN émettent également le souhait de garder une certaine liberté pédagogique.

Pour conclure, en introduisant un dispositif pour la scolarisation des EANA, la Fédération se cadre déjà dans une mesure interventionniste. Cependant, comme nos résultats le démontrent, la Fédération a une approche encore marqué par le « laissez-faire » dans l'organisation interne de son dispositif. La Communauté flamande, au contraire, a une approche très interventionniste. Nous concluons que nos deux dispositifs sont organisés dans une vision assimilationniste-interventionniste sur l'intégration, mais que l'aspect interventionniste est, comme le suggère notre deuxième hypothèse, plus développé du côté d'OKAN.

4.4. Le « jugement professoral » en DASPA et OKAN

Comme exposé lors de l'introduction de ce chapitre, après s'être focalisé sur les meso-dispositifs DASPA et OKAN, nous nous focaliserons, dans cette partie, sur le micro-dispositif d'orientation au sein de ces dispositifs. Notre troisième et quatrième hypothèse concernent le « jugement professoral » lors des conseils de classes qui traitent de l'orientation scolaire des EANA et portent donc sur le micro-dispositif. Pour rappel, notre troisième hypothèse sous-entend qu'à cause des différences institutionnelles (manière de sélectionner, l'orientation au sein du dispositif et la mise en réseau des établissements), nous obtiendrons différentes logiques du « jugement professoral » entre le DASPA et OKAN. Alors que dans notre quatrième hypothèse, nous postulons que les logiques obtenues seront marquées par des logiques d'employabilités des EANA. Nous présenterons les résultats obtenus à l'aide des entretiens semi-directifs et des observations directes. Tout d'abord, nous commencerons par tester nos trois sous-hypothèses. Ensuite, nous ferons émerger du terrain les différentes logiques que nous avons pu observer afin de tester si elles sont d'une part, différentes en fonction de la Communauté et d'autre part, si elles prônent l'autonomie, l'indépendance ainsi que l'employabilité.

4.4.1. Le timing de l'orientation en DASPA et en OKAN

Pour tester notre première sous-hypothèse de notre troisième hypothèse, qui s'intéresse à la différence de moment où un EANA est orienté en fonction de la Communauté, nos observations de conseils de classes ne nous donnent pas assez d'informations sur la durée de chaque élève dans le dispositif. Surtout que pour chaque école nous n'avons pas eu accès aux mêmes données. Néanmoins, lors de nos entretiens, nous avons pu récolter des informations à ce sujet. Du côté du DASPA de l'école 1, les élèves alphabétisés restent principalement 10 mois dans le dispositif soit une année scolaire alors que les non-alphabétisés restent 24 mois soit le temps maximum (Participant C). Dans l'école 2, au contraire, la majorité des élèves sont gardés jusqu'à la durée maximale (Participant H). Du côté d'OKAN, l'école 3 confirme que 80% de leurs élèves quittent le dispositif après une année (Participant J). Dans l'école 4, cependant, il y a une distinction entre le public des élèves alphabétisés et non-alphabétisés. Les élèves de la première catégorie restent principalement un an alors que les élèves de la deuxième catégorie resteraient deux ans (Participant L). Sur base de nos entretiens, nous devons nuancer notre hypothèse 3a. Il semble, tout d'abord, se dessiner une différence entre les élèves alphabétisés et non-alphabétisés. Les élèves non-alphabétisés restent dans la plupart des cas la durée maximale. Tandis que pour les élèves alphabétisés, dans le DASPA, l'intégration progressive commence après 10 mois, c'est-à-dire qu'à partir de ce moment-là, ils commencent progressivement à s'intégrer dans une classe de l'enseignement ordinaire. Alors que du côté d'OKAN, quand ils sortent du dispositif après une année scolaire, ils n'ont plus de cours dans le dispositif. Ceci va dans le sens de notre hypothèse où les EANA alphabétisés de la Communauté flamande seraient déjà orientés après leur première année alors que ceux de la FWB resteraient encore avec un pied dans le dispositif dû à l'intégration progressive.

4.4.2. Le poids du projet en matière d'orientation

Ensuite, notre hypothèse 3b, veut tester la différence d'importance du projet dans l'orientation d'un élève. Tout d'abord, nous nous intéresserons à la construction de ce projet. Il est important de mentionner que le PMS n'avait pas le même rôle dans l'école 1 et l'école 2. En effet, le PMS avait un rôle très présent lors de la construction de

l'orientation des élèves du DASPA dans la première école alors que ce rôle était quasiment absent dans la deuxième école. Paradoxalement, les membres du PMS n'étaient pas présents lors du conseil de classe dans la première école alors qu'ils l'étaient dans la deuxième école. Lors de ce conseil de classe, nous avons eu l'occasion d'échanger de manière informelle avec ceux-ci (4 juillet 2023). Ils semblaient regretter leur rôle passif dans cette construction, mais reconnaissaient que l'éducatrice faisait un excellent boulot en matière d'orientation avec les élèves. D'ailleurs, c'était une des critiques du décret de la part de la coordinatrice de l'école 1 : le manque de clarté quant à l'attribution de cette tâche. Nous n'avons donc retrouvé aucune mention concernant le travail du PMS en matière d'orientation lors du conseil de classe de cette deuxième école. Cependant, nous constatons, à l'aide des conseils de classe de la première école, que déléguer le rôle de l'orientation à une instance externe à l'école, dans ce cas le centre PMS, ne facilite pas la transmission d'informations. Nous illustrerons ceci à l'aide de plusieurs exemples. Tout d'abord, dans le cas d'Anastasiya, le rendez-vous avec le centre ne semble pas aboutir. Par conséquent, les enseignants disposent de moins d'éléments pour faire leur choix d'orientation. Le titulaire demande alors même « *est-ce qu'elle a un projet clair ? Car ça a un impact sur sa scolarité* ». Ensuite, dans le cas de Francisca, un professeur se demande à un certain moment si le centre PMS est au courant de son équivalence 5TQ en secteur industrie. Un autre professeur rétorque que non. Ces informations peuvent aider le conseiller pédagogique du centre à mieux travailler le projet. Un dernier exemple est celui d'Adriana qui a dit qu'elle ne voulait pas communiquer sur son projet. Comme mentionné plus haut, le centre PMS est tenu au secret professionnel et peut dans ce cas-là, ne rien communiquer à l'école.

Dans le cas d'OKAN, la construction de l'orientation est la tâche principale des coaches de suivi. Cette construction se passe donc en interne. Lors des conseils de classe de la troisième école, qui se passait en petit comité, le coach adoptait un rôle de leader. Il était la personne qui détenait le plus d'informations sur l'élève : les retours sur son *snuffelstage*, ses *snuffelvakken*, son projet d'orientation et l'école dans laquelle il souhaite poursuivre sa scolarité. Lors de nos observations, nous remarquons que le coach est au courant du projet de chaque élève ainsi que son avis sur la décision provisoire du conseil de classe. Ces éléments ont l'air d'être d'une grande aide pour les enseignants quant à la décision

d'orientation. Ensuite, dans l'école 4, le rôle du coach de suivi est plus flou. En effet, les coaches sont également des enseignants. Il est difficile de cerner à partir de quel rôle ils prennent la parole lors du conseil de classe. Le projet de l'élève est également beaucoup moins mentionné et l'attention se porte plus vers le niveau de l'élève. Une raison pourrait être que contrairement à l'école 3, dans l'école 4, les coaches combinent justement cette fonction avec celle d'enseignants car, selon le participant L, ils ne disposent pas d'assez d'heures pour exercer uniquement la fonction de coach. Nous ne retrouvons néanmoins aucune référence aux tests d'orientation d'*Onderwijskiezer* lors des conseils de classe des deux écoles.

