

UCL

Université
catholique
de Louvain

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication (ESPO)
Ecole des Sciences Politiques et Sociales (PSAD)

L'identité professionnelle et organisationnelle des équipes de DASPA

Une étude du rapport entre les équipes de DASPA et leur environnement
institutionnel

Mémoire réalisé par
Georges Abts

Promoteur
Prof. Marie Verhoeven

Lecteur
Prof. Hughes Draelants

Année académique 2016-2017

Master en sociologie à finalité globalisation et multiculturalité

« 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 étudiants en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave. »

Avant-Propos

Pour commencer, je souhaite remercier chaleureusement toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide durant la réalisation de ce mémoire et/ou qui ont fait preuve de patience :

- Madame Marie Verhoeven dans son rôle de promotrice
- Monsieur Hugues Draelants dans son rôle de lecteur
- Les équipes de DASPA qui m'ont accueilli dans leur « petit monde »
- Les directions des établissements scolaires
- Mes parents et mon père pour la relecture
- Fanny

I. Table des matières

I.	Introduction.....	1
II.	Contextualisation	4
A.	Contextualisation juridique	4
B.	Les formations initiales en DASPA	10
C.	Localisation et Profils des écoles accueillant des DASPA en secondaire en région de Bruxelles Capitale	12
1.	Caractéristiques socioéconomiques des quartiers accueillant les établissements	13
2.	Profil des établissements accueillant des DASPA.....	15
3.	Constat final	16
D.	L'iniquité dans le système scolaire Belge	17
III.	Problématisation	18
A.	La recherche sur les DASPA : bref état de l'art et éléments de problématisation	18
B.	L'identité organisationnelle comme stratégie de positionnement dans le quasi-marché scolaire	23
C.	Hypothèse 1	25
1.	L'identité professionnelle comme concept central.....	25
2.	Cadre analytique et sous-hypothèses.....	25
3.	Les critères d'analyse de l'identité professionnelle enseignante.....	27
D.	Hypothèse 2.....	34
1.	Les DASPA dans l'école : quel mode de collaboration ?	35
2.	Quelle légitimité pour les DASPA dans leur établissement ?	36
3.	Le rôle des DASPA dans le rapport entre identité spécifique et identité catégorielle.....	37
IV.	Méthodologie	37
A.	Le guide d'entretien.....	37
B.	Observation participante, description dense.....	39
C.	Méthode d'analyse du matériau.....	40
D.	Choix des écoles et des intervenants	40
E.	Description des écoles et des interviewés	42
1.	Écoles observées.....	42

2. Interviewés.....	43
V. Analyse verticale.....	45
A. Ecole A	45
1. Hypothèse 1	45
2. Hypothèse 2	64
B. Ecole 2	71
1. Hypothèse 1	71
2. Hypothèse 2	85
VI. Discussion des résultats.	90
A. Hypothèse 1 :	90
1. Formation initiale, trajectoire professionnelle, motivation et première confrontation au métier	90
2. Rapport de l'équipe éducative avec les élèves et autodéfinition	91
3. La part organisationnelle de l'identité professionnelle enseignante.....	93
4. Conclusion hypothèse 1	95
B. Hypothèse 2	96
1. La légitimité des DASPA face à la direction.....	96
2. Le modèle collaboratif des écoles et le rôle des DASPA dans la création d'une identité spécifique.	96
3. Le rôle des DASPA sur l'identité catégorielle des établissements.....	98
VII. Conclusion générale	99
VIII. Bibliographie.....	103
IX. Annexes.....	115
A. Tableaux	115
B. Illustrations	128
C. Guides d'entretien.....	132
D. Description dense	137

I. Introduction

La globalisation, entendue comme un flux de personnes (ethnoscape) et d'idées (ideoscape), constitue une tendance majeure de nos sociétés (Appadurai, 1990). Elle pose un grand nombre de questions relevant à la fois des sciences sociales et de la philosophie politique dont l'une des principales est : « Comment gérer la diversité croissante qui en résulte »? L'intégration des personnes étrangères sur notre territoire et au sein de nos institutions constitue dès lors un des défis majeurs de nos sociétés, et l'Ecole est perçue comme une institution jouant un rôle clé dans ce processus. Bien que la forme scolaire soit à l'origine monoculturelle (Akkari, 2013), les établissements sont désormais vus comme des acteurs centraux dans la gestion de cette diversité tout comme des inégalités. En Fédération Wallonie-Bruxelles, des dispositifs d'accueil et de scolarisation pour les primo-arrivants (DASPA) ont été mis en place à partir de 2001 afin de faciliter l'intégration des jeunes étrangers. Mais la question reste entière : ces nouveaux dispositifs parviennent-ils à remplir les missions d'intégration sociale et scolaire qui leur sont assignées? Autrement dit, parviennent-ils à œuvrer à contre-courant des fonctions de reproduction et de sélection sociale de l'école, dénoncées depuis des décennies par la sociologie de l'éducation (Bourdieu et Passeron, 1970). A cet effet, il faut d'emblée constater (nous y reviendrons plus loin) que les DASPA se situent le plus souvent dans les segments les plus défavorisés du quasi-marché scolaire. La littérature scientifique s'accorde à dire aujourd'hui que la performance et l'organisation du système scolaire jouent une part importante dans les inégalités scolaires, plus que les variables socio-économiques des élèves. Ainsi, une analyse du fonctionnement et de l'organisation des DASPA nous semble plus judicieuse qu'une étude sur les variables socio-économiques des nouveaux arrivants. Si ces DASPA sont encore aujourd'hui très peu étudiés malgré les enjeux qu'ils soulèvent, l'exploration de la littérature existante permet de dégager deux axes de recherche qui méritent à nos yeux d'être développés si l'on veut saisir la nature et les processus à l'œuvre au sein de ce dispositif spécifique. D'une part, il s'agit de s'interroger quant à l'identité professionnelle des acteurs de DASPA (normes, valeurs, idées véhiculées en son sein), les relations intra-classes (relation entre les enseignants et leurs élèves) et les

systèmes de collaboration entre enseignants sont aujourd'hui reconnus comme étant des variables centrales dans l'étude du système scolaire et des résultats que celui-ci engendre (Cattonar, 2001). D'autre part, il n'existe à notre connaissance aucune étude sur le lien entre ces dispositifs d'accueil et l'environnement institutionnel dans lequel ils s'inscrivent, à savoir principalement le quasi-marché scolaire. C'est sur ce double objectif que notre mémoire se penche. Autrement dit, nous chercherons à comprendre (i) comment les acteurs de DASPA se construisent une identité professionnelle spécifique et (ii) comment celle-ci interagit avec les contextes institutionnels spécifiques dans lesquels s'inscrivent ces dispositifs, et plus précisément, avec l'identité organisationnelle des établissements dans lesquels les DASPA sont insérés. Comprendre les valeurs, normes, idées sur lesquelles les acteurs scolaires se fondent constitue une recherche qui nous semble une question essentielle, permettant de saisir les orientations que ces acteurs donnent à leurs pratiques et à leurs choix pédagogiques. Cette question nous semble d'une certaine manière préalable à la question de l'égalité et de l'équité.

Dans un premier temps, nous contextualiserons notre objet d'étude. Cette étape est indispensable quand on sait qu'il n'existe que très peu de données sur le sujet. Nous y ferons des constats sur le décret DASPA de 2012, sur les formations suivies par les enseignants de DASPA. Nous analyserons les variables contextuelles (spatiales, socio-économiques) des écoles étudiées. Il s'agira donc de nous concentrer sur deux écoles secondaires de la région de Bruxelles-Capitale et faisant parties de la fédération Wallonie-Bruxelles. Nous avons été confrontés ensuite à un défi méthodologique complexe à savoir arriver à tirer des constats suffisamment précis pour qu'ils soient pertinents en partant d'une conceptualisation inexistante ou presque en la matière. Après de longues pérégrinations, nous avons pu dégager une conceptualisation qui nous a permis à la fois d'identifier des variables « micros », individuelles et des variables plus « macros », contextuelles ainsi que d'analyser le rapport entre celles-ci. Nous avons fait le pari de « brasser large », ce qui nous a fait perdre probablement en précision dans notre analyse mais qui nous a permis de réaliser un profil des DASPA que nous pensons assez complet et juste. Cette analyse de terrain a été réalisée donc dans deux écoles secondaires du Bruxellois. Nous avons alors interrogé l'équipe enseignante des DASPA, les éducateurs et la direction.

L'objectif était alors de dégager les potentielles spécificités des équipes de DASPA¹ et des deux écoles à travers une analyse verticale avant de présenter une analyse plus transversale dans la discussion. Cette confrontation des deux écoles nous permettra de comprendre s'il existe ou non un grand nombre de spécificités communes entre les deux équipes de DASPA. Nous verrons alors si les équipes de DASPA mobilisent une identité professionnelle assez unique, sorte de noyau identitaire commun à leur fonction ou s'il ne s'agit que d'adaptations d'un noyau identitaire habituellement reconnu au corps enseignant (Cattonar, 2001).

¹ Nous parlerons pendant la recherche « d'équipes de DASPA » ou « d'acteurs de DASPA ». Ces deux termes comprennent à la fois les enseignants mais aussi les éducateurs qui occupent un rôle central en DASPA. Il s'agira de nos protagonistes principaux organisés plus en dispositif (comme le promeut le décret) qu'en classe fermée.

II. Contextualisation

Il nous faut aborder plusieurs éléments afin de pouvoir ensuite problématiser notre sujet. Premièrement, une analyse du cadre législatif des DASPA nous permettra de mieux cerner les objectifs et les méthodes de mise en œuvre du décret décidés par les législateurs. Cette analyse du décret nous semble nécessaire après avoir constaté dans un premier temps qu'il était relativement « flou ». Nous nous expliquerons sur ces termes ci-après. Une analyse des formations initiales communément suivies par les enseignants de DASPA est elle aussi nécessaire afin de cerner les prérequis de ceux-ci, ce qui nous sera utile dans l'analyse de la confrontation des enseignants avec leur métier à leur arrivée dans le domaine. Finalement, une analyse du profil socio-économique, de l'offre et de la localisation des écoles secondaire organisant des DASPA en région de Bruxelles-Capitale est fondamentale. Cet exercice n'ayant été réalisé par personne auparavant, il sera indispensable pour tirer des premiers constats sur lesquels nous nous baserons pour la suite.

A. Contextualisation juridique

La Fédération Wallonie-Bruxelles (anciennement Communauté française de Belgique) approuve par son décret du 3 juillet 1991 la convention relative aux droits de l'enfant². Par la suite, dans son décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, cette même Fédération Wallonie-Bruxelles a considéré comme de son devoir d'assurer le service de l'éducation à tous les mineurs, qu'ils soient ou non en séjour légal sur le territoire³. Pourtant jusque-là, les jeunes étrangers qui arrivaient en Fédération Wallonie-Bruxelles se retrouvaient dans un cursus « ordinaire » et ne bénéficiaient d'aucune prise en charge spécifique (apprentissage de la langue, pédagogie, méthodologie, accueil, stratégie d'intégration, d'orientation, etc.). Seules quelques écoles isolées proposaient déjà des cours de « français langue étrangère » mais de leur propre initiative et sans financement supplémentaire. La

² 3 juillet 1998 - Décret de la Communauté française de Belgique portant approbation de la convention relative aux droits de l'enfant, adoptée à New York le 20 novembre 1989, entrée en vigueur le 15 septembre 1991.