Pour conclure, nous constatons que le dispositif OKAN a un cadre législatif plus précis en ce qui concerne la responsabilité de la construction de l'orientation. De plus, les acteurs présents lors d'un conseil de classe orientent le jeune plus facilement dans le sens de son projet lorsqu'il est bien construit. Ceci est plus souvent le cas quand l'orientation se construit en interne et qu'il y a assez de moyens à disposition des acteurs. De manière générale, les projets d'orientation sont plus construits dans OKAN que dans le DASPA. Ceci va dans le sens de notre hypothèse qui dit que le projet aurait une place plus importante dans l'orientation d'OKAN que du DASPA.

4.4.3. L'influence de la mise en réseau des établissements dans l'orientation

Avant de présenter les résultats de notre hypothèse 3c, qui teste l'influence de la mise en réseau des écoles sur l'orientation scolaire, il nous semble important de dire que nous aurons des difficultés à tirer des conclusions à partir des résultats obtenus. En effet, les deux écoles de la FWB offrent des options dans les filières techniques de qualification ou professionnelles alors que les deux écoles participantes du côté de la Communauté flamande n'offrent que des options dans la filière générale. Néanmoins, nous constatons dans l'école 1, l'école 2 et l'école 4, que le souhait est de garder les élèves le plus longtemps possible au sein de l'établissement. Pour y parvenir, l'école 1 a instauré une étape intermédiaire entre le dispositif et l'enseignement ordinaire général avec l'organisation d'une classe 3FLE et une classe 4FLE. Les élèves ont alors tous les cours de 3^{ème} et 4^{ème}, mais les heures dédiées à des cours d'options sont consacrés à des heures

supplémentaires de français. Nour et Zamir sont deux élèves qui sont orientés vers une 4FLE.

Nour a 15 ans et a une équivalence pour une 4G. Elle n'a qu'un seul échec et c'est en éducation physique. De plus, ils la trouvent motivée, volontaire et décident donc de s'accorder sur une 4G avec l'option FLE. Autre exemple, Zamir a également 15 ans. Il a eu un échec en mathématique. A cause du sport, il n'ouvre pas beaucoup ses cours. Cependant, la titulaire lui a donné le challenge d'obtenir des « très bien » à son bulletin en français. Ce qu'il a réussi. Le conseil de classe pense donc plus à l'option 4FLE. Le professeur de sport le voit en TT sport. Le conseil de classe pense qu'il vaut mieux qu'il aille d'abord en 4FLE et ensuite s'il en a envie en 5ème d'aller en TT sport.

En orientant Nour et Zamir en 4FLE, les enseignants gardent les élèves dans leur établissement tout en adaptant la filière générale aux besoins du public des EANA. De plus, quand les élèves ne sont pas dotées de capacités cognitives suffisantes, les enseignants de l'école 1 orientent les élèves vers les filières professionnelles de leurs établissements car ils pensent que c'est ce qu'il y a de mieux pour l'élève. Dans le cas de Francesca, les enseignants font abstraction de son projet d'informatique pour l'orienter vers l'option 5P vente de leur école.

Francesca a une attitude scolaire exemplaire car elle va à l'école des devoirs, elle va à la bibliothèque et elle fait des efforts. Son projet est de suivre la filière informatique. Finalement, le professeur de mathématique pense qu'elle ferait une bonne vendeuse. La coordinatrice dit alors : « Si on veut la garder dans l'école ça peut être bien ». Ils lui proposent dans l'option 5P vente.

L'exemple de Francesca nous témoigne de cette volonté des professeurs de garder l'élève dans l'établissement en ayant l'impression d'assurer un suivi. Orienter l'élève dans une option de son école peut également être intéressant pour pouvoir réserver une place à cet élève une fois son intégration progressive finie.

Dariya a un gros problème de compréhension. Son bulletin comporte beaucoup de I et de TI. Son projet est de devenir puéricultrice ou institutrice primaire. Le PMS semble la pousser vers une 3P. Au bulletin d'après, son projet ne semble plus très clair. Le conseil de classe aimerait donc la garder pendant 6 mois en DASPA. Ensuite, il aimerait l'intégrer en 3P vente dans l'école comme ça ils lui réservent déjà sa place.

Réserver une place pour l'élève permet de ne pas précipiter son orientation, mais de lui garantir une place dans l'enseignement ordinaire à sa sortie. Ensuite, dans l'école 2, les participantes I et H mentionne clairement que l'idéal c'est de garder les élèves au sein de leur établissement.

Ben en septembre on les oriente ailleurs mais donc c'est compliqué pour eux parce qu'ils sont arrivés ici. Le DASPA chez nous, c'est vraiment une petite bulle, hein. On est vraiment très encadrant, on fait très attention, on tient compte de leur vécu, de leur passé. Quand une élève, ben son bébé, ne peut pas aller à la crèche, au centre FED asile, ben on comprend. Voilà (Participant I).

Le participant I, nous fait comprendre que le DASPA va au-delà d'un suivi scolaire et sert de soutien également sur le plan personnel des EANA. Le participant H trouve ceci également dommage.

Non, la réalité fait que la plupart changent d'école. Et ça c'est dommage parce qu'on ne peut pas les suivre par la suite. Je veux dire, ils ne sont plus dans le même. Dans la même école dans le même contexte donc, ils doivent recommencer ailleurs. Oui, la plupart parce que la plupart vont en professionnel, hein et technique de qualification. Et malheureusement ici, chez nous, à part une option en technique de qualification qui est nature et forêt on n'a pas d'autres options. Donc la plupart changent d'école, d'établissement (Participant H).

Néanmoins, au contraire de l'école 1, nous ne remarquons pas pour autant plus d'orientation vers l'option nature et forêt si ce n'est pas le projet de l'élève.

Du côté d'OKAN, l'école 4 mentionne également le souhait de garder les élèves dans l'établissement afin d'assurer un suivi.

Ik zou zeggen dat misschien een 35, 40% van de leerlingen ofzo in deze school blijft. [...] Ik denk dat dat sowieso wel beter is op vlak van de opvolging. Het is voor vervolgschoolcoaches niet altijd evident om naar andere scholen te gaan. Er gebeuren wel bezoeken. In het beste geval is dat wekelijks maar natuurlijk hier als er iets is zie je de vervolgschoolcoaches dagelijks op school, ze zijn altijd aanspreekbaar. We hebben hier natuurlijk onze eigen manier om die leerlingen extra te ondersteunen en dat gebeurt meer dan andere scholen dus ik denk dat als ze doorstroom doen dat het voor hen wel beter is om hier te blijven. Omdat ze dan beter ondersteund en opgevolgd te worden (Participant L).

Malgré le rôle du *vervolgschoolcoach* de suivre les élèves à la sortie du dispositif, le suivi semble plus qualitatif quand l'élève reste au sein de l'établissement. Cette école ne dispose pas de beaucoup d'heures pour suivre les élèves ce qui rend encore plus compliqué de se rendre dans différentes écoles. Au contraire, l'école 3, essaye de manière consciente d'envoyer les élèves vers d'autres écoles. Ceci commence par envoyer les élèves dans d'autres écoles lors de leur *snuffelstage*.

En we proberen echt om de leerling naar een andere school ook zo ja omdat ja vaak waar je bent wil je blijven. Maar dat is voor veel leerlingen niet realistisch om hier te blijven. Omdat er maar één richting is en ja de kans is ook klein dat je net die richting wilt doen eigenlijk ook. Maar we proberen echt wel zo als snuffelstage iedereen op een andere school zo goed als eigenlijk iedereen. Niet hier want ze kennen deze school. Uitzonderlijk is er iemand. Er was nu één iemand die hier al drie vkken volgden die hier wel zijn volledige stage is blijven doen. Maar eigenlijk proberen we wel echt ook naar andere scholen te laten gaan. Ja (Participant J)

Ils sont néanmoins conscients que les élèves quant à eux aimeraient bien rester dans l'école car c'est un environnement connu.

Want dat is een makkelijke keuze van ja dat is hier een veilige haven ik wil hier eigenlijk gewoon graag blijven (Participant K).

Comme démontré plus haut, ils partent alors du projet de l'élève en choisissant pour eux l'école dans laquelle leur option préférentielle est organisée et où ils peuvent faire leur stage.