³ 30 juin 1998 - Décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, entrée en vigueur le 22 août 1998.

mise en place d'un dispositif éducatif spécifique pour les primo-arrivants sur le territoire Wallon et Bruxellois commence en mai 2001 avec le « décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française » via ce qui était appelé à l'époque « les classes passerelles »⁴. L'examen des séances parlementaires ayant débattu de ce décret révèle que le gouvernement affirmait, qu'il était « de son devoir d'assurer le service de l'Éducation à tous les mineurs, qu'ils soient ou non en séjour légal sur le territoire », ajoutant que « ne pas prendre en compte ces enfants et ces adolescents, ce serait également pénaliser les écoles qui les accueillent et à travers elles, les autres élèves de ces écoles » (Deweys, 2004, p.1). « Il ne suffit pas, en effet », ajoutait-il, « de reconnaître le droit à l'éducation. Encore faut-il, en fonction des situations objectives d'inégalité, tout mettre en œuvre pour assurer à chacun les chances les plus égales possible d'émancipation par l'éducation. » (Deweys, 2004, p.1). Il s'agissait alors de proposer un accueil spécifique aux enfants réunissant plusieurs conditions. Ce premier décret était nécessaire, selon les professionnels du secteur. Cependant, plusieurs défauts au niveau strictement légal et pratique ont été pointés par ces mêmes professionnels. Ainsi, la durée de séjour d'un an maximum en classe passerelle était trop courte pour un apprentissage suffisant du français par les élèves PA (Primo-arrivant) les moins avancés d'après les enseignants eux-mêmes. Les enseignants de DASPA n'étaient pas reconnus au même titre que les enseignants des autres filières, ce qui, notamment, rendait leur situation précaire.

Ce premier décret fut remplacé en 2012. Ce dispositif législatif semble faire l'unanimité auprès de la majorité parlementaire alors PS-CDH-Ecolo (Alais, 2015). Lors de la session du 23 avril 2012 au Parlement de la Communauté française, il est conclu qu'« En 10 ans, dans la mesure où l'accueil et la scolarisation des enfants et des jeunes migrants a changé de visage, il importe que le dispositif des classes passerelles évolue pour mieux rencontrer la nouvelle réalité des mineurs primo-arrivants en âge de scolarisation et des équipes pédagogiques qui les accueillent. »⁵.

⁴ 14 juin 2001 - Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, entrée en vigueur le 17 juillet 2001.

⁵ Parlement de la Communauté française. Projet de « Décret visant 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 ». Session 2011-2012. 23 avril 2012, consulté le 15 avril 2017, <http://archive.pfwb.be/10000000109b096>.

Analysons maintenant les points principaux du décret de 2012 et les évolutions apportées par rapport à son prédécesseur.

La transition de l'expression « classe-passerelle » vers l'acronyme DASPA (Dispositifs d'accueil et de scolarisation des primo-arrivants), montre la volonté de la FWB d'imposer la vision d'une « structure d'enseignement » non pas en terme de classes fermées, ou groupe-classe, mais en terme de dispositif qui inclut plus facilement des acteurs divers tels que le PMS, les éducateurs, la direction et met en avant les possibilités diverses d'agencement des cours et d'intégration des élèves au sein des établissements concernés (l'approche se voulant donc plus « inclusive »).

En terme d'objectifs, les élèves doivent acquérir les compétences visées par le décret mission⁶, même s'il est tenu compte de leur niveau ; ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'enseignement sont tenus de suivre un apprentissage intensif de la langue française afin d'être remis à niveau le plus rapidement possible pour accéder au niveau d'étude approprié. Ces trois objectifs provenant du premier décret n'ont pas été changés dans le second. Le décret de 2012 compte cependant un nouvel article 3, dédié uniquement à des objectifs clairement explicités comme tels, ce qui n'était pas le cas avant. Le DASPA est maintenant défini comme une structure d'enseignement dans l'enseignement ordinaire primaire ou secondaire⁷ visant « à assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves primo-arrivants dans le système éducatif de la FWB », « à proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'apprentissage des élèves primo-arrivants, notamment les difficultés liées à la langue de scolarisation et à la culture scolaire », « à proposer une étape de scolarisation intermédiaire et d'une durée limitée, avant la scolarisation dans une classe de niveau »⁸. Ces objectifs n'étaient pas présents dans le premier décret. Il s'agit donc d'une volonté de la part du législateur de préciser les objectifs des DASPA.

⁶ Décret - 152 (1996-1997) inventorié n° 333 sur le site Internet du Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, intitulé : « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre » : <https://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-etdecrets/documents/000317552>.

⁷ 18 mai 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, article 2 alinéa 1, entrée en vigueur le 22 juin 2012.

⁸ Idem, article 3.

Concernant les élèves, nous pouvons faire deux constats, l'un par rapport aux conditions d'accès aux DASPA et l'autre par rapport à la représentation qu'a le législateur des élèves allophones.

Tout d'abord, un point commun aux deux décrets est la condition d'être primo-arrivant pour bénéficier d'un DASPA. Selon le décret, trois conditions définissent le statut de primo-arrivant, à savoir être âgé de 2 ans et demi au moins et de moins de 18 ans (1), et d'avoir soit introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'être vu reconnaître la qualité de réfugié, 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, soit être reconnu comme apatride (2), être arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an (3). Le décret de 2012 prévoit une nouvelle situation : « que tout élève étranger ou adopté qui ne connaît pas suffisamment la langue française pour s'adapter avec succès aux activités de sa classe, sans toutefois avoir la qualité de primo-arrivant, peut également bénéficier du DASPA dans l'enseignement secondaire »⁹. Cette mesure est plus adaptée aux réalités de terrain et permet par exemple d'intégrer en DASPA des jeunes issus de l'UE mais ne parlant pas français, contrairement au premier décret. Par souci de clarté, nous utiliserons dans cette recherche le terme « Primo-arrivant » ou « PA » de façon générique, dans le sens où il englobe toutes les conditions citées ci-dessus (élève PA = élève nouvellement arrivé).

Ensuite, nous avons pu déceler certaines représentations relatives aux élèves PA derrière les termes du décret. En effet, le PA est souvent représenté « en négatif », comme un élève ayant des lacunes, « n'étant pas », « n'ayant pas », « ne connaissant pas ou ne maîtrisant pas suffisamment la langue française » avant d'être vu comme un allophone (Alais, 2015). L'élève migrant est alors considéré comme déficient, les difficultés langagières étant bien souvent assimilées à une incapacité cognitive, son bilinguisme est vu comme un handicap (Lanier, 2011). Il est question « d'insertion optimale » alors que le jeune n'a pas le niveau approprié. Ces termes, tout comme le reste du décret, « transpirent » une approche assimilationniste lorsque l'altérité est évoquée. Par assimilationniste, nous entendons une conception de la langue française et d'une culture unique comme ciment de la nation (Lanier, 2011)..

⁹ Idem, article 2, alinéa 2.

L'assimilation de la langue et de la culture d'accueil sera alors le gage d'une bonne intégration dans le pays. En terme de gestion de la diversité, il est question de « rendre semblable » et pas de valoriser les différences. Il est pourtant question ici d'interaction entre deux publics, celle-ci induisant alors une adaptation réciproque (Tap, 1992), ce qui ne transparait jamais.

Par ailleurs, à côté de ces points communs, plusieurs changements notables entre le premier et le second décret méritent d'être soulignés. Dans le cadre du décret de 2001, les professeurs qui décidaient d'accueillir des jeunes ne correspondant pas aux conditions formelles de primo-arrivant étaient contraints d'agir dans l'illégalité, sans reconnaissance ni subsides supplémentaires. Or, souvent les professionnels estimaient nécessaire que ces jeunes aient accès au DASPA. Ils étaient alors obligés de « tricher » entre autre au niveau administratif, ce qui entraînait une surcharge conséquente pour le secrétariat. De plus, la durée de passage en DASPA est passée de six mois (renouvelable une fois) à un an, prolongeable de six mois maximum, ce qui porte le tout à un an et demi, bien que les professionnels du secteur avaient préconisé une durée portée à deux ans¹⁰. En ce qui concerne le calcul de l'encadrement, il s'agit à présent d'un système qui tient compte du nombre d'élèves primo-arrivants réellement inscrits et fréquentant l'établissement scolaire bénéficiaire du DASPA. Si un montant forfaitaire de périodes est prévu au départ, celui-ci est majoré ensuite en fonction du nombre d'élèves inscrits dans le DASPA au cours de l'année. Pour tenir compte des variations continues dans le nombre d'élèves accueillis, le nombre d'élèves est calculé sur base de moyennes mensuelles d'élèves. L'encadrement est maintenu tout au long de l'année scolaire. Cette révision fut la bienvenue car elle est beaucoup plus adaptée au terrain et permet de stabiliser les équipes malgré les fluctuations du nombre d'inscrits. Il est en effet possible d'avoir des jeunes qui arrivent à n'importe quel moment de l'année. Le système actuel tient compte de cela. Le DASPA est reconduit automatiquement d'année en année, pourvu qu'il respecte une norme de maintien. Ce changement valorise la construction de projets de plus longues durées en DASPA. La norme de maintien se base sur la fréquentation moyenne des deux années scolaires précédentes pour éviter de juger la fréquentation à une période donnée. Le nombre d'élèves en DASPA peut

¹⁰ S.n. Les classes-passerelles : ce qui doit être amélioré, analyse de la Coordination des ONG pour les Droits de l'Enfant, novembre 2010.

énormément varier pendant l'année selon les flux migratoires. L'ouverture d'un DASPA par un établissement scolaire se fait sur une base volontaire, à condition que l'école soit située dans une commune aisément accessible à un centre qui accueille au moins huit mineurs âgés de 12 à 18 ans et qui répondent au profil de primo-arrivant¹¹.

La sortie de DASPA et l'intégration dans une classe de niveau dans l'enseignement commun relèvent de l'autorité parentale, et sont réalisées soit via la présentation d'un document authentique attestant du niveau scolaire de l'élève (ce qui est rare pour le cas d'enfants réfugiés), soit via un conseil d'intégration composé des enseignants de DASPA et de la direction, et qui donne un avis consultatif sur le niveau du jeune, après quoi, les parents sont en droit de décider de l'orientation de leur enfant¹². L'élève reçoit alors une attestation d'admissibilité.

Un point important à noter est qu'il n'existe pas de programme d'enseignement à proprement parler prévu pour les DASPA. Certes, des compétences de base sont décrites dans l'article 13 du décret. Ainsi, les jeunes doivent suivre minimum 28 périodes dont 15 minimum pour l'apprentissage du français, de l'histoire et de la géographie. Huit périodes minimum sont dédiées à l'apprentissage des mathématiques et des sciences. Les élèves peuvent être détachés de leur DASPA afin de participer à des périodes d'insertion dans une classe de niveau afin d'acquérir de l'expérience et pour s'adapter. Les membres du personnel travaillant dans les DASPA (enseignants, éducateurs,...) peuvent suivre des formations. Le nouveau décret s'est donc largement adapté aux réalités de terrain, du moins en ce qui concerne la pérennisation du cadre et la prise en compte des flux d'élèves. Il garde cependant son caractère flou concernant la pédagogie, la méthodologie et ne propose pas de programme stricto sensu. Les modalités d'organisation du DASPA, d'insertion des élèves PA dans ces dispositifs spécifiques et/ou dans les classes ordinaires, tout comme l'ajustement des contenus et dispositifs d'apprentissages, restent largement ouvertes et sont entre les mains des décisions de l'équipe éducative locale.