Dan doen ze voor de stage mogen ze de richting kiezen en wij kiezen de school eigenlijk van hun stage dat wij ze eigenlijk indelen dat het overall eigenlijk mooi gespreid is. En dat iedereen ook echt wel een andere school leert kennen hé. Ja zo is het (Participant J).

L'école 3 est également l'école qui fonctionne le plus en réseau. Elle est située dans la province du Brabant-Flamand où les écoles sont énormément mises en réseau. Comme illustré plus haut, en répartissant leurs élèves sur plusieurs écoles aussi bien pour les stages que pour le suivi post-OKAN, ils évitent de créer des écoles avec une forte concentration d'EANA dans la province. Eviter une concentration peut également faire en sorte qu'ils dirigent le choix d'orientation de l'élève vers leur propre établissement.

Meryem est d'origine turque et veut aller faire une 5G. Elle a fait son stage dans une école du centre où il y a beaucoup d'élèves ayant la même nationalité qu'elle. Les enseignants pensent qu'elle ferait mieux de rester au sein de leur l'école pour saisir plus d'opportunités de parler le néerlandais.

Nous concluons pour nos observations et entretiens que quand une école est activement mise en réseau avec d'autres écoles, ce qui est plus le cas dans les écoles de la Communauté flamande que de la FWB, les élèves seront plus vite orientés vers d'autres écoles. Nous nuancerons nos propos dans la discussion.

4.5. Les logiques du « jugement professoral »

Nous venons d'exposer trois différences institutionnelles qui font en sorte que certaines logiques du « jugement professoral » peuvent différer selon que nous nous retrouvons à un moment de « jugement » en DASPA ou en OKAN. Ce « jugement » a lieu plus rapidement en OKAN qu'en DASPA. Le « jugement » part plus du projet de l'élève en OKAN qu'en DASPA, grâce à une connaissance plus élevée d'informations qui sont connues. Ensuite, les écoles sont plus mises en réseau, via les LOP, en Flandre ce qui facilite l'orientation des élèves vers d'autres établissements que celui où le DASPA ou OKAN est organisé. Maintenant, nous souhaitons nous intéresser à des logiques qui ont pu émerger de nos observations, de manière inductive. Lors de notre analyse, nous avons remarqué que nous retrouvions pas mal de logiques similaires entre les deux dispositifs et avons donc décidé de les présenter ensemble. Cette présentation va nous permettre de nuancer notre troisième hypothèse et de tester notre quatrième.

4.5.1. La filière générale est l'option royale

Lors de nos observations de conseils de classe, nous avons pu remarquer que l'enseignement général est, comme le souligne également André (2012), la filière la plus valorisée. Les enseignants mettent alors plusieurs logiques ou mécanismes en place pour garder l'EANA le plus longtemps possible dans cette filière. Tout d'abord, nous observons que les enseignants qualifient les élèves, qui ont acquis les valeurs de l'école, de « méritants ». Par conséquent, ils sont orientés vers la filière générale. Dans le discours des enseignants du DASPA, nous retrouvons en parlant de Leïla des commentaires comme « *travaille très bien* » et « *très volontaire* », dans le cas de Zahra, ils parlent d'une élève « *brillante* », qui « *travaille bien* ». Egalement dans le cas de Zuzanna, les enseignants mentionnent l'adjectif « *brillante* » pour parler de l'élève. De plus, elle serait « *très forte en mathématique* ». Ces élèves ont été toutes les trois orientées vers la filière générale à la sortie du dispositif. Nous tenons à illustrer nos propos avec le cas de Vasile, qui serait l'exemple type d'un élève méritant.

Vasile d'origine moldave a 16 ans. Sur son dernier bulletin, il n'a quasiment que des mentions « bien » et « très bien ». Selon son titulaire, il est sérieux en classe et travaille également à la maison. Le professeur de mathématique rajoute qu'il a une bonne moyenne et qu'il se débrouille seul. Le professeur de néerlandais

termine alors en disant que cet élève a des facilités. Ces raisons conduisent le conseil de classe à orienter Vasile en 5^{ème} sciences.

Du côté d'OKAN, les enseignants mobilisent des adjectifs pour parler de l'intelligence de l'élève, mais également du degré de sympathie qu'ils ont pour ces derniers. En parlant d'Elena, les professeurs disent qu'elle est « sympa » et mentionne clairement « *Dat is een doorstroomkind !* » (C'est un enfant fait pour le général). Ensuite, dans le cas d'Ahmed, les enseignants disent qu'il est un « *heel zalige jongen* » (un garçon très agréable). Dans le cas de Nikolai, les enseignants disent de lui qu'il est « *razend intelligent* » (super intelligent), « *hij geeft altijd het juiste antwoord* » (il donne toujours la bonne réponse) et « *hij kan alles aan* » (il sait tout gérer).

Ces élèves ont été jugés méritants car ils ont une attitude scolaire, mais également de bonnes performances scolaires. Dans le cas d'Esmee et Ines, toutes deux issues du DASPA, nous pouvons constater que les valeurs de l'école prévalent sur les résultats scolaires. En effet, elles ont toutes les deux des difficultés. Néanmoins, Esmee est vue comme une fille « volontaire » qui « fait des efforts » et Ines est « très volontaire » et « brillante ». Les professeurs s'accordent alors également sur une orientation vers la filière générale.

Les enseignants mettent également d'autres mécanismes en place pour garder les EANA le plus longtemps possible dans la filière générale. Nous évoquons, plus haut, déjà les options dans l'enseignement général qui permettent un entre-deux, comme l'option 3FLE ou la 4FLE qui se trouve entre le dispositif DASPA et la filière générale ordinaire. Du côté d'OKAN, comme évoqué en début de mémoire, cette même logique est mise en œuvre avec les *schakelklassen*.

Ensuite, dans le cas de Marko, les enseignants se sont accordés sur des examens de passage afin de lui donner une dernière chance d'évoluer en général.

Marko ne travaille pas bien, mais il a réussi son CE1D en anglais. Il fallait y répondre en français. Certains professeurs pensent donc qu'il a des capacités, mais qu'il ne travaille pas assez pour les autres cours. Le conseil de classe décide alors de lui donner des examens de passage en français et en sciences. S'il réussit, il ira en 3G. Dans le cas contraire, il ira en 2S.

Certains élèves sont également orientés vers une année en dessous de leur âge afin de leur permettre de rester dans l'enseignement générale. Les enseignants du DASPA de l'école 2 croient au potentiel de Didier. Il a 16 ans et pourrait être immergé en 5^{ème}. Cependant, pour lui donner l'opportunité de revoir les bases, il est orienté vers une 3G. Lors d'un conseil de classe d'OKAN, nous avons remarqué une situation similaire. Adrian a l'âge d'une 3G. Les enseignants pensent que c'est trop ambitieux pour lui, mais veulent quand même lui donner une chance dans la filière générale. Ils lui laissent le choix entre une 2A ou une 3TQ. Les élèves se retrouvent alors dans des classes avec des élèves plus jeunes qu'eux, s'ils choisissent la filière générale.

4.5.2. La filière professionnelle moins valorisée

La littérature nous apprenait déjà que la filière professionnelle est la filière qui est la moins valorisée dans notre système éducatif (André, 2012 ; Devleeshouwer & Rea, 2011 ; Van Praag et al., 2018). Lors de nos observations, nous avons constaté que les élèves qui étaient qualifiés de « non-méritants » par les enseignants, se voyaient souvent orientés vers ces filières. Kalyna, par exemple, veut suivre la filière esthétique. Elle a une équivalence pour une 4TQ et une 4P. Seulement les enseignants trouvent qu'elle « n'est pas motivée », elle est « preneuse pour rien », ils « n'ont pas vu qu'elle était capable » et de plus, elle « ne travaille pas à la maison ». Ces qualificatifs péjoratifs ont motivé le conseil de classe de s'accorder sur une 4P. Comme dans le cas de Kalyna, les enseignants se réfèrent souvent à l'attitude scolaire de l'élève pour légitimer une décision vers une filière professionnelle. Les enseignants d'OKAN veulent d'ailleurs mettre Carmen en garde à ce sujet : « *die gaat echt aan haar attitude moeten werken* » (Elle devrait vraiment travailler son comportement). Ce sont, justement, souvent les élèves avec une attitude scolaire déplorable qui ont certaines difficultés scolaires. Les « jugements » de Sofia et Ali, nous permettent d'illustrer ceci.

Sofia est en échec dans toutes les matières. Les enseignants veulent la mettre en garde suite à son comportement : « *Je kennis is onvoldoende, misschien moet je minder praten en spelen* » (Tes connaissances sont insuffisantes, peut-être que tu devrais moins parler et jouer). Elle vient d'arriver et se fait donc orienter vers la classe OKAN avec le niveau le plus faible

Ali a du mal à suivre les instructions. De plus, les enseignants soulignent qu'il doit travailler son attitude scolaire « Hij moet aan zijn schoolattitude werken, want voor later is dat wel belangrijk » (Il doit travailler son attitude scolaire, car pour plus tard, c'est important). Le conseil de classe s'accorde pour l'orienter vers l'enseignement en alternance dans l'option cuisine.

L'attitude scolaire et les mauvais résultats se transforment en une orientation vers l'enseignement professionnel.

4.5.3. La maîtrise de la langue et l'âge comme indicateurs

Lorsque les enseignants forment un « jugement » d'orientation, ils semblent tenir compte de deux critères pour choisir la filière et l'année d'études. Ils mobilisent la maîtrise de la langue ainsi que l'âge de l'élève comme indicateurs. L'objectif du DASPA, mais aussi d'OKAN est, pour rappel, d'apprendre le français ou le néerlandais. Un élève maîtrisant bien cette nouvelle langue sera plus susceptible de se voir orienté vers une filière générale. Il se peut, comme c'est le cas pour Lyza, que l'élève ne soit pas allophone à son arrivée dans le pays et que, par conséquent, il soit vite intégré dans l'enseignement ordinaire.

Lyza est originaire du Burundi et maîtrisait donc déjà un peu le français avant son arrivée. Les professeurs veulent l'intégrer car « elle parle très bien le français ». Le conseil de classe s'accorde donc sur une immersion en 4G sciences sociales.

Cette situation est moins probable en Communauté flamande car l'allophonie est un critère explicite pour participer au dispositif. Néanmoins, une maîtrise suffisante du néerlandais est un argument pour faire sortir un élève du dispositif, même si les résultats dans les autres branches ne sont pas satisfaisants. Lucas a eu un mauvais bulletin, mais ses bases de néerlandais sont tout juste suffisantes pour suivre dans l'enseignement ordinaire. Il est orienté vers une 2B. Carlos a fait un bon stage en 5P. Il maîtrise le néerlandais suffisamment pour s'orienter dans cette option. C'est pareil pour Javier qui veut aller en 3P. Comme sa maîtrise du néerlandais est suffisante, les enseignants sont d'accord de l'orienter vers l'enseignement ordinaire en 3P. Le dispositif sert justement à apprendre la langue, une fois qu'elle est acquise l'élève n'a plus de raison d'y rester.

Dans le cas où le jeune est resté dans le dispositif la durée maximale et qu'il ne maîtrise toujours pas la langue, l'accès vers une filière générale sera limité. Yasmine maîtrise un peu le français à l'oral, mais dès que celui-ci dépasse le cadre scolaire elle ne comprend

plus rien. Le conseil de classe l'oriente alors vers une 4TQ au lieu d'une 4G. Diego a une très mauvaise maîtrise du néerlandais, mais il ne peut plus rester dans OKAN. Les enseignants ne voient pas d'autres solutions que de l'orienter vers 1B malgré qu'il ait 13 ans.

Ensuite, les enseignants utilisent également l'âge comme critère. L'âge peut être un indicateur de l'urgence de l'orientation. Sergei, par exemple, n'a que 13 ans. Les enseignants estiment qu'ils n'ont pas vraiment eu le temps d'observer suffisamment cet élève afin de l'orienter. Néanmoins, vu son jeune âge, ils trouvent qu'ils ont encore le temps et prolonge donc sa scolarisation dans le dispositif. Dans les cas où les élèves sont plus âgés et ont presque la majorité, les enseignants d'OKAN orientent facilement le jeune vers *Centrum voor Volwassenonderwijs* (CVO) (Centre de formation pour adulte) pour qu'ils puissent avoir des cursus plus adaptés pour leur âge. Mikhail, par exemple, a 17 ans et fait souvent l'école buissonnière. Il se trouve trop vieux. Le conseil de classe l'oriente donc vers le CVO. Ivan a également 17 ans. Les enseignants se lancent dans une discussion sur son TASAN-test, ses examens et les possibles orientations. Un enseignant propose alors de l'orienter vers CVO car « *hij is al 17 jaar* » (il a déjà 17 ans). Alexei, par contre, n'est pas prêt selon les enseignants, mais vu son âge (16 ans), les enseignants semblent ne pas avoir d'autres choix que de l'orienter en CVO. Nous retrouvons également cette logique en DASPA dans le « jugement » d'Alya et d'Inaya. Alya se fait orienter en 5P car vu son âge, il faut qu'elle sorte au plus vite du système scolaire et qu'en plus « elle n'est pas très compétente ». Inaya a 19 ans et semble être adorable. Cependant, elle ne sait rien. Le conseil de classe décide de l'orienter vers une 5P sur critère d'âge, les enseignants estiment qu'ils « n'ont pas d'autres choix ».

Dans d'autres situations, l'âge va donner un indicateur aux enseignants sur le niveau que l'élève devrait avoir et donc vers quelle année il serait mieux de l'orienter. C'est de cette manière qu'ils ont tranché l'année d'étude pour Anna. Elle a été orientée vers une filière générale. « *Elle aura 16 ans. Une 3^{ème} c'est bas alors qu'elle a des diplômes en musique et elle est très artistique* ». Le professeur de mathématiques et de sciences affirment qu'elle pourrait s'en sortir en 3^{ème} et en 4^{ème}. En fonction de son âge et de son niveau, le conseil s'accorde sur une 4G. Cet indicateur peut également fonctionner comme une

contrainte. En effet, un élève ne peut être intégré dans une classe avec un maximum de deux ans de retard. Il existe des situations où l'élève a un niveau en-dessous de ça. Ceci peut compliquer l'orientation.

Espérance a 16 ans et vient du Burundi. Un professeur demande au conseil de classe s'ils retiennent une immersion en 3^{ème}. Certains répondent alors qu'elle aurait plutôt le niveau d'une 2^{ème}. Seulement à cause de son âge, ils ne peuvent pas la mettre en 2^{ème}. Ils estiment qu'elle n'a pas le niveau pour une 3^{ème} et proposent donc une immersion partielle pour le moment.

Ici dans lors du « jugement » d'Espérance, les enseignants ont encore la possibilité de la mettre dans une immersion partielle car la durée maximale d'intégration n'est pas encore dépassée. Lors de nos observations, nous avons remarqué que la contrainte de la durée autorisée dans le dispositif pouvait compliquer le « jugement » pour les enseignants.

4.5.4. Le talent et le projet comme indicateurs

Plus haut, nous avons déjà démontré l'importance du projet de l'élève dans le choix d'orientation. Celui-ci peut être basé soit sur un talent ou soit sur le centre d'intérêt des élèves. Les enseignants essayent d'encourager les élèves qui ont un talent à poursuivre cette voie. Nous avons observé deux cas où les enseignants ont essayé d'orienter les élèves talentueux vers la filière d'art d'expression. Olena a fait un bon stage dans l'option « *woordkunst - drama* » (art d'expression). Les enseignants de l'école ordinaire étaient très enthousiastes à son propos. Les professeurs d'OKAN l'orientent donc dans cette direction. C'est également le cas de Viktor. Il a laissé tomber l'option d'art d'expression à cause de son père malgré qu'il fasse partie de deux troupes de théâtre pendant son temps libre. Les enseignants veulent quand même le pousser vers cette filière car ils croient en son talent. Nous n'avons pas retrouvé cette logique dans les conseils de classes observés du DASPA.