¹¹ Idem, article 4

¹² Idem, article 16, 17

B. Les formations initiales en DASPA

Notre recherche tentera de comprendre si la création d'un dispositif particulier pour les des jeunes PA demande de la part de ces enseignants de mobiliser des compétences spécifiques qui s'éloignent de celles attribuées aux enseignants de filières plus « traditionnelles ». Une analyse des formations initiales proposées aux enseignants d'élèves PA est donc pertinente pour comprendre leurs prérequis. Actuellement, pour donner cours en DASPA, il n'existe aucune condition dans le décret autre que les conditions d'accès à la fonction d'enseignant dans le secondaire. Concernant les matières telles que la géographie, l'histoire, les mathématiques ou les sciences, aucune formation spécifique aux élèves nouvellement arrivés n'est prévue. Les enseignants de ces matières en DASPA sont donc des enseignants ayant une formation du supérieur de type court ou long, école normale ou université, ... Ces formations ne proposent aucune spécialisation ou cours offrant des compétences dans la gestion d'un groupe de jeunes étrangers ne parlant pas le français, hormis des formations spécifiques en Français langue étrangère (FLE). Ces cursus de FLE sont organisés par les universités et les hautes écoles. Il s'agit d'un phénomène relativement neuf car ces cursus existent depuis une quinzaine d'années pour les plus anciens et 5 ans pour les plus récents. Les formations de l'UCL, de l'ULG et de l'ENCBW semblent être les seules à proposer un cursus de longue durée (Cf. tableau 1). En ce qui concerne les autres formations, il s'agit plutôt de ce qui pourrait s'apparenter à de la formation continuée au vu des horaires adaptés et du programme moins conséquent. Les universités proposent elles-mêmes des formations de courte durée sous forme de certificat ou de stage d'été regroupant quelques cours de manière condensée en moins de 40 crédits. Les formations recensées proposent l'acquisition de compétences diverses qu'il nous faut recenser. Les universités semblent mettre l'accent sur des formations théoriques. En effet, il s'agit d'un tronc commun très littéraire proposant de la linguistique, de la méthodologie, de la littérature (Cf. tableau 1) et ensuite une finalité, c'est-à-dire quelques cours et un stage en lien avec le FLE. Il s'agit de « cours pratiques » strictement liés à l'apprentissage de la langue et très peu à la gestion d'un groupe ayant des spécificités autres que leur allophonie. On y trouve alors par exemple des cours de phonologie, de didactique spécifique à un public allophone. (Cf. tableau 1, certificat de l'UCL qui propose la même palette de cours qu'en finalité spécialisée FLE). Seuls quelques

modules ou cours abordent les enjeux liés à la multiculturalité ou proposent des approches plus pratiques telles que la didactique spécifique aux primo-arrivants. Notons qu'une étude-formation de Manço et Harou à l'ULG (2009) dont l'objectif était de comprendre le fonctionnement des classes-passerelles à l'époque, a été menée par les étudiants universitaires dans le cadre d'un cours. Cette initiative a permis de familiariser ces étudiants aux problématiques qu'ils pourraient rencontrer sur le terrain une fois sortis de leurs études. Des stages d'observation et de pratique sont aussi prévus dans des DASPA. Il est important de noter que l'enseignement en DASPA n'est qu'un des débouchés de ces formations qui forment aussi à l'apprentissage du français pour des publics adultes dans différentes institutions. Il existe ensuite des formations plus spécifiques et de type court, qui restent actuellement optionnelles, voire marginales dans le paysage de la formation initiale des enseignants en FWB. Nous pouvons citer le « certificat en didactique du FLE » que propose l'UCL en partenariat avec l'association spécialisée sur le sujet « Proforal asbl ». Les participants à ce certificat doivent avoir l'AESS ou l'AESI ou le CAP pour y accéder. Il existe aussi un « certificat en didactique du FLE et en pédagogie interculturelle » proposé par le département pédagogique d'Henallux (Haute école de Namur-Liège-Luxembourg) à Malone en partenariat avec le centre d'action interculturelle de Namur et le centre régional d'intégration du Luxembourg. Il s'agit probablement de la seule formation du genre en Outre-Meuse. Cette formation est principalement dédiée à un public d'enseignants voulant se spécialiser dans le FLE pour adultes ou enfants (les professeurs de DASPA sont cités comme tels dans la liste des publics cibles de la formation) mais aussi à des animateurs, accompagnateurs de personnes étrangères ne connaissant pas le français. Enfin l'ENCBW de Louvain-La-Neuve propose un bachelier en trois ans à de jeunes étudiants sortant du secondaire. Ces trois formations de FLE proposent des cours beaucoup plus en lien avec la pratique de terrain et abordent des thématiques autres que purement langagière. L'ENCBW propose par exemple un cours « d'Approche sociologique, philosophique et historique de la citoyenneté, du religieux, de l'identité et de l'égalité » ou de « gestion de la classe ». Le certificat de Malone propose deux modules, un didactique et l'autre interculturel. Les objectifs des trois organismes, clairement explicités, mettent l'accent sur la pratique de terrain et les connaissances multiples à acquérir afin de devenir un « bon enseignant de FLE ». Par exemple, l'ENCBW indique aux futurs étudiants que « l'amour de la langue

française et celui de la littérature ne suffisent pas à faire un bon enseignant de français » et rajoute entre-autre qu'il s'agit « d'un métier rigoureux où les relations humaines sont également très importantes ». Les intitulés de cours prouvent une spécialisation poussée dans les thématiques langagières ainsi qu'une prise de distance et une réflexion sur ce travail : « Développer les compétences métacognitives et métalinguistiques nécessaires pour enseigner sa propre langue maternelle à des allophones » (Certificat de Malone). Ils mettent aussi en place des cours dont l'objectif est d'aider à « l'implémentation » des connaissances comme par exemple « Connaître les normes et les variétés du français afin de savoir "quel français enseigner" à des non francophones » (Certificat de Malone). En ce qui concerne la formation continuée, cette recherche tentera d'en comprendre la place dans l'acquisition de compétences chez les enseignants de DASPA.

Les formations en FLE commencent à être nombreuses et diversifiées en sachant que les formations universitaires sont relativement théoriques sauf quelques exemples précis, ce qui ne répond pas au besoin de compétences dans la gestion de groupes hétérogènes. Les formations de type court ou en cours du soir destinées aux professionnels, sont, nous semble-t-il, plus adaptées aux réalités de terrain. Il n'existe par ailleurs aujourd'hui aucune formation ou finalité spécifique d'enseignement de la géographie, des sciences, de l'histoire, de la gymnastique et des mathématiques aux allophones.

C. Localisation et Profils des écoles accueillant des DASPA en secondaire en région de Bruxelles Capitale

L'objectif ici sera, d'une part, de faire la cartographie des écoles secondaires organisant des DASPA en région de Bruxelles-Capitale et de les replacer dans un contexte socio-spatial, et d'autre part d'établir leur profil en terme de valeurs, d'offre et de public. Nous pensons que les écoles organisant des DASPA ont un profil semblable. Cette analyse nous permettra de tirer quelques constats à ce sujet.

1. Caractéristiques socioéconomiques des quartiers accueillant les établissements

Bruxelles est une ville cosmopolite. Un tiers de sa population est étrangère (Tableau 2). La région présente aussi une disparité importante en termes de richesse qui se reflète dans une population fortement ségrégée au niveau de l'habitat. Voyons comment se sont développés les DASPA dans ce paysage spécifique. En matière de localisation des établissements accueillant des DASPA à Bruxelles, ceux-ci sont plus présents dans les quartiers tels qu'Anderlecht, Saint-Gilles, Molenbeek et Bruxelles-Villes (Cf. illustration 1). On retrouve une seule école du côté d'Etterbeek, deux à Saint-Josse, une à Laeken, une à Schaerbeek, une à Ixelles et une à Evere. Nous pouvons constater que ces établissements sont peu présents dans les quartiers plus périphériques à part à Laeken et Evere. Il n'y a en effet aucun établissement accueillant des DASPA dans les communes de Woluwe-Saint-Lambert, Woluwe-Saint-Pierre, Jette, Uccle et Watermael-Boitsfort. Quelles sont les caractéristiques socio-économiques de la population des communes proposant des DASPA ? Les communes d'Anderlecht, Bruxelles ville, Etterbeek, Ixelles, Saint-Gilles, Saint-Josse-Ten-Noode, Uccle, Woluwe-Saint-Lambert et Woluwe-Saint-Pierre sont au-dessus des trente pourcents d'étrangers (Cf. tableau 2). Les ressortissants des pays de l'Europe des 28 représentent 22% des habitants de Bruxelles. Ils se retrouvent principalement dans les quartiers tels qu'Etterbeek, Ixelles, Saint-Gilles, Uccle, Woluwe-Saint-Lambert et Woluwe Saint-Pierre (illustration 2). A part Ixelles et Saint-Gilles, les autres quartiers ne proposent pas de DASPA, malgré cette forte concentration d'étrangers. Notons que les français représentent une partie importante de ce pourcentage. Les étrangers d'Afrique du Nord représentent 3,37% de la population bruxelloise (illustration 3), l'Afrique Subsaharienne 2,34 (Cf. tableau 2 et illustration 4). Respectivement, les étrangers d'Afrique du nord et d'Afrique subsaharienne habitent principalement les communes d'Anderlecht (5,23% et 3,03%), Bruxelles-ville (5,3%, 3,09%), Foret (4,54%, 2,19%), Koekelberg (5,06%, 2,57%), Molenbeek-Saint-Jean (7,49%, 2,78%), Saint-Gilles (4,74%, 2,64), Saint-Josse-Ten-Noode (4,98%, 3,44%), Schaerbeek (4,63%, 2,74%). Les ressortissants turcs sont concentrés sur Schaerbeek et Saint-Josse-Ten-Noode (respectivement 2,82% et 3,75%) (Illustration 5). Le pourcentage de ressortissants de L'UE est moins important dans ces quartiers que dans les autres précités. Nous pouvons donc dire

que, excepté à Saint-Gilles où les étrangers de l'UE et étrangers d'Afrique sont fort représentés, il y a une ségrégation spatiale par origine des étrangers. Les communes présentant le plus d'étrangers d'Afrique du Nord, Subsaharienne et turques forment ce qu'on appelle le croissant pauvre Bruxellois. Les établissements proposant des DASPA sont en grande partie concentrés dans ces communes, détenant d'ailleurs le plus haut taux de chômage de la région (Anderlecht : 25,78% ; Bruxelles-Ville : 25,33% ; Molenbeek-Saint-Jean : 30,92% ; Saint-Gilles : 26,98%, Saint-Josse-Ten-Noode : 34,90% ; Schaerbeek : 26,43%) (Cf. tableau 3 et illustration 6). La moyenne étant de 22,69% en 2012. A l'analyse des revenus médians des déclarations d'impôts en 2013, ces mêmes communes étaient en deçà de la moyenne régionale (18 941€). Anderlecht étant à 17 576 ; Bruxelles : 17 610 ; Molenbeek-Saint-Jean : 17 033 ; Saint-Gilles : 16 701 ; Saint-Josse-Ten-Noode : 14 884 ; Schaerbeek : 17 401 (Cf. tableau 4). Les jeunes semblent moins bien « lotis » dans ces communes que dans les autres. Les jeunes de moins de 18 ans y évoluent plus souvent dans des familles sans revenu du travail (Anderlecht : 18,43% ; Bruxelles : 19,26% ; Molenbeek-Saint-Jean : 22,16% ; Saint-Gilles : 20,86% ; Saint-Josse-Ten-Noode : 23,55% ; Schaerbeek : 20,82%) (Cf. tableau 4 et illustration 7). La moyenne régionale étant à 17,44%. Le chômage des jeunes est aussi au-dessus de la moyenne de la région (Anderlecht : 39,29%, Bruxelles : 39,94%, Molenbeek-Saint-Jean : 45,11% ; Saint-Josse-Ten-Noode : 48% ; Schaerbeek : 41,56%) (Cf. tableau 3 et illustration 8). La moyenne régionale étant à 38,09.

Nous pouvons expliquer la forte concentration de ces écoles par la présence du centre « Petit château » de FEDASIL sur le boulevard du 9ème de Ligne, 27 à 1000 Bruxelles. Ce lieu est central par rapport aux communes d'Anderlecht, Saint-Gilles, Molenbeek-Saint-Jean et Bruxelles-ville. Au vu des chiffres précités, on constate donc une forte corrélation entre les caractéristiques socioéconomiques de ces communes et la présence d'établissements offrant un DASPA : c'est au cœur des communes les plus pauvres de la capitale, et à forte concentration d'étrangers, que les DASPA sont concentrés, ces établissements étant quasi absents des quartiers périphériques, plus aisés pour la plupart.

2. Profil des établissements accueillant des DASPA

Concernant le profil des écoles, leur population se situe, sans exception, dans le dernier quartile en matière d'indice socio-économique¹³. Notons que l'analyse de l'ISE des écoles ne peut en rien juger de la qualité d'enseignement de celles-ci car elle prend uniquement en compte des variables liées au public¹⁴. Il est certain cependant, que la médiatisation des notes octroyées aux écoles ait un rôle important à jouer sur la réputation des celles-ci. La plupart de ces écoles ont un ISE égal à 1 sur une échelle de 20, c'est-à-dire le minimum (Cf. tableau 5). Nous pouvons dire que ces écoles sont fréquentées par un public très défavorisé et potentiellement très diversifié vu la diversité des nationalités présentes dans ces communes. Elles sont également réparties entre l'enseignement libre et officiel (Cf. tableau 5).