La logique du projet peut alors légitimer la décision du conseil de classe de suivre l'envie de l'élève. Dans la plupart des situations, l'avis des enseignants converge avec l'envie de l'élève. Le projet d'Isabella est de faire la mode en TQ. Son stage s'est bien passé. Les enseignants se mettent d'accord, dans la lignée de son projet, pour une 4TQ. Bianca veut poursuivre son cursus scolaire en boulangerie en 5P. Son stage s'est également bien passé. Les enseignants s'accordent donc sur cette option. De même pour Sayfullah qui a fait un

bon stage en 3P soins. Daniel, lui veut s'inscrire dans l'option électricité en professionnel. Les enseignants sont d'accord de l'orienter vers une 3P. Pour illustrer également ceci avec un exemple du DASPA, Bilal aimerait s'inscrire en coiffure avec sa sœur. Le conseil de classe est d'accord pour une 3P.

Un projet bien construit peut même permettre aux enseignants de faire abstraction des résultats de l'élève. Une élève comme Adriana, par exemple, pourra poursuivre sa scolarité dans le général, malgré des résultats qui ne sont pas extraordinaires, parce que son projet nécessite de rester dans cette filière.

Adriana originaire du Brésil a 15 ans. Elle a un problème d'organisation et semble avoir du mal avec la culture scolaire. Un professeur semble vouloir l'orienter vers une 3TQ. Cependant, le titulaire la voit plus dans une 3FLE car son projet est de devenir psychologue et que comme ça le conseil de classe ne lui ferme pas de portes.

Finalement, dans le cas contraire, des élèves avec des résultats brillants peuvent être orientés vers une filière TQ ou P afin de réaliser leur projet. Viktoria veut, par exemple, être orientée en TQ afin d'avoir aussi bien la possibilité de faire des études supérieures que d'exercer directement un métier à la sortie du secondaire.

Viktoria a 17 ans et vient d'Ukraine. Elle a un excellent bulletin. Elle aimerait bien faire la TQ comme ça elle a une double possibilité. Le titulaire dit alors : *« Je ne la vois pas en général, pas parce qu'elle n'a pas les compétences, mais car ce n'est pas son projet »*.

Le projet de Svitlana : l'informatique. Les enseignants l'orientent alors en 3P. Une enseignant rajoute *« we hebben ook slimme mensen nodig in de arbeidsmarktfinaliteit. Ze kan nog altijd verder studeren als ze dat zou willen »* (Nous avons aussi besoin de personnes intelligentes dans les filières professionnelles. Elle pourra toujours faire des études supérieures si elle le souhaite).

4.5.5. Donner le plus de possibilités aux EANA

Pour finir, nous avons observé que les enseignants essaient de laisser le plus d'opportunités pour le futur de l'EANA. Nous avons observé trois mécanismes différents mise en place par les enseignants. Tout d'abord, les enseignants essaient de gagner du temps dans le dispositif quand un élève ne sait pas ce qu'il veut faire ou quand il n'a pas encore les capacités de faire ce qu'il souhaite. Les enseignants décident alors de les garder un peu plus longtemps afin qu'ils puissent soit travailler mieux leur orientation ou soit apprendre encore des choses avant de devoir s'orienter. Amir ne sait pas trop ce qu'il veut faire. Il aimerait bien rester dans l'établissement, mais la filière générale semble trop

compliquée pour lui. Les enseignants décident de le garder dans OKAN pour pouvoir travailler encore un peu plus longtemps son orientation. Arjun veut s'inscrire dans la filière électricité, mais les enseignants estiment qu'il est trop faible pour une filière professionnelle. Ils proposent donc de rester dans le dispositif encore un peu plus longtemps pour qu'ils puissent travailler, à partir de septembre, dans OKAN, les connaissances manuelles avec des ateliers. Danylo a fait des bons examens, mais les enseignants pensent qu'une 3TQ va être compliquée. Un autre enseignant propose de le garder dans le dispositif dans le groupe le plus fort en lui proposant un stage. Un autre enseignant est d'accord d'attendre qu'il soit prêt. Pour d'autres élèves, les enseignants préfèrent garder l'élève dans le dispositif pour qu'ils puissent avoir un suivi avec le CLB (*centrum voor leerlingenbegeleiding* – centre pour le suivi des élèves) avant d'intégrer un enseignement ordinaire ou spécifique.

Ensuite, la filière TQ est souvent vue comme un entre-deux qui laisse encore beaucoup de possibilités. Cette filière permet à l'élève d'entreprendre des études supérieures ou de se diriger directement vers un métier. En orientant vers la filière TQ, les enseignants ne « ferment pas de porte ». Les enseignants ont suivi cette logique pour orienter Viktoria et Ibrahim.

Pour finir, donner le plus de possibilités à un élève ne veut pas dire le garder le plus longtemps possible sur les bancs de l'école. Plusieurs fois pendant le conseil de classe, les enseignants avançaient l'argument de faire sortir l'élève le plus vite possible de l'enseignement secondaire en l'orientant vers une filière professionnelle. Ces élèves ont parfois tout à fait les capacités d'obtenir un diplôme en TQ ou en G.

Anastasia a 15 ans et vient d'Ukraine. Lors du conseil de classe le titulaire hésite entre une 4TQ ou une 4P. La coordinatrice dit alors qu'elle a réussi une 3^{ème} générale dans son pays. Un professeur dit alors qu'elle trouve Anastasia une élève troublante car elle fait tout bien, mais en classe elle ne produit rien. Evaluer ses capacités à cet instant-ci n'a donc pas beaucoup d'intérêt. Le directeur conclut alors en disant que pour l'orientation en générale ce serait une 3^{ème}, mais que si on veut la faire avancer plus vite ce serait une 4P.

Anastasia ne semble pas trouver sa place dans l'enseignement secondaire belge. Les professeurs veulent donc la faire avancer en l'orientant en professionnel. Nous avons observé plusieurs cas où les enseignants voulaient que les élèves sortent le plus rapidement possible du système car le système n'était pas fait pour eux. Dans le cas

d'Astou, son niveau est trop faible pour pouvoir réaliser les projets auxquels elle aspire maintenant. Le conseil de classe souligne l'urgence de trouver un projet à court voire moyen terme qui est réalisable.

Astou a 16 ans et a un niveau assez faible. Il faut donc essayer de la faire sortir au plus vite du système scolaire. Elle veut devenir pilote d'avion ce qui semble impossible vu son niveau, même aller en TQ pour s'orienter vers les métiers de la sécurité semble être compliqué. Le conseil de classe s'accorde alors pour une 5P car il faut qu'elle ait un projet à moyen terme parce qu'elle va sortir du centre.

Ceci est souvent le cas pour les jeunes qui sont en procédure qui doivent au plus vite construire un projet d'avenir. Ravi vient d'Afghanistan. Une enseignante veut l'orienter vers le CVO car « *voor zijn verblijf moet die zo snel mogelijk een vervolgtraject volgen* » (pour son titre de séjour, il doit suivre au plus vite un trajet complémentaire). Ahmad est dans le même cas, il doit suivre au plus vite un trajet complémentaire. Le conseil de classe l'oriente vers LIGO. C'est un centre de formation qui s'occupe de l'éducation de base⁴⁵.

Dans d'autres situations, plutôt dans le dispositif OKAN, ils veulent faire sortir l'élève le plus vite possible pour qu'il puisse entreprendre des études supérieures ou complémentaires. Nous souhaitons illustrer ces arguments avec le « jugement » de Natalya et de Pavel.