Ces écoles proposent une offre scolaire très large, proposant à la fois un enseignement général, technique de qualification et professionnel. Elles ont toutes un premier degré différencié. La filière générale se limite cependant souvent à une ou deux options telles que sciences économique, sociales, langues et plus rarement sciences et ne sont pas toujours dispensés jusqu'en sixième. Les filières techniques et professionnelles semblent être leur « fonds de commerce », le cœur de leur offre scolaire et de leur identité d'établissement (cf. infra). Leurs sites internet mettent d'ailleurs clairement en avant leur offre d'enseignement professionnel et technique. Ces établissements misent aussi sur les septièmes années notamment en puériculture. Ces écoles proposent donc les filières et les options de la filière générale les moins valorisées de notre système scolaire. Autrement dit, il existe une hiérarchisation intériorisée de la part des acteurs scolaires et des parents. Ainsi, les sciences sociales, la littérature, les langues sont les filières les plus développées en général lorsque ces écoles proposent cette filière. Ces options sont elles-mêmes les moins valorisées dans

¹³ 24 mars 2011 - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficiaires de l'encadrement différencié ainsi que la classe à laquelle elles appartiennent en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, modifié par le décret du 9 février 2011 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, entré en vigueur le 20 avril 2011.

¹⁴ L'ISE reprend les indices suivants : le revenu moyen par habitant dans la zone où vit l'élève ; le niveau de diplôme des habitants de cette zone qui influe, selon la FWB, sur la réussite scolaire d'un écolier ; le nombre de chômeurs et le taux d'activité du quartier ; le confort des logements, sachant qu'une habitation exiguë favoriserait les retards dans la scolarité d'un élève. Caroline Lallemand, *Le Vif / l'express*, 06/03/15

la filière générale. Les filières techniques et professionnelle, les plus présentes dans ces écoles, sont moins valorisées que l'enseignement général. Nous avons remarqué que plusieurs établissements disposaient d'au moins deux implantations. Comme nous l'avons observé dans l'un des établissements où nous avons mené l'enquête (cf. infra), cette structuration semble souvent utilisée pour séparer l'enseignement général de l'enseignement technique et professionnel ; de même, tout porte à croire que les DASPA évoluent plutôt dans les implantations destinées aux enseignements technique et professionnel.

L'examen attentif des projets d'établissements affichés par ces écoles sur leur site internet montre à quel point celles-ci valorisent clairement la diversité à travers l'affirmation de plusieurs valeurs significatives récurrentes. Nous avons réalisé à cet effet le tableau 5 dans lequel sont listés de manière anonyme tous les établissements organisant les DASPA. Nous pouvons distinguer plusieurs catégories de valeurs. L'analyse tout d'abord des valeurs directement en lien avec la diversité. La multiculturalité est dès lors prônée en tant que valeur par les écoles A et F. Plusieurs écoles prônent le vivre ensemble (A, C, P), la mixité (K). La tolérance est aussi directement en lien avec la diversité (B, H, M, P, Q). Certaines écoles n'hésitent pas à se présenter un « enseignement prioritairement attentif aux exclus et défavorisés » (K). On retrouve ensuite une catégorie reprenant des valeurs comme le respect (D, F, G, M, P, Q), la citoyenneté (F, Q), la solidarité (C, M). Une autre catégorie correspond à la prise en charge des élèves à travers des valeurs comme l'accueil (D, H, M), l'ouverture, l'humanisme cité directement comme tel ou via la reconnaissance des individualités et des spécificités (B, D, E, H, L) ou encore les chances égales pour tous (C, L). Nous pouvons remarquer que des valeurs telles que l'excellence (E), la discipline (H) ne sont pas très présentes. On peut remarquer enfin une catégorie reprenant des valeurs telles que la créativité, le développement de chacun,...

3. Constat final

Les DASPA sont donc réparties dans des établissements à la population très défavorisée et multiculturelle. Ces écoles sont en majorité comprises dans les quartiers les plus défavorisés du centre de Bruxelles. On peut donc parler d'une ségrégation socio-spatiale forte. Les établissements proposant des DASPA sont aussi

en bas de la hiérarchie scolaire par rapport aux filières proposées. Ces écoles prônent des valeurs d'ouverture, de multiculturalité, de vivre ensemble et de tolérance ce qui correspond d'après Verhoeven (2002) aux valeurs prônées par les écoles appartenant au segment scolaire le plus dévalorisé dans ce qu'on peut déjà citer comme étant un quasi-marché scolaire (Dupriez & Cornet, 2005).

D. L'iniquité dans le système scolaire Belge

Un dernier état des lieux chiffré sur la scolarité des élèves PA et sur les inégalités dans le système scolaire belge nous permet de justifier la nécessité d'aborder ce sujet. En matière de scolarité, l'iniquité liée à l'origine socio-économique est présente dès l'enseignement fondamental, tant au niveau des résultats au CEB, que du retard scolaire ou de l'orientation vers l'enseignement spécialisé (ministre de l'éducation, 2015). D'après Delvaux (2011), les jeunes issus de l'immigration réussissent en moyenne moins bien que les élèves d'origine belge. L'écart moyen en Belgique francophone en matière d'inégalité lors de l'enquête PISA de 2000 est de 1,87, ce qui en fait tout simplement le plus élevé des pays d'Europe (Dupriez et Vandenberghe, 2004). En termes d'égalisation des chances, le coefficient de corrélation de 1,88 (R^2) pour la Belgique francophone en 2000, est le plus élevé des pays d'Europe et révèle donc une forte corrélation entre le score des élèves et leurs caractéristiques socio-culturelles (Lafontaine & Blondin, 2004). Les tests PISA de 2015 confirment un score belge au-dessus de la moyenne de l'OCDE en sciences, en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Cependant, et malgré un progrès, l'écart de résultat entre jeunes d'origine belge et jeunes issus de l'immigration reste très important¹⁵. Verhoeven (2012) insiste sur le fait qu'être immigré de deuxième génération (ces jeunes sont donc nés en Belgique) n'est pas une garantie d'amélioration de l'égalité des chances. Il est intéressant de constater que dans les pays scandinaves, bien que les inégalités de résultats soient fortes entre les enfants parlant la langue du pays à la maison et les autres parlant une langue étrangère en début de primaire, ces différences sont résorbées rapidement lors du parcours scolaire (Dupriez et Cornet, 2005). Finalement, Delvaux (2011) constate que les jeunes primo-arrivants réussissent en moyenne moins bien que toutes les

¹⁵ Consulté le 14 mai 2017, Disponible sur le web : <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/bel?lg=fr>

autres catégories. Ces premiers constats nous font pencher vers une analyse davantage centrée sur la performance et l'organisation du système scolaire (et donc leur capacité à endiguer les inégalités) que sur des variables exclusivement socio-économiques des élèves. Même si ces chiffres sont interpellants, le manque de connaissance sur le fonctionnement, sur l'organisation et sur les symboliques développées en DASPA rend compliqué une analyse en termes de « cause à effet ». Il nous semble plus pertinent de « cerner » prioritairement les caractéristiques des DASPA, ce qui sera l'objectif principal de notre recherche, pour pouvoir ensuite développer des recherches sur les inégalités.

III. Problématisation

A. La recherche sur les DASPA : bref état de l'art et éléments de problématisation

La prise en compte des questions liées à la diversité dans le milieu scolaire (celle de la prise en charge des primo-arrivants en est une) est assez récente en Belgique francophone que ce soit au niveau politique ou des sciences sociales (Verhoeven, 2012). Alors que la prise en compte de la diversité dans la politique scolaire est abordée clairement pour la première fois dans le chapitre 2¹⁶ du décret mission de 1997, l'enjeu que soulève l'intégration des jeunes primo-arrivants date, elle, des années 2000. A titre de comparaison, les premières initiatives légales d'apprentissage du français en Suisse francophone existent depuis 1962 (Schwob, 2011), et des dispositifs particuliers sont mis en place depuis une trentaine d'années au Québec (Benes & Dyotte, 2001). La France, elle, a développé un dispositif en 2002 (Martini, 2005), c'est-à-dire 1 an après l'entrée en vigueur du décret sur les classes passerelles en FWB. Concernant la recherche scientifique en matière de classes d'accueil, autant pour le Québec et la Suisse, pays dans lesquels l'accueil des

¹⁶ Ce chapitre concerne les « objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire ». Il est notamment question de la prise en compte de la diversité dans l'article 11 : *La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, veillent à ce que les établissements dont ils sont responsables prennent en compte les origines sociales et culturelles des élèves afin d'assurer à chacun des chances égales d'insertion sociale, professionnelle et culturelle.*

jeunes primo-arrivants est devenu une tradition, que la France, les recherches sont nombreuses et vastes. A titre d'exemple, nous pouvons trouver facilement des recherches concernant les questions liées à l'apprentissage de la langue, la gestion de la diversité (Gieruc, 2007 ; Meunier, 2008), des cas précis de pédagogie (Amade-Escott, 2007), les représentations des acteurs scolaires (Gonzalez & Linder, 2016) ainsi que des recherches faisant office de constat, rapport sur le fonctionnement, la structure des classes d'accueil (Evrard, Hrizi & al., 2016 ; Benes & Dyotte, 2001). En FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles), l'immigration et les questions de gestion de la diversité en générale, et dans le milieu scolaire spécifiquement, commence à mobiliser le milieu scientifique dans les années nonante, en même temps que la mise en place du décret mission ; en témoigne la création du GERME à L'ULB (Groupe d'étude sur l'Ethnicité, le Racisme, les Migrations et l'Exclusion), le CEDEM à l'ULG (Centre d'Etudes de l'Ethnicité et des Migrations) et du GIRSEF à l'UCL (Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation). A l'heure actuelle, nous pouvons juger d'une littérature relativement fournie sur les questions liées aux enjeux de la diversité à l'école en FWB sans jamais pour autant aborder la problématique des DASPA. Ces auteurs, sans être exhaustifs, conceptualisent les politiques d'intégration des immigrés (Jobke ; Jacobs ; Verhoeven 2003), abordent les inégalités, ségrégations scolaires via entre autre le concept de quasi-marché scolaire (Vandenberghe, 2000 ; Verhoeven, 2002, Maroy, 2007, Draelants, 2014, Dupriez, 2005), les effets d'établissement dont l'effet de composition via entre autre des questions d'hétérogénéité et d'homogénéité des classes (Dupriez & Draelants, 2003) ou d'identité et de réputation d'établissement (Draelants & Dumay, 2016, Dupriez & Cornet, 2005 ; Verhoeven, 2012). D'autres abordent l'allophonie du public migrant (Crutzen, 2007) ou encore les représentations et l'identité des enseignants (Maroy, 2005 ; Cattonar, 2001).

Bien que ces domaines de recherche se soient développés jusqu'à aujourd'hui, il n'existe que très peu de données concernant le cas précis des DASPA. Nous pouvons citer en premier lieu des rapports-constats présentés par différentes organisation comme la CODE (2010) (Coordination des ONG pour les Droits de l'Enfant) qui visait à donner des recommandations et des pistes d'amélioration lors des réflexions pour le décret de 2012 sur les DASPA. Ces constats sont utiles pour comprendre les enjeux du terrain, situations problématiques directement liées au

décret (comme nous les avons cités dans le point contextualisation). En matière de recherche scientifique, la recherche la plus aboutie et la plus complète est sans doute celle de Manço et Harou à l'ULG intitulée « Elèves immigrés non francophones dans le cycle secondaire en Communauté française de Belgique : enseignements d'une recherche-formation » (Manço & Harou, 2009). Cette recherche de quatre ans (entre 2003 et 2007) a été menée avec les étudiants de l'ULG dans le cadre du Master « Français langue étrangère et seconde ». La compilation des différents travaux des étudiants a permis d'identifier une partie du contexte d'accueil socio-scolaire des jeunes migrants et d'initier les futurs enseignants de FLE aux problématiques des classes passerelles. Le mémoire de Maxime Alais (2015) « *législation interprétée, pratiques didactiques et évaluatives rencontrées ou imaginées : le cas d'une structure d'enseignement belge DASPA* » nous donne des informations précises et précieuses en matière de législation et de didactique de la langue, bien que l'étude ne concerne qu'une école de Liège en particulier. Timmerman, Verhoeven Vandenhoe, Mahieu (2010) ont abordé indirectement la question des classes-passerelles via le droit de séjour pour les enfants illégaux¹⁷, proposant des concepts utiles et spécifiques à ces classes. Finalement, notre stage sur le sujet des DASPA au SESO¹⁸ en 2015 nous a permis de tirer un grand nombre de résultats, et un nombre de questions et de pistes de recherche tout aussi conséquent.

Une série de constats peuvent être tirés de ces différents travaux, qui nous permettront de jeter les bases de notre travail de mémoire et de formuler notre question de recherche. Premièrement, en ce qui concerne le décret, Alais (2015) et Abts (2015) ont conclu que la formulation des articles laissait transparaître une vision assimilationniste de l'intégration des jeunes PA (Primo-arrivants). Par assimilationniste, nous entendons une gestion politique de la diversité visant l'acquisition par les minorités d'une culture dominante, souvent définie comme universelle (Verhoeven, 2012) ou comme la condition sine qua non de l'intégration sociale. Ce serait donc uniquement aux élèves PA à s'adapter. Manço (2009), Alais (2015) et Abts (2015) relèvent de plus le caractère « flou » du décret, dont témoigne

¹⁷ Timmerman, Verhoeven, Vandenhoe, Mahieu, Quel droit à l'enseignement pour les enfants en séjour précaire ? Une analyse de la situation des enfants sans titre de séjour légal ou avec un titre de séjour précaire dans l'enseignement fondamental en Belgique. Rapport à la demande du centre pour l'égalité des chances, 2010.

¹⁸ Le Service Social de Solidarité Socialiste est un centre d'aide de première ligne destiné aux personnes immigrées dans le besoin basé dans la commune de Saint-Gilles à Bruxelles.

l'absence de programme, de méthodologie (cf. supra). Les quatre études constatent une adaptation (Abts, 2015), innovation (Alais, 2015 ; Manço 2009), un appel à la « débrouille individuelle » (Timmermans, Vandenhole, Verhoeven et al., 2011) de la part des enseignants du secteur, ce qui est probablement lié à la liberté laissée aux acteurs de terrain par le décret et les besoins particuliers que présentent ces publics PA. D'après la recherche sur l'enseignement de la langue par Alais (2009) et la recherche d'Abts sur l'identité professionnelle des enseignants de DASPA (2015), on peut penser que l'identité professionnelle de ces enseignants renvoie davantage à la figure du pédagogue et du praticien réflexif, c'est-à-dire un enseignant appliquant une pédagogie constructiviste, différenciée (selon les élèves), capable de se remettre en question, de travailler en équipe,... Nous développerons ce point plus tard. Manço (2009) relève aussi que les enseignants sont autodidactes la plupart du temps en FLE, et ont commencé à travailler en DASPA de leur propre initiative. Alais (2015), tout comme Abts (2015) relève dans son étude que les DASPA sont présentes dans un segment particulier du quasi-marché scolaire (nous reviendrons sur ce concept plus tard), à savoir les écoles ayant un public à indice socio-économique faible et étant fortement ségréguées et implantées dans les quartiers les plus pauvres de Bruxelles.

Plusieurs enjeux pratiques sont également proposés par ces études. Premièrement, la CODE (2010) et Alais (2015) suggèrent d'avancer vers une systématisation voire une formalisation des pratiques développées au niveau didactique par les écoles. Un tel échange de bonnes pratiques pourrait se faire pendant des ateliers lors de la formation continuée, via un canevas mis en place par les écoles. Il semble exister, d'après Abts (2015) et Manço (2009), une diversité de politiques en matière d'orientation à l'entrée et à la sortie des DASPA. Aujourd'hui, il ne semble pas exister de « méthode miracle ». Tiemmerman et al. (2010), Manço (2009) et Abts (2015) ont décelé chez les équipes de DASPA un sentiment de lourdeur administrative.

Que pouvons-nous conclure de cet état des lieux de la littérature ? Nous pouvons constater que peu de recherches systématiques ont été menées sur les DASPA. Quelques résultats pertinents ont tout de même été mis à jour, même s'il s'agit finalement de données empiriques assez brutes, qui ont très peu fait l'objet

d'une problématisation sociologique. Pour avancer dans cette direction, quatre éléments de contexte nous paraissent devoir être retenus :

- (1) Les dispositifs DASPA sont très majoritairement implémentés au cœur des segments les plus défavorisés et dévalorisés du quasi marché scolaire bruxellois ;
- (2) Le décret de 2012 organisant le dispositif reste relativement ouvert, voire flou, au niveau de ses objectifs pédagogiques, méthodologiques et de ses modalités d'organisation.
- (3) L'ouverture ainsi que les modalités spécifiques d'organisation des DASPA restent largement décentralisées et sont aux mains des établissements. L'équipe éducative et les spécificités locales des établissements concernés semblent donc décisives dans les choix pédagogiques et méthodologiques opérés sur le terrain.
- (4) Peu de ressources de formation initiale existent. Les professionnels opérant dans ces dispositifs doivent trouver des ressources du côté de modules de formation continuée, eux-mêmes marqués par la diversité.

Au vu des éléments de contexte que nous venons de résumer, on peut s'interroger sur la manière dont ce dispositif est implémenté concrètement, et sur les orientations prises par des professionnels eux-mêmes peu formés aux enjeux spécifiques de leur public, au sein de contextes locaux eux aussi particuliers. Les recherches que nous avons parcourues nous amènent à faire l'hypothèse que le contexte spécifique des DASPA est propice au développement d'une identité professionnelle spécifique, ajustée à de telles conditions. Dans ce mémoire, nous nous proposons dès lors de tenter de cerner l'identité professionnelle des acteurs de DASPA, sur les relations qu'ils entretiennent entre eux (et avec les autres acteurs de l'établissement). Nous tâcherons d'en examiner les modalités spécifiques mais aussi de comprendre comment celles-ci s'insèrent et interagissent avec la culture organisationnelle des établissements qui les abritent. Nous pouvons donc poser notre question de départ :

Comment les acteurs de DASPA se construisent une identité professionnelle spécifique et comment celle-ci interagit-elle avec la culture organisationnelle de l'établissement ?

B. L'identité organisationnelle comme stratégie de positionnement dans le quasi-marché scolaire

Si tous les établissements organisant des DASPA ont un public défavorisé, des filières plutôt professionnelles et techniques, des valeurs proches et qu'ils se situent tous dans les quartiers pauvres de Bruxelles (comme nous l'avons vu), cela n'est pas anodin. Le concept d'environnement institutionnel (Draelants & Dumay, 2005) fait référence à l'évolution des établissements scolaires dans leur environnement et comment celui-ci les conditionne par des éléments politiques, économiques, sociaux,... Le système scolaire de la FWB est caractérisé par un quasi-marché scolaire, celui-ci constituant un élément clé de l'environnement institutionnel influant sur la mise en place des DASPA. Ce quasi-marché trouve son origine dans la liberté des parents de choisir l'école dans laquelle leurs enfants iront (Dauphin et Verhoeven, 2002). En supposant que les parents opèreront des choix stratégiques, c'est-à-dire qu'ils chercheront à inscrire leurs enfants dans la meilleure école possible, une hiérarchisation sociale et symbolique des établissements se met en place (Verhoeven & Dubois-Shaik, 2017). Dans ce cadre, les établissements mettent eux-mêmes en place des stratégies et une identité spécifique afin de toucher un public particulier (Verhoeven & Dubois-Shaik, 2017). Les établissements disposant de DASPA se retrouvent dans un « segment disqualifié » du quasi-marché scolaire. Ils ont tendance à miser sur une conception différenciée (reconnaissance de ces différences) et compensatoire (mise en place de moyens de compensation pour rétablir l'équité) de la justice éducative et reconnaissent plus facilement les caractéristiques sociales et culturelles des élèves (Verhoeven, 2002). Nous pouvons donc parler d'une « niche éducative » (Dupriez & Cornet, 2005) dans le sens où les écoles ont une position spécifique sur le quasi-marché scolaire ainsi qu'une identité organisationnelle spécifique. Cette niche spécifique induit un public qui l'est tout autant. Les processus organisationnels et pédagogiques qui sont observés dans ces établissements sont alors eux-mêmes conditionnés par la composition de ces derniers et les valeurs qu'ils prônent. Il y a un effet d'établissement (Dumay et Dupriez, 2004). Finalement, Le concept de culture (ou identité) organisationnelle (Draelants & Dumay, 2005) décrit des valeurs, croyances et normes partagées par les membres de

l'organisation, choses tenues pour acquises et souvent tacites qui permettent aux membres de s'accorder au sujet de ce qu'ils vivent et aussi de donner sens à l'organisation. Cette identité d'établissement est à comprendre à la fois comme une structure (elle est stable, enracinée dans la mémoire collective) mais elle a aussi une dimension processuelle forte (l'identité a aussi un caractère provisoire et multiple, expérimental) (Sciolla, 2005). Le concept « d'identité » est donc au centre de notre recherche. Les questions fondamentales qui se posent sont donc celles-ci : comment et en quoi cette position sur le quasi-marché scolaire conditionne la création et le fonctionnement des DASPA ? Etant donné ce qui a été dit, comment les acteurs de DASPA construisent leur identité professionnelle ? Et au final, comment les DASPA jouent-elles sur la culture organisationnelle des écoles qui les accueillent ? Nous présentons deux hypothèses qui nous permettront d'explorer ces questions, et qui nous sont inspirées de notre expérience personnelle en stage, mais aussi de notre exploration préalable de la littérature :

Hypothèse 1 : *Il existe une identité professionnelle spécifique aux acteurs de DASPA conditionnée par leur activité spécifique et la position de leur établissement sur le quasi-marché scolaire. (Il s'agira de notre hypothèse principale).*

Hypothèse 2 : *L'identité professionnelle des acteurs des DASPA joue un rôle à son tour dans la construction de culture organisationnelle des établissements qui les abritent. Elle peut contribuer à conforter leur position sur le quasi-marché scolaire, voire être utilisée pour conforter leur image.*

Un des défis théoriques que nous devons régler est celui de problématiser les interactions qui existent entre l'identité professionnelle des acteurs de DASPA et la culture d'établissement. C'est-à-dire, d'une part, comprendre comment la culture d'établissement et les éléments contextuels influent sur l'identité professionnelle des acteurs de DASPA ; et d'autre part, saisir comment ces acteurs (et l'existence d'un DASPA) peuvent à leur tour peser sur la culture de l'établissement qui abrite le dispositif. L'exercice est périlleux. Notre objet d'étude étant de plus très peu étudié jusqu'ici, nous devons donc avancer dans la problématique en mobilisant des concepts généraux en lien avec notre sujet d'étude sans toutefois s'y rapporter directement. Ils nous permettront d'avancer par tâtonnement, dans une perspective à la fois compréhensive et semi-inductive.

C. Hypothèse 1

1. L'identité professionnelle comme concept central

Comprenons l'identité professionnelle comme une des dimensions de l'identité sociale d'un individu, cette dernière permettant à l'individu de se repérer et d'être lui-même identifié dans un système social par les autres (Cattonar, 2001). Par cela, l'identité professionnelle ne peut être comprise qu'en prenant en compte l'appartenance de l'individu à d'autres groupes, champs sociaux (Mucchieli, 1999). L'identité professionnelle est donc le rapport entre les pratiques professionnelles d'un individu et la définition qu'il se donne. Cependant, comme Obin le fait remarquer, « *l'identité professionnelle ne se réduit pas à une identité personnelle, c'est une identité collective qui s'ancre dans des représentations et des pratiques qui dépendent elles-mêmes du milieu dans lequel on exerce* » (Obin, 1995, cité par Blin, 1997, p.181). Nous voyons donc le groupe professionnel enseignant comme doté d'une culture propre, renvoyant à des modes de percevoir, de penser, d'agir, à des normes valeurs et des règles propres. L'identité professionnelle des enseignants est actuellement mise à l'épreuve par un environnement institutionnel changeant (désinstitutionalisation du milieu scolaire, pression forte de la part des parents et des pouvoirs publics sur l'efficacité du système scolaire (Maroy, 2005). Bien que ces changements soient réels, Maroy fait remarquer que l'institution scolaire a des pratiques fortement ancrées dans des habitudes pédagogiques (exercices, mémorisation, répétition, examens, devoirs) Cette fameuse culture scolaire¹⁹ à laquelle les élèves PA doivent adhérer a donc du mal à changer et l'identité professionnelle aussi par la même occasion. On peut parler d'un chemin de dépendance (Pierson, 1994) important dans le système scolaire.