Natalya a des difficultés avec la langue. Le vervolgschoolcoach propose donc de la faire prolonger en OKAN car elle n'a suivi que 3 mois et que ça lui permettrait d'améliorer son néerlandais. Son projet est de devenir policier. Une enseignante propose alors de dès aujourd'hui l'orienter comme ça, elle pourra plus vite devenir policière : « *Ik zou ze snel laten om haar diploma te halen, dan kan ze politie worden* » (Moi je la laisserais vite aller chercher son diplôme, comme ça elle peut devenir policière).

Pavel a 16 ans et est un très bon élève. Un enseignant propose de l'orienter pour la rentrée vers la classe d'OKAN avec le niveau le plus soutenu car il a encore le droit à quelques mois. Un enseignant répond alors qu'il serait peut-être mieux de l'orienter vers le CVO. Comme ça, s'il fait son examen d'état en Ukraine et qu'il suit des cours de langue au CVO, il pourrait rentrer à l'université sans trop de problèmes. C'est plus rapide, selon une enseignante, que de faire encore six mois en OKAN, puis une 5^{ème} et pour finir, une 6^{ème}.

Les enseignants semblent sous-entendre que les EANA doivent perdre le moins de temps possible. Généralement, à cause de leur parcours migratoire, ils ont déjà perdu plusieurs

⁴⁵ Home. (2021, September 6). Ligo, Centra Voor Basiseducatie. <https://www.ligo.be/>

années d'enseignement. Nous développerons dans la discussion de quelle manière ces observations confirment ou réfutent notre troisième et quatrième hypothèse.

Chapitre 5 : Discussion et conclusion

Dans cette partie nous souhaitons mettre nos résultats empiriques en discussion avec la théorie. Notre première hypothèse s'intéresse à la vision sur l'intégration dans laquelle se cadre nos dispositifs DASPA et OKAN. Nous postulons que cette vision est assimilationniste-interventionniste. Nous avons exposé dans notre brève conclusion que nous confirmons cette hypothèse. Cependant, les résultats obtenus étaient moins convaincants que ce que nous pensions obtenir. Néanmoins, nous pouvons tirer quelques parallèles avec la conception de l'intégration en Belgique de manière générale comme exposé dans le premier chapitre. La Communauté française a toujours eu une approche plus assimilationniste que la Communauté flamande (Adam, 2013). Ici, dans nos résultats, nous retrouvons à plusieurs moments quand il s'agissait de tests, des diplômes ou encore des signes religieux qu'avec l'organisation du DASPA, la Fédération souhaite homogénéiser les différences culturelles. Cependant, au niveau de la reconnaissance des signes religieux, les acteurs du DASPA souhaiterait une approche plus multiculturaliste afin de faciliter l'intégration aux élèves de l'enseignement ordinaire. L'autorisation de ces signes du côté d'OKAN rend sa vision légèrement ambiguë comme c'est le cas au niveau de l'intégration en général aussi (Adam, 2013). Néanmoins, les objectifs de développement sont clairement dans une visée assimilationniste.

Ensuite, le deuxième axe de la vision concerne le degré d'intervention de l'Etat. Les acteurs du DASPA mentionnent à plusieurs reprises qu'ils leur manquent des balises et qu'ils ont l'impression d'être laissés à leur sort avec des balises qui, selon eux, ne sont pas pour le bien de l'élève. Cependant, l'organisation d'un dispositif qui est instauré grâce à des décrets et réguler à l'aide de circulaire témoigne d'une intervention de l'Etat. Nous confirmons donc l'approche interventionniste. De manière générale, la Communauté française a une approche plus de *laissez-faire* et ne déploie pas énormément de moyens en ce qui concerne l'intégration (Adam, 2013). Ce n'est que récemment qu'ils ont introduits les parcours d'intégration. Au contraire, la Communauté flamande a toujours eu un côté interventionniste. Les objectifs, les tests, le suivi post-OKAN ainsi que les moyens mis en place pour la construction de l'orientation témoigne d'une intervention plus développée dans cette Communauté.

Il n'est pas étonnant que malgré leur organisation légèrement différente les deux dispositifs se cadrent dans la même vision. En effet, ces dernières années une convergence partielle a eu lieu au niveau des politiques d'intégration (Adam & Jacobs, 2014 ; Adam & Martiniello, 2013). Nous confirons donc nos hypothèses une et deux.

Ces hypothèses ont été testées à l'aide du concept de « dispositif » développé dans notre cadre théorique. Ce concept nous a permis de mettre à la lumière les différentes composantes d'un dispositif au sens sociologique. En se basant sur celles-ci, une grille d'analyse s'est dessinée afin de regarder pour chaque élément s'il se cadre dans une approche assimilationniste ou multiculturaliste. Si cet élément provient d'une initiative du terrain ça nous témoigne d'une approche de laissez-faire par l'Etat. Dans le cas contraire, quand l'initiative vient de la part de l'Etat ceci témoigne d'une approche interventionniste. Nous pensons qu'il est intéressant de garder cette vision sociologique sur le dispositif pour des futures recherches sur les dispositifs d'accueil et de scolarisation pour EANA car l'utilisation du mot « dispositif » sous-entend déjà pas mal de choses, comme le fait de répondre à une urgence (Foucault, 1977) ou encore de différencier ses pratiques tout en restant dans un cadre universaliste (Barrère, 2013).

Un « dispositif » peut se trouver à plusieurs niveaux, cette première partie se focalise surtout sur le niveau méso. En s'intéresser d'abord à l'organisation et la vision de ce méso-dispositif, nous pouvons mieux anticiper les résultats issus de nos observations qui se concentre sur un micro-dispositif. La deuxième partie concerne le « jugement professoral », qui a lieu au sein du micro-dispositif d'orientation.

Notre troisième hypothèse sous-entend qu'il y aurait des différences entre les logiques du « jugement professoral » en DASPA et en OKAN. Nous supposons ces différences à cause des différences institutionnelles : procédure de sélection, construction du projet d'orientation et la mise en réseau des établissements. L'EANA sera de manière générale plus vite orienter dans la Communauté flamande que dans la Communauté française. Notre première sous-hypothèse peut donc être confirmée. Ensuite, le projet de l'élève reçoit plus de poids du côté d'OKAN que du DASPA. Ceci est dû au manque d'intervention de la Fédération Wallonie-Bruxelles à ce niveau. La présence d'un projet personnel travaillé était d'ailleurs, selon André (2012), quelque chose à valoriser par les

enseignants. Quitter le dispositif avec un projet clair pourrait donc faciliter le parcours postérieur de l'élève. Enfin, notre dernière sous-hypothèse dit que la mise en réseau des établissements, avec les LOP, en Communauté flamande favoriserait des orientations vers d'autres écoles. Nos résultats vont effectivement dans ce sens. Cependant, l'école 3, qui est l'école la plus mise en réseau est une école élitiste. Lors de notre entretien, les participants évoquaient que cette école ne disposait que des options « compliquées » du général et que le public de l'école n'était pas très coloré. Il pourrait donc très bien adopter un « jugement » pour garder leur statut de « bonne école » (André, 2012). Nous confirmons donc que partiellement cette sous-hypothèse. Comme déjà exposé dans notre chapitre de méthodologie, il serait intéressant de tester cette sous-hypothèse avec des écoles ayant plus de filières professionnelles et techniques de qualification. En testant ces trois-hypothèses, nous pouvons conclure que les différences institutionnelles ont une influence sur l'orientation de l'élève et de son affectation. Cependant, ces différences semblent avoir peu d'influence sur des différences de logiques du « jugement professoral » dans les deux dispositifs. Nous réfutons notre troisième hypothèse.

Nous avons effectivement retrouvé des logiques assez similaires dans le dispositif DASPA et OKAN. Comme dans le livre d'André (2012), nous retrouvons que l'idée qui règne chez les enseignants est que la filière générale est la voie royale. Ils mettent comme lors des conseils de classe observée par André (2012) des mécanismes en place où ils « retardent » une réorientation vers une autre filière. Pour légitimer une orientation vers la filière générale, les enseignants font référence au travail de l'élève, mais également à ses « capacités » et à ses « aptitudes » (Masson, 1994). D'ailleurs, lors des conseils de classes, les enseignants faisaient plus souvent référence à l'auteur du travail avec des qualificatifs comme « sympa », « volontaire » ou encore « brillante » qu'au travail de ce dernier (Bourdieu & de Saint Martin, 1975).