2. Cadre analytique et sous-hypothèses

Si nous pensons que les enseignants de DASPA ont une identité professionnelle spécifique, il nous faut mettre en place un cadre analytique capable

¹⁹ Article 3 du décret sur les DASPA de 2012

de le prouver. Cattonar (2001) nous aide dans ce sens en proposant l'idée selon laquelle l'identité professionnelle d'un enseignant est composée d'une partie commune aux membres de la profession enseignants et d'ensembles périphériques présentant des variantes individuelles et contextuelles. Cette partie commune demande une socialisation à grande échelle et semblable au groupe professionnel enseignant (Cattonar, 2001). L'institution scolaire est capable de mettre en place des systèmes d'identification par lesquels les individus s'approprient des systèmes de "règles-normes-valeurs" qui leur sont explicitement ou non proposés (Mons, 2008) ce qui induit des savoirs et pratiques spécifiques (Berger et Luckmann, 1966). En reprenant l'idée qu'il existe un noyau central (une identité professionnelle commune à tous les enseignants) et des ensembles périphériques variant selon le contexte et les individus (Cf. illustration 8), nous nous posons alors la question de savoir si l'identité professionnelle des enseignants de DASPA que nous pensons spécifique n'est qu'une variation des ensembles périphériques de l'identité ou est-ce potentiellement un changement plus profond du noyau central ? Autrement dit, à quel point cette identité est-elle spécifique ? Parle-t-on uniquement d'adaptation minime en réaction aux contextes (composition scolaire, culture organisationnelle d'établissement) plus ou moins différents d'une école à l'autre ? Ou bien, faut-il penser que les variables individuelles et contextuelles engendrent un changement suffisamment profond pour faire changer la part d'identité professionnelle commune aux enseignants ? Pour aller plus loin encore, s'il existe une identité spécifique commune aux enseignants de DASPA, existe-t-il aussi des variations périphériques selon les écoles ? La question qui se pose alors est « si ce changement d'identité professionnelle a lieu, quels en sont les processus ? Quelle est la place des éléments contextuels et des éléments biographiques individuels dans le développement d'une identité professionnelle propre aux DASPA ?

Nous proposons dès lors deux sous-hypothèses fondées sur nos premières intuitions :

- ⇒ Les valeurs, normes, idées véhiculées par l'identité commune enseignante ne sont pas suffisantes pour répondre aux réalités de terrain des DASPA, ce qui engendre une nouvelle identité commune enseignante spécifique aux enseignants de DASPA. Cette identité spécifique est donc conditionnée en

grande partie par le segment scolaire dans lequel se trouvent les enseignants de DASPA.

- ⇒ Il existe des ensembles périphériques différents selon les établissements voire à l'intérieur des mêmes établissements. Autrement dit, il existe des manières de fonctionner relativement différentes selon les établissements de DASPA malgré l'institution probable d'une identité enseignante commune aux DASPA.

3. Les critères d'analyse de l'identité professionnelle enseignante

Pour répondre à ces sous-hypothèses, l'approche que nous menons cherchera à mettre l'individu (acteur de l'enseignement) au centre de l'analyse en essayant de prendre en compte d'un côté les « déterminismes sociaux » qui pèsent sur lui et d'un autre côté la relative autonomie lui permettant à la fois d'être un produit et un acteur social (Cattonar, 2001). Nous pouvons voir chez l'acteur de DASPA un processus d'intériorisation active de cette identité véhiculée (par les autres acteurs et par le contexte) nommée « transaction identitaire » et qui survient lorsque l'auto-identité définie par l'enseignant ne coïncide pas avec l'hétéro-identité définie par les autres (Dubar, 1996). Dubar (1996) définit alors la transaction exclusive ou objective selon que l'individu vise à accommoder son identité pour soi à celle proposée. Nous pensons que les enseignants de DASPA sont dans ce type de transaction vu les contraintes contextuelles potentielles qui les entourent. Nous garderons à l'esprit cette idée lors de l'analyse des critères de l'identité professionnelle. Nous pouvons donc voir la socialisation de ces enseignants comme un processus dynamique à la croisée des variables individuelles et institutionnelles, contextuelles (Dubar, 1994). La socialisation des acteurs de DASPA est un élément central dans la compréhension de l'identité professionnelle enseignante. C'est pourquoi notre analyse sera centrée sur plusieurs critères liés à la socialisation de ceux-ci afin de cerner l'identité professionnelle enseignante véhiculée en DASPA. Rappelons que par acteurs de DASPA, nous comprenons aussi les éducateurs. Abordons maintenant ces critères.

a) Formation initiale, trajectoire professionnelle, motivation et première confrontation au métier

La formation professionnelle initiale est fondamentale dans la socialisation professionnelle enseignante (Nault, 1999) et dans la construction d'un noyau identitaire commun. Il s'agit du moment où le futur professeur commence à construire un « moi professionnel » à travers des savoirs théoriques, didactiques,... (Cattonar, 2001). Nault remet en cause le côté « hyper institutionnalisé » des organes de formation des futurs enseignants, ce qui exerce un contrôle sur la créativité et gêne le développement d'une identité professionnelle personnalisée. Demailly (1991) démontre une vision plus traditionnaliste du métier d'enseignant chez les enseignants ayant suivi une formation académique longue et une formation pédagogique courte. Nous avons constaté que les formations initiales en FLE sont particulièrement centrées sur la formation didactique et pédagogique (pédagogie tenant compte des spécificités du public,...) bien qu'elles ne s'adressent pas spécifiquement au public d'élèves PA. En ce qui concerne la formation des enseignants des autres branches, la formation académique est principale par rapport aux questions pédagogiques. Concernant les éducateurs, il n'existe pas non plus de cursus spécifique formant les futurs éducateurs à la gestion administrative de dossiers de Primo-arrivants, à la gestion de la diversité,... La formation d'éducateur spécialisé propose tout de même ce qui peut se rapprocher le plus d'une formation adéquate pour un public spécifique, bien que toutes leurs spécificités ne sont pas prises en compte dans ces cursus. Il nous restera donc à comprendre si la formation initiale donne tous les outils nécessaires pour enseigner en DASPA, sans quoi, l'enseignant pourrait subir un premier « choc à la réalité », un conflit cognitif (Cattonar, 2001). Ce décalage entre les représentations idéales du métier d'enseignant (l'image simpliste de l'enseignant présentée en formation : un cours magistral et une classe qui travail d'un bloc) et la réalité (dans lequel le savoir disciplinaire ne suffit pas) pourrait engendrer chez l'enseignant une première reconstruction (active) de son identité (Baillaquès, 1999), ce qui lui demanderait d'aller chercher des outils, des normes, un sens ailleurs que dans l'identité qu'il s'était construite jusqu'ici. Selon Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne (1999) la difficulté à gérer la complexité de la situation entraîne de l'adaptation et favorise le conformisme, dans le sens où l'enseignant n'a pas le temps de s'adonner à de grandes explorations pédagogiques et se raccrochera aux solutions existantes dans son entourage proche par souci d'économie de temps et de faisabilité (Cattonar, 2001). Finalement, nous étudierons les motivations intrinsèques qui ont amené ces acteurs à travailler en DASPA. Par motivation, nous entendons les causes

qui ont amené les futurs enseignants et éducateurs dans leur parcours préprofessionnel et professionnel (cours reçus dans la formation initiale, rencontres,...) à rejoindre les DASPA. Le parcours biographique et la trajectoire professionnelle préalables à leur entrée en DASPA seront donc essentiels à analyser.

b) L'ethos professionnel des enseignants de DASPA

Il nous semble pertinent ensuite d'aborder l'identité professionnelle de l'enseignant aussi dans le sens où elle se définit en relation avec l'exercice de son métier, à partir du travail et des relations avec les élèves dans les classes, à partir du rapport aux savoirs et compétences (disciplinaires, pédagogiques, relationnels, émotionnels que l'enseignant y engage) (Maroy, 2005). Il existe à cet effet, des modèles d'identité professionnelle différents selon les époques et l'environnement institutionnel. Le noyau identitaire commun aux enseignants est en transformation actuellement. Les enseignants sont considérés plus que jamais comme centraux dans la résolution d'enjeux majeurs de la société (la gestion de la diversité, la lutte contre l'exclusion et la pauvreté, l'égalité de traitement) (Périer, 2004). A cet effet, les tiers reconnaissent de plus en plus à l'enseignant un travail autant émotionnel qu'intellectuel, car il faut mobiliser, outre les savoirs académiques, des connaissances et des savoir-faire divers pour assurer des interactions qui rendent possible l'apprentissage. » (Rayou et van Zanten, 2004). Nous nous aiderons de « modèles idéaux de professionnalité enseignante » (Cattonar, 2001) ou « ethos professionnel » (Maroy, 2005) afin de comprendre les changements qui sont en cours et les modèles que nous pourrions appliquer lors de l'analyse. Premièrement, on peut reconnaître à l'enseignant « l'ethos du magister » fort répandu aux siècles passés et encore présent aujourd'hui. Ces enseignants ont un rapport au métier qui se base sur un savoir disciplinaire pur, la matière à enseigner. Il est alors le maître, celui qui ne laisse personne d'autre que lui-même interférer dans sa classe qu'il gère avec rigueur et discipline. On a pu voir depuis quelques décennies un déplacement de l'attention portée sur la connaissance à transmettre vers la connaissance à apprendre, voire l'apprentissage de la connaissance (Lang, 1999) ou encore le passage de vision disciplinaire du métier vers « l'art d'enseigner » J.-F. Blin (1997), ce qui correspond à l'ethos de « l'enseignant technicien ». L'enseignant applique alors scrupuleusement un répertoire de techniques pédagogiques et de savoir-faire. Maroy décrit enfin le

modèle de praticien réflexif (ou pédagogue), celui-ci étant le plus légitime aux yeux des pédagogues aujourd'hui. Il mène une pédagogie constructiviste et différenciée, il travaille en équipe et participe à la gestion collective de la vie de son établissement. Nous pouvons donc voir le glissement d'une identité enseignante considérant le travail comme une « vocation » (insistant dès lors à la fois sur les qualités morales et le savoir disciplinaire), au « métier » (impliquant des savoirs techniques) et enfin à la « profession » reposant sur une expertise et capacité de jugement réflexif de haut niveau (Lessard et tardif, 2004). Nous soulignons précédemment la difficulté de faire bouger les pratiques dans une institution aussi ancrée que l'école. Nous pouvons intégrer ces modèles dans le concept de « noyau central et d'ensembles périphériques » et dire que les trois formes d'ethos peuvent être mobilisées dans l'identité commune aux enseignants et que celle de praticien-réflexif n'a pas encore remplacé les autres ethos. Ces éthos varient aussi très probablement au niveau des ensembles périphériques (par des causes individuelles et contextuelles). Nous pensons à cet effet que la composition des classes entraîne des effets non négligeables sur la manière dont les enseignants voient leur travail et enseignent. Nous pouvons avancer l'idée que l'effet de composition est très prégnant en DASPA et qu'il induit une transaction identitaire objective significative de la part de l'enseignant, en interaction avec les particularités de ce public d'élèves PA. Lupton (2004) confirme cette idée d'adaptations au sein de l'établissement : longueur des leçons, gestion des comportements,... Il met l'accent sur le lien qui existe entre la manière de mettre en œuvre ces pratiques, l'organisation interne et les éléments contextuels. Or, comme nous l'avons vu, cet effet composition trouve son origine en partie dans des stratégies de positionnement dans le quasi-marché scolaire (Dumay & Dupriez, 2004). Nous tenterons de mettre à jour cet ethos professionnel à travers l'analyse de plusieurs variables, telles la pédagogie appliquée en classe, les représentations que ces acteurs se font des élèves de DASPA et de leurs « spécificités » (notamment culturelles), le type de relation pédagogique qu'ils établissent avec eux ou encore leur rapport au travail pédagogique (modèle plus « magister » ou plus « pédagogue réflexif »). Rappelons que Verhoeven nous apporte une piste (bien qu'elle ne parle pas directement des établissements ayant des DASPA). Elle constate en effet que les écoles en position plutôt défavorable sur le quasi marché scolaire tendent à développer prioritairement *« une conception différenciée et compensatoire de la justice éducative plus proche de la notion*

d'équité que de celle d'égalité formelle. L'égalité des chances passe par la reconnaissance des caractéristiques sociales et culturelles des élèves, qu'il faut ici prendre en compte si l'on veut mettre au point des stratégies d'apprentissages efficaces » (Verhoeven, 2012, page 102). Dans la mesure où nous avons observé une inscription prioritaire des DASPA dans les segments les plus dévalorisés du système, il nous semble pertinent d'examiner si l'on retrouve de telles conceptions du travail éducatif chez les acteurs des DASPA et dans quelle mesure leur identité professionnelle en est imprégnée. Selon nous, les transactions identitaires objectives que nous pensons très présentes chez les enseignants de DASPA pour des raisons contextuelles favoriseraient le développement d'un ethos de praticien-réflexif.

c) L'identité professionnelle comme autodéfinition

Comment l'enseignant de DASPA trouve-t-il du sens dans son travail et à quelles composantes de son identité fait-il appel (valeurs, règles, qualités principales) ? Premièrement, l'autodéfinition de l'enseignant et son rapport au métier est à voir comme changeante à travers les années. L'identité professionnelle n'est donc jamais totalement stabilisée (Cattonar, 2001). La carrière de l'enseignant suit des étapes, paliers en termes de rapport au travail (expérience, intérêt ou désintérêt,...), qui vont provoquer une mise en cohérence ou des disjonctions entre le projet personnel et professionnel (Cattonar, 2001). Dans ce cadre, l'enseignement est de moins en moins vécu comme une vocation par les enseignants en général (Périer, 2004). Le travail enseignant est reconnu comme étant « en crise », en « perte de sens » dû aux changements identitaires que connaît la fonction et entre autre du modèle de professionnalité, de la complexification et de l'intensification des tâches que l'enseignant doit gérer (Périer, 2004). Dans ces changements, notons la reconnaissance du besoin relationnel autant que disciplinaire dans la gestion d'une classe, le changement de public (ce qui est clairement le cas avec notre sujet), la demande de plus de dynamique collégiale, partenariale (Périer, 2004). Peut-on aussi parler d'une déstructuration de l'identité professionnelle enseignante chez les enseignants de DASPA ? Nous répondrons à cette question en analysant ce qui est normalisé, valorisé et idéalisé par les acteurs de DASPA. Il nous faudra aborder les variables telles que les motivations, le sens donné au travail enseignant, la vision du travail, les qualités reconnues. Nous rendrons compte de cette autodéfinition en

analysant la position de l'équipe de DASPA face aux enseignants et éducateurs des autres filières afin de voir si elle se distingue elle-même.

d) La part organisationnelle de l'identité professionnelle enseignante

Une dernière dimension de l'identité professionnelle de ces enseignants particuliers tient à leur inscription au sein d'une organisation (l'établissement), qui structure un ensemble de relations sociales (réseau de relations et de collaborations), tout en étant porteur d'une identité organisationnelle particulière. Nous analyserons d'une part le mode de collaboration entre enseignants de DASPA vis-à-vis des autres acteurs de l'établissement, et ensuite la relation qu'entretiennent les acteurs de DASPA avec les parents à travers un cas précis.

La collaboration est reconnue aujourd'hui comme un signe d'amélioration des systèmes éducatifs (Gather Thurler, 1994). Nous l'appréhenderons à la fois comme un outil organisationnel permettant d'améliorer le système éducatif mais aussi comme le dénominateur commun des habitus individuels, comme la manière standard dont les membres du groupe réagissent aux événements, les interprètent et les évaluent (Gather Thurler, 1994), ou dont ils font face aux problèmes posés ou pensent et mettent en œuvre le changement. Il s'agit surtout de nous concentrer sur la mise en application et sur la circulation des idées, croyances et valeurs prônées par les acteurs de terrain, un mode dominant de relations professionnelles qui fait finalement partie intégrante de l'identité professionnelle en DASPA. Le mode de collaboration comme outil analytique est applicable aux établissements, nous le transcrivons ici aux DASPA. Nous pouvons distinguer 5 modes de relations professionnelles entre acteurs (Gather Thurler, 1994). « L'individualisme » représente un fonctionnement par classes séparées, protégeant les enseignants du jugement et du partage, les enseignants sont conservateurs et individualistes. Ils règlent leurs questionnements seuls. « La balkanisation » organise les enseignants par groupes distincts selon les filières, les cours,... Ils partagent alors des valeurs, ils échangent leurs idées entre petits groupes mais il n'y a pas de coordination globale. Il s'agit ici de voir s'il existe en DASPA des groupes séparés de professeurs (l'un pour les FLE, l'autre pour les mathématiques par exemple). La « grande famille » représente une forme de paix sociale à l'intérieur du groupe analysé. Cette paix

sociale est basée sur la confiance, le gage de qualité reconnu à chaque enseignant du groupe. La structure est peu présente mais la confiance est assez forte pour qu'il y ait un déroulement spontané des choses. « La collégialité contrainte » est le produit d'une direction forte voulant imposer une collaboration entre les enseignants. La collaboration est assurée par des procédures formelles, bureaucratiques, mais ne relève pas d'une conviction et de l'initiative des enseignants. La « coopération-interdépendance » correspond à des rapports entre enseignants qui se caractérisent par de l'aide, du soutien, de la confiance et de la franchise. Ces rapports sont visibles dans les interactions de tous les jours. Les problèmes et les échecs ne sont pas niés et sont pris à bras le corps (Nias, 1989). Dans ce type de collaboration, les enseignants se heurtent à un manque de temps de coopération certain. Il n'y a que peu de remise en cause du projet à plus long terme. Nous pensons que les acteurs de DASPA vont développer un mode de collaboration possiblement hybride mais proche d'une coopération-interdépendance pour, d'une part, pallier au peu de repères structurels fourni « par le haut » (cadre décréteil flou, absence de programme précis et d'instructions sur les méthodes pédagogiques, formations absentes ou éparées) et d'autre part, gérer les contraintes liées à leur position spécifique dans le quasi-marché (enseignement à un public spécifique, effet de composition,). La littérature nous indique que la collaboration est plus fréquente chez les enseignants ayant de fortes préoccupations pédagogiques (Lessard et al., 2009) mais aussi qu'elle se développe plus facilement chez des enseignants ayant un fort sentiment de compétence (estime de soi). Ces éléments seront à mettre en lien avec l'éthos de l'enseignant.

Finalement, il nous semble intéressant de conclure le développement de cette première hypothèse en nous penchant sur le rapport qu'entretiennent les enseignants et éducateurs avec les parents, notamment lors d'un moment particulièrement crucial, à savoir l'arrivée en DASPA. La réforme des inscriptions et l'avènement d'un quasi-marché scolaire ont transformé les relations parents-écoles. Nous sommes passés d'un système de choix individualisé dans lequel la rencontre famille-école était primordiale, et dans lequel existaient des dispositifs de jugement personnalisé et un ajustement identitaire réciproque, à un mode de fonctionnement davantage bureaucratisé, mais restant en partie basé sur la réputation et des relations impersonnelles entre les différents acteurs (Draelants, 2014). Les nouvelles

procédures d'inscriptions induisent des comportements de choix plus basés sur la réputation des établissements scolaires que sur une identité sur mesure et en lien avec les valeurs proches des parents. Dans le cas qui nous occupe, nous essayerons de comprendre quels dispositifs orientent les choix des parents d'élèves PA et d'examiner si les relations entre parents et enseignants sont dépersonnalisées ou non.

D. Hypothèse 2

Notre première hypothèse tentait de prouver l'existence d'une identité professionnelle spécifique aux acteurs de DASPA, en partie conditionnée par la position de l'établissement qui les accueille sur le quasi-marché scolaire. Dans l'optique où l'individu est aussi acteur et porteur de l'identité organisationnelle de son établissement, autrement dit, qu'il est le produit d'une culture organisationnelle dont il veut être le sujet (Gaulejac, 1999), il nous faut comprendre quelles sont les interactions entre l'identité professionnelle des acteurs de DASPA et l'identité organisationnelle de l'établissement. L'identité organisationnelle de l'établissement peut être définie comme étant composée d'une identité spécifique et d'une identité catégorielle (Draelants et Dumay, 2016). Par identité spécifique, on entend les spécificités (organisationnelles, contextuelles, collaboratives, normatives, pédagogiques) d'un établissement singulier. Par identité catégorielle, nous entendons un sous-ensemble d'établissements occupant un même segment particulier du quasi-marché scolaire qui tendent à donner des réponses spécifiques aux attentes d'une certaine catégorie de parents (Draelants et Dumay, 2016). En termes d'identité catégorielle, les auteurs tirent 2 constats. Premièrement, certaines écoles se focalisent dès lors sur les filières valorisées et sur des valeurs de performance afin de toucher la classe moyenne et haute alors que d'autres établissements parient plutôt sur une image plus multiculturelle, d'acceptation de la différence, de l'accueil et proposent des filières moins valorisées afin de toucher les jeunes des couches plus pauvres de la population. Nous pouvons noter que le profil des écoles organisant des DASPA que nous avons analysé dans notre contextualisation rentre totalement dans cette deuxième catégorie. Ensuite, Draelants et Dumay soulignent que les établissements ne sont pas égaux en matière d'identité attribuée. L'identité attribuée fait référence à la représentation qu'ont les parents d'une école, autrement dit à leur réputation. Cette dernière étant indispensable aux établissements afin de combler le défaut

d'information lié à la dépersonnalisation des relations parents-écoles qui existe dans un système de quasi-marché scolaire (Draelants, 2014). En effet, les établissements de hauts statuts devront peu travailler à leur image pour faire valoir leurs qualités, là où les écoles de bas statuts devront faire beaucoup plus d'efforts pour se faire reconnaître des qualités et acquérir une bonne réputation. Les auteurs concluent que les établissements en position basse ont tendance à construire leur identité spécifique en mettant à distance les traits négatifs hérités de leur assignation à une catégorie dévalorisée, et doivent pour ce faire recourir à un travail sur l'image organisationnelle. Ces établissements peuvent donc rarement se contenter d'un travail interne sur leur culture et leur projet éducatif, puisque ce travail sera entaché de la connotation négative associée à leur identité catégorielle. Nous pouvons alors poser deux sous-hypothèses.

- ⇒ Premièrement, nos constats de base nous portent à croire que l'identité spécifique des établissements est impactée par l'identité professionnelle de DASPA qui est très prégnante dans l'établissement et est reconnue comme de qualité. L'établissement rentre alors ici en confrontation avec son identité catégorielle. Ce gain en qualité n'est probablement reconnu que par une minorité pauvre de la population qui n'a pas son mot à dire.
- ⇒ Deuxièmement, l'identité professionnelle de DASPA promeut avec force des valeurs telles que la multiculturalité, l'accueil, et le côté familial qui sont mobilisées généralement dans des identités catégorielles du segment disqualifié du quasi-marché scolaire.

Les DASPA auraient donc un rôle ambigu sur les deux dimensions (spécifique et catégorielle) de leur identité organisationnelle.

1. Les DASPA dans l'école : quel mode de collaboration ?

Premièrement, si nous faisons l'hypothèse d'une influence de l'identité spécifique d'un groupe très minoritaire d'enseignants dans l'établissement, nous

devons d'abord prouver sa place dans l'établissement et les relations qu'il entretient avec celui-ci. Nous étofferons les modèles de collaboration décrits dans notre première hypothèse et nous les étendrons afin de répondre à cette question. La collaboration est renforcée par l'organisation de l'établissement via deux éléments, les rapports sociaux entre les acteurs et l'organisation du travail (Maroy, 2005). Plus les enseignants sont satisfaits des relations avec leurs partenaires (directions, collègues, parents) et de l'organisation du travail (autonomie professionnelle, fonctionnement de l'école, etc.), plus la collaboration devient importante, plus elle s'institutionnalise et plus elle est source de satisfaction pour tous²⁰. Si nous pensons que les acteurs de DASPA construisent une coopération-interdépendance forte au sein des DASPA, nous pensons par contre qu'ils sont relativement esseulés par rapport à l'ensemble du corps enseignant de l'établissement. Les classes étant le plus souvent écartées des autres classes, il y aurait une forme de balkanisation autant spatiale que pédagogique. C'est du moins ce que nous avons « entrevu » lors de notre première recherche. Il nous reste à vérifier la position de la direction qui est centrale dans la question de l'identité de l'établissement (Thurler, 1994).