Dans la même lignée, les enseignants dévalorisaient les filières professionnelles. Au contraire des résultats chez André (2012), les enseignants d'OKAN semblaient être conscient qu'il fallait préparer les élèves à la filière professionnelle. A l'aide d'atelier, ils essayaient de proposer des activités manuelles pour que les élèves aient certaines bases avant de commencer. Néanmoins, ces filières ne permettraient pas une mobilité sociale

(André, 2012). Nous retrouvons justement dans nos logiques que les enseignants essayent d'offrir le plus d'opportunités possibles aux jeunes pour qu'ils puissent réussir des bonnes études ou justement entrer le plus rapidement sur le marché du travail. Ceci serait, comme pour les parcours d'intégration, dans le but de permettre aux jeunes de contribuer à la société sans en devenir dépendant (Joppke, 2007). Ceci va dans le sens de la logique de la mobilité décélérée par André (2012). Pour pouvoir profiter des opportunités, il faut une maîtrise de la langue. C'est d'ailleurs le quatrième principe des directives de l'Europe (Conseil de l'Union européenne, 2004). Donner des opportunités passe aussi par reconnaître qu'un élève a du talent et le soutenir dans son projet. Ces éléments sont valorisés par les enseignants (André, 2012). Nos observations n'ont pas révélé de jugements en fonction de l'hexis corporelle comme observé par Bourdieu et de Saint Martin (1975). De plus, nous ne pouvons pas nous exprimer sur la classe sociale des élèves ni des enseignants. Il serait intéressant dans une future recherche de voir l'influence de la classe sociale ainsi que de la nationalité sur l'orientation des élèves quand les points ainsi que la maîtrise de la langue sont similaires.

Avec les éléments que nous venons de présenter nous confirmons notre quatrième hypothèse qui sous-entend que dans les « jugements professoraux » au sein des dispositifs DASPA et OKAN nous retrouvons des logiques d'employabilités. En effet, les enseignants essayent de rendre les jeunes autonomes en les orientant vers les filières qui les feront perdre le moins de temps tout en respectant leur projet et leurs capacités.

Nous sommes consciente que d'analyser deux écoles par Communauté n'est pas beaucoup pour pouvoir tirer des conclusions solides à un niveau supra. Malgré que nous comparons deux communautés, représentées à chaque fois par deux écoles, notre analyse peut apparaître trop binaire. Une telle analyse a comme limite la difficulté de différencier « *ce qui est dû au contexte, au phénomène précis étudié par rapport à ce qui est général* » (Vigour, 2005, p. 186). Il serait intéressant de pouvoir mener cette même étude sur un échantillon plus large. De plus, une observation n'est pas représentative car elle étudie un moment situé dans le temps et un espace précis. Néanmoins, si l'observation est bien réalisée, elle pourra ultérieurement être comparée à d'autres cas dans d'autres milieux ou d'autres temporalités (Chauvin & Jounin, 2012), dans une perspective d'élargissement de

l'échelle de validité des résultats. En ce qui concerne les limites de nos entretiens, nous sommes consciente que le fait de coder nos entretiens selon les différents éléments est un exercice qui peut être empreint de jugements de valeur (Vigour, 2005).

Pour conclure, cette recherche aura permis d'analyser les dispositifs DASPA et OKAN en tant que « dispositif » à la lumière de leur vision sur leur intégration. Une grande partie de ce mémoire a été dédiée au contexte de ces dispositifs dans une perspective comparatiste. Nous avons trouvé nulle part dans la littérature une telle démarche à part dans le mémoire de Prins (2016). De plus, l'aspect bilingue de notre mémoire rajoute une plus-value. Finalement, grâce à un travail de terrain exhaustif nous disposons de différentes ressources comme les tests ou les manuels scolaires qui pourraient faire des matériaux pertinents à analyser au niveau du contenu dans de futures recherches.

Bibliographie

Livres

André, G. (2012). *L'orientation scolaire*. PUF

Arborio, A., & Fournier, P. (2021). *L'observation directe*. Armand Colin.

Combessie, J. (2007). *La méthode en sociologie*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.combe.2007.01>

Foucault, M. (1977). *Surveiller et Punir : naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

Lemieux, C. (2018). *La sociologie pragmatique*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.lemie.2018.01>

Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris : Presses universitaires de France

Salvin-Baden, M., & Major, C. (2013). *Qualitative Research: The essential guide to theory and practice*. Routledge.

Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales: Pratiques et méthodes*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.vigou.2005.01>

Chapitres de livre

Adam, I., & Jacobs, D. (2014). Divided on Immigration, Two Models for Integration. The Multilevel Governance of Immigration and Integration in Belgium. In E. Hepburn, & R. Zapata-Barrero (Eds.), *The Politics of Immigration in Multi-Level States* (pp. 65-85). Palgrave Macmillan.

Berry, J. W., & Sam, D. L. (1997). Acculturation and Adaptation. In J. W. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology: Vol. 3. Social Behavior and Applications* (2nd ed.) (pp. 291-326). Allyn & Bacon.

Chauvin, S. & Jounin, N. (2012). 7 – L'observation directe. Dans : Serge Paugam éd., *L'enquête sociologique* (pp. 143-165). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0143>

- Mendonça Dias, C. (2021). La didactique du français langue seconde : entre idéologies éducatives, héritages didactiques et réalités d'apprentissage. In M. Armagnague, M., C. Cossée, C. Mendonça Dias, I. Rigoni, & S. Tersigni (Eds.), *Les enfants migrants à l'école* (pp. 151-165). Le bord de l'eau.
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5–18). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-001>
- Van Praag, L., Verhoeven, M., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2018). Belgium: Cultural versus Class explanations for Ethnic Inequalities in Education in the Flemish and French Communities. In S. Peter, & G. Dworkin (Eds.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education (2)* (pp. 158-213). Palgrave Macmillan.

Articles scientifiques

- Adam, I. (2013). Immigrant Integration Policies of the Belgian Regions: Sub-state Nationalism and Policy Divergence after Devolution. *Regional & Federal Studies*, 23(5), 547-569. <https://doi.org/10.1080/13597566.2013.789024>
- Adam, I., & Martiniello, M. (2013). Divergences et convergences des politiques d'intégration dans la Belgique multinationale. Le cas des parcours d'intégration pour les immigrés. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 29(2), 77-93. <https://doi.org/10.4000/remi.6404>
- André, G., Alarcon-Henriquez, A. & Groenez, S. (2018). Orientation et stéréotypes: Étude de cas sur les conseils de classe en Belgique francophone. *Recherche & formation*, 89, 31-44. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4321>
- Armagnague, M., & Tersigni, S. (2019). L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative. le traitement scolaire des enfants migrants en France. *Emulations*, (29), 74-89. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:157828>
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>

- Beuscart, J. & Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs: (introduction). *Terrains & travaux*, 11, 3-15. <https://doi.org/10.3917/tt.011.0003>
- Bourdieu, P., & De Saint Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1(3), 68-93. <https://doi.org/10.3406/arss.1975.3413>
- Chartier, A. (1999). Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire. *Hermès, La Revue*, 25, 207-218. <https://doi.org/10.4267/2042/14988>
- De Ketele, J. (2015). Les épreuves externes d'évaluation certificative de la Belgique francophone : une analyse à la lumière des mouvements didactiques et pédagogiques actuels. *Revue française de linguistique appliquée*, XX, 21-34. <https://doi.org/10.3917/rfla.202.0021>
- Devleeschouwer, P., & Rea, A. (2011). Ségrégation scolaire, effets de système et quasi-marché scolaire : justifications de la différenciation par les acteurs du champ scolaire. *Education comparée, revue internationale et comparative en éducation*, 6, 161-180.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1987). Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires. *Revue Française de Sociologie*, 28(1), 3-16. <https://doi.org/10.2307/3321443>
- Emery, L., Spruyt, B., & Van Avermaet, P. (2022). The weak position of reception education for newly arrived migrant students in the educational field. *British Journal of Sociology of Education*, 44(2), 312-330. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2153649>
- Gonzalez, A. (2015). Le dispositif : Pour une introduction. *Revue d'art Contemporain*, 20, 11-17. <https://doi.org/10.4000/marges.973>
- Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54, 5-52. <https://doi.org/10.3917/rfs.541.0005>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>