2. Quelle légitimité pour les DASPA dans leur établissement ?

S'il s'avère qu'il existe une identité professionnelle spécifique aux DASPA, quelle est sa légitimité et son influence sur les autres enseignants, la direction, et plus largement, sur l'identité organisationnelle spécifique ? L'identité professionnelle des enseignants de DASPA peut être comprise comme un système symbolique qui exerce un pouvoir structurant sur l'identité de l'établissement à la condition qu'il soit lui-même structuré (hypothèse 1) et que l'établissement cherche à l'être (d'où la pertinence d'étudier le modèle de collaboration) ou qu'il soit de base fort déstructuré (Bourdieu, 1977). Nous pensons que les DASPA proposent un projet scolaire porteur de sens autant pour les élèves que pour les acteurs scolaires. Cette idée est confortée par Jadot, Theys et Verhoeven (2016) dans leur étude sur le développement d'un projet d'école citoyenne dans les segments disqualifiés du système scolaire. Elles développent l'idée que les problèmes liés à la composition scolaire comme les incivilités peuvent être pris comme une opportunité d'éduquer les jeunes à la civilité.

²⁰ A retravailler

Les projets de citoyenneté dans les écoles permettent une requalification symbolique et renvoient à la création d'une identité collective fière (Jadot, Theys et Verhoeven, 2016). La valeur de citoyenneté est justement très fort mise en avant dans l'analyse des profils des établissements que nous avons déjà menée. Il est probable que les DASPA présentent des solutions de requalification symbolique et contribuent à l'identité fière des établissements.

3. Le rôle des DASPA dans le rapport entre identité spécifique et identité catégorielle

Nous pensons qu'il existe un phénomène de « couplage » selon la définition que Verhoeven (2011) lui donne. Elle observe « *que les professionnels tendent à construire des catégories cognitives ad hoc à travers lesquelles ils « construisent » voire « essentialisent » la spécificité des publics accueillis (ce qui, à son tour, vient légitimer l'existence de structures différenciées)* » (Verhoeven et Dubois-Shaik (2017, p.7). Verhoeven (2011) constate cela dans des établissements disposant d'un degré différencié, ou labellisés comme étant destinés à un public migrant. Ainsi, nous sommes en droit de nous demander si les acteurs des DASPA de ces établissements n'ont pas tendance à renforcer consciemment l'identité catégorielle de ceux-ci.

IV. Méthodologie

Les données ont été engrangées via une enquête qualitative dans deux écoles secondaires de la région de Bruxelles-Capitale (dénommées école A et école B). Nous avons donc mené une douzaine d'entretiens réalisés avec des enseignants de FLE, de mathématiques et de sciences, des éducateurs et avec la direction des deux écoles. Notre enquête est semi-inductive. Nous nous sommes appuyés sur les constats de nos précédentes recherches universitaires sur cette thématique, ce qui nous a permis de cibler les acteurs centraux des DASPA, dégager des thématiques pertinentes à aborder et mettre en place une méthodologie efficace.

A. Le guide d'entretien

Une phase exploratoire s'étendant de 2014 à 2016 a été menée dans le cadre de

divers travaux universitaires traitant du parcours scolaire des jeunes primo-arrivants. Nous avons de plus réalisé un stage dont l'objectif était de faire un état des lieux descriptif des DASPA. Il s'agissait alors du même terrain de recherche : les écoles secondaires de la région de Bruxelles-Capitale faisant partie de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous en avons dégagé des données provenant d'entretiens d'une part et d'un questionnaire d'autre part. Finalement, nous avons analysé 4 écoles lors de cette recherche. Ces recherches ont permis de « nous mettre sur la voie », c'est-à-dire de construire notre objet d'étude, dégager des hypothèses et construire des guides d'entretien alors qu'il n'existait que très peu de données sur la question. Nous avons choisi pour notre étude de terrain de faire 11 entretiens. Ceux-ci se sont déroulés pour la plupart fin avril et début mai 2017. Ils ont été réalisés dans les écoles A et B. Les entretiens menés lors de la phase exploratoire dans les écoles C, D, E ont servi à construire le guide d'entretien final pour les écoles A et B. L'entièreté des entretiens se sont déroulés dans l'enceinte des écoles, dans des bureaux, classes vides. Nous avons choisi de réaliser des entretiens compréhensifs semi-directifs. Les guides sont construits par thématique de questions et sont non linéaires. Nous entendons par là que nous avons préféré avoir des catégories de questions que nous pouvions inter-changer selon la direction que prenait l'entretien afin de rendre la situation plus naturelle. Par exemple, une catégorie de questions sur la formation initiale des enseignants pouvait succéder à des réponses selon lesquelles un enseignant se trouvait désemparé face à sa classe. Les catégories ont été construites en fonction des différents constats, intuitions et hypothèses en découlant. Nous avons construit 3 guides différents, un pour la direction, un pour les enseignants quelle que soit la matière enseignée, et un guide d'entretien pour les éducateurs.

Le guide d'entretien à destination de la direction se concentrait sur des questions liées à la structure, composition, valeurs et projet pédagogique de l'école d'une part. Une autre série de questions étaient destinées à comprendre la relation et la forme de collaboration qui existaient entre la direction et les enseignants de DASPA. Des questions sur la relation au métier (qualité, tâches principales, questions subjectives sur l'identité du directeur) ont aussi été posées.

Les éducateurs ont répondu à des thématiques plus large et proche des élèves telles que la structure des DASPA, la relation au métier (tâches, objectifs du

métier,...), aux élèves, la collaboration avec l'équipe enseignante, les parents et des questions liées au domaine (relation avec les institutions de première ligne,...). Nous avons cependant dû revoir notre questionnaire pour l'éducateur surnommé Salam car sa polyvalence aux niveaux des tâches et la proximité à la fois avec l'équipe éducative et enseignante dans l'école A lui ont fourni un regard critique. Nous lui avons alors posé plus de questions sur les enjeux liés aux DASPA. Le guide contenait enfin des questions sur la gestion de la diversité.

Finalement, le guide d'entretien pour les enseignants comprenait des questions liées à la motivation de travailler en DASPA, à la relation aux élèves et à la représentation du métier. Des questions sur les ressources telles que la formation initiale, la formation continuée, la collaboration, la littérature, l'expérience en classe ont permis de comprendre par quels canaux les enseignants ont construit leur identité enseignante et leur méthodologie. Des questions ont été transformées afin d'être plus spécifiques pour les entretiens avec les enseignants de mathématiques. Nous leur posions aussi des questions sur la gestion et la promotion de la diversité. Il s'agissait de faire une analyse de cette gestion de la diversité au sein des DASPA. Les résultats liés à ces questions n'ont finalement pas fait l'objet d'une analyse approfondie dans cette recherche. Cette dimension a tout de même contribué à étayer d'autres points tels que les valeurs mobilisées par les enseignants, le projet pédagogique de l'école,... L'analyse de la gestion de la diversité en DASPA demanderait la réalisation d'une recherche supplémentaire.

Nous avons pu de manière générale explorer tous les thèmes escomptés bien que la durée d'un entretien à l'autre était fort variable, entre 1h30 pour les plus long à 35 minutes pour les plus courts voire même exceptionnellement 15 minutes pour l'un d'entre eux.

B. Observation participante, description dense

Nous pensons qu'il est pertinent et nécessaire de décrire « l'ambiance » lors de notre passage en DASPA. Cette description est destinée à ajouter certains aspects de l'école, des DASPA, que nous n'avons pas pu retranscrire à travers les entretiens. Ces observations ont été menées dans les deux écoles centrales de notre recherche. Il a cependant été plus facile de faire de l'observation dans l'école A que dans l'école

B. Les acteurs scolaires y étaient plus enclins à nous recevoir et plus accueillants, nous invitant à manger avec eux, à rentrer en classe, nous présentant à un grand nombre de collègues. Les acteurs de l'école B étaient plus pressés, moins désireux de nous montrer comment fonctionnait l'école au quotidien bien que de bonne volonté. La dynamique à l'extérieur et à l'intérieur des murs de l'école B était moins grande que dans l'école A où nous avons l'impression d'être dans « une fourmilière ». Ces observations nous ont apporté des éléments de réponses concernant les critères de relation au métier des professeurs, du directeur et des éducateurs. Nous avons pu relever aussi des tendances concernant la relation à l'élève, la collaboration entre enseignants, la représentation du métier, la cohésion entre acteurs de DASPA, etc.

C. Méthode d'analyse du matériau

Nous avons réalisé une analyse catégorielle semi-inductive. Rappelons que nous sommes tout d'abord partis des constats tirés lors de nos recherches précédentes sur le sujet et très peu de la littérature. Nous avons pu alors dégager plusieurs thématiques. Nous avons réalisé des guides d'entretien en fonction de ces thématiques ainsi qu'un cadre analytique plus précis. Nous avons ensuite réalisé une catégorisation plus précise à partir des résultats obtenus. La catégorisation nous a ensuite permis de confirmer ou non nos intuitions et de développer au mieux notre problématique.

D. Choix des écoles et des intervenants

Nous avons choisi d'aborder la question des DASPA dans le secondaire en région de Bruxelles-Capitale pour plusieurs raisons. Premièrement, la capitale compte la plus grande concentration de population issue de l'immigration ainsi qu'un taux de pauvreté et de non-emploi important. L'objectif principal de l'école étant de réduire les inégalités, l'enjeu est donc particulièrement crucial dans la capitale. Ensuite, par sa démographie, le nombre et la concentration d'écoles proposant ou non des DASPA sont plus importants qu'ailleurs en Wallonie. Cette concentration est probablement un catalyseur concernant certains phénomènes complexes tels que l'organisation d'un quasi-marché scolaire et donc de relations d'interdépendance concurrentielle (entre écoles organisant des DASPA et les autres, mais également au sein même des établissements avec DASPA). Finalement, le public de DASPA

provient pour une grande partie de centres de première ligne de FEDASIL, La Croix-Rouge, Caritas, spécialement très présents à Bruxelles.

L'analyse en profondeur de fonctionnement des DASPA ne pouvait pas se faire dans plus d'écoles pour des questions de faisabilité. Ces deux écoles étaient motivées à travailler avec nous, ce qui rendait les échanges avec les acteurs de DASPA plus denses. L'école A est intéressante car elle dispose d'un dispositif, pour les jeunes ne parlant pas le français, depuis une quarantaine d'année. Il y avait donc à l'époque une initiative unique alors que le décret légiférant pour la première fois sur la question date de 2001. L'école B avait retenu notre attention car le professeur interrogé lors de la phase exploratoire semblait très bien connaître le domaine et les enjeux locaux et plus globaux de la question. Notre objectif étant de comprendre le fonctionnement, les dynamiques collaboratives et les représentations des acteurs de DASPA, nous avons décidé de prendre en compte plusieurs critères et profils. Ainsi, nous avons interrogé des professeurs de FLE (français langue étrangère) car ce sont les enseignants qui sont le plus en présence des jeunes primo-arrivants (10h par semaine minimum). Outre les questions sur les représentations, leur expertise sur l'importance de la langue en DASPA sera la bienvenue et leur place privilégiée nous permettra de cerner bon nombre de thématiques importantes. Nous avons interrogé des professeurs de mathématiques en DASPA entre autre pour comprendre la méthodologie utilisée et comprendre comment ils appréhendaient ce public spécifique n'ayant pas de formation particulière en la matière. Un enseignant de chaque école a été interrogé pour son profil de coordinateur ou de référent en DASPA. Les éducateurs ont été choisis car nous avons déjà remarqué l'importance centrale de leur fonction dans le cadre du public DASPA. Ceux-ci pouvaient de plus rendre compte des relations entre écoles ou avec les parents. La direction a été interrogée pour récolter des informations chiffrées et pratiques sur l'école (ISE, nombre d'élèves, filières présentes dans l'école,...) et pour saisir