- Jacobs, D., & Rea, A. (2007). The End of National Models? Integration Courses and Citizenship Trajectories in Europe. *International Journal on Multicultural Societies (IJMS)*, 9(2), 264-283. www.unesco.org/shs/ijms/vol9/issue2/art8
- Joppke, C. (2007). Beyond National Models: Civic Integration Policies for Immigrants in Western Europe. *West European Politics*, 30(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/01402380601019613>
- Le Petitcorps, C. (2019). L'inclusion des enfants primo-arrivants à l'école : l'institution scolaire à l'épreuve. *Migrations Société*, 176, 65-78. <https://doi.org/10.3917/migra.176.0065>
- Lucchini, S. (2011). Comment améliorer les structures d'accueil des mineurs étrangers ?. *Les Politiques Sociales*, 3-4, 91-103. <https://doi.org/10.3917/lps.113.0091>
- Masson, P. (1994). Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire. *Sociétés Contemporaines*, 18-19, 165-186. <https://doi.org/10.3406/socco.1994.1169>
- Mendonça Dias, C. & Rigoni, I. (2019). La demande d'asile : impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant. *Migrations Société*, 176, 49-63. <https://doi.org/10.3917/migra.176.0049>
- Peeters, H. & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 25, 15-23. <https://doi.org/10.4267/2042/14969>
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., & Gremion, M. (2008). L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en suisse : tensions entre séparation et inclusion. *Glottopol*, 11, 95-109.
- Thomas, L., Adams, B., Emery, L., Duthois, T., Vanderlinde, R., & Tuytens, M. (2022). Connecting the Dots in Education for Newly Arrived Migrant Students in Flanders. *Education Sciences*, (12), 419. <https://doi.org/10.3390/educsci12060419>
- Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion's 50th anniversary: The state of the art in teacher expectation research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 91-98. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548785>

Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 51-65. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0051>

Van Praag, L., Demanet, J., Stevens, P.A.J., & Van Houtte, M. (2017). 'Everyone has their own qualities': tracking and academic self-appraisal in Flemish secondary education. *Soc. Psychol. Ed.*, (20), 601-618. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9371-4>

Zirotti, J. P. (1980). Le jugement professoral : Un système de classement "qui ne fait pas de différence". *Langage et Société*, (14), 3-42. <https://doi.org/10.3406/lisoc.1980.1271>

Mémoires

Abts, G. (2017). L'identité professionnelle et organisationnelle des équipes de DASPA [Mémoire, UC Louvain]. DIAL UC Louvain. Consulté le 18/02/2023 sur https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/fr/object/thesis%3A10896/datastream/PDF_01/view

Prins, A. (2016). Enseignement aux Enfants Nouvellement Arrivés à Bruxelles [Mémoire, Université Utrecht]. Consulté le 6/03/23 sur <https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/24395/Prins%2c%20%20Enseignement%20aux%20Enfants%20Nouvellement%20Arrives%20a%20Bruxelles.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Van Alsenoy, F. (2014). Het spanningsveld tussen wetgeving en werkelijkheid in (secundair) onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in Vlaanderen [Mémoire, Universiteit Antwerpen]. Consulté le 18/02/2023 sur https://www.scripriebank.be/sites/default/files/Freya_Van_Alsenoy_masterproef%20OKAN.pdf

Rapport d'études

Balci, Z. (2012). *OKAN in het Nederlandstalig onderwijs*. Vlaamse overheid. Consulté le 10/04/2023 sur <https://medialibrary.uantwerpen.be/oldcontent/container29971/files/Fact%20sheets/FS%201%20OKAN%20LANG.pdf>

- Boumal, M. (2016). *Le DASPA à Bruxelles : l'intégration des enfants migrants dans le système scolaire*. Jeunes à droits. Consulté le 15/03/2023 sur http://www.jeunesseetdroit.be/jdj/documents/j_a_droits/JDJ-B359jeunesadroits.pdf
- Dutrévis, M., & Brüderlin, M. (2018). *Étude sur les nouveaux dispositifs d'accueil pour élèves primo-arrivants allophones*. <https://www.ge.ch/document/14099/telecharger>
- Gossiaux, A., Mescoli, E., Riviere, M., Petit Jean, M., Bousetta, H., Fallon, C., Erpicum, M., & Fonder, M. (2019). *Évaluation du parcours d'intégration et du dispositif ISP dédiés aux primo-arrivants en Wallonie*. (33). Namur, Belgium: IWEPS.
- Vause, S. (s.d.). *1997-2017 : un bilan de deux décennies d'immigrations en Belgique*. MYRIA. Consulté le 5/02/2023 sur https://www.myria.be/files/1997-2017_un_bilan_de_deux_de%CC%81cennies_d%E2%80%99immigrations_en_Belgique.pdf
- Vlaamse Overheid. (s.d.). *Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers (SO): uitgangspunten Nederlands voor nieuwkomers*. Vlaamse Overheid. Consulté le 5/20/2023 sur <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/okan/uitgangspuntenOkan.pdf>

Textes législatifs

- Besluit van de Vlaamse regering houdende maatregelen tot uitvoering van het onderwijsbeleid voor migranten in het voltijds secundair onderwijs van de eerste graad. (1993)
- Besluit van de Vlaamse regering inzake de organisatie van onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair onderwijs (2002)
- Circulaire 6283 du 19 juillet 2017 concernant le premier degré de l'enseignement secondaire : conditions d'admission, passage de classe, sanction des études
- Circulaire 8160 du 25 juin 2021 relative à l'organisation des DASPA et des dispositifs FLA pour l'année scolaire 2021-2022
- Circulaire 8624 du 10 juin 2022 concernant des informations relatives à la mise en œuvre du tronc commun à partir de la rentrée scolaire 2022-2023
- Circulaire 8678 générale relative à l'organisation de l'enseignement secondaire ordinaire et à la sanction des études 2022-23
- Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970 : Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers
- Codex secundair Onderwijs van 1 september 2011

Decreet betreffende het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap en zijn uitvoeringsreglementering (SO/2008/08)

Décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives (1998)

Décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (2012)

Décret 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 (2019)

Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (2001)

Omzendbrief : Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het voltijds secundaire onderwijs (SO75) (2006)

Sites web

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

Het voltijds gewoon secundair onderwijs. (s. d.). <https://onderwijs.vlaanderen.be/het-voltijds-gewoon-secundair-onderwijs>

Histoire de l'Union européenne – 1990-1999 | Union européenne. (n.d.). European Union. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu/1990-99_fr

Home. (2021, September 6). Ligo, Centra Voor Basiseducatie. <https://www.ligo.be/>

Lokale overlegplatforms. (n.d.). <https://onderwijs.vlaanderen.be/fr/node/1124>

Naar het secundair onderwijs. (n.d.). www.vlaanderen.be. <https://www.vlaanderen.be/naar-het-secundair-onderwijs>

Ontwikkelingsdoelen “Nederlands voor nieuwkomers” in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers van het secundair onderwijs (s.d.) consulté le 7/02/2023 sur <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=9353>

Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs. (2022, 20 octobre). *Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs.* Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs -. <https://steunpunttoetsen.be/>

TASAN. (n.d.). Centrum Voor Taal En Onderwijs.
<https://www.arts.kuleuven.be/cto/materialen/nieuwkomers/taalscreening-1/tasan>

Communiqué de presse

Conseil de l'Union Européenne (2004, 19 novembre). *Justice et affaires intérieures*.
<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14615-2004-INIT/fr/pdf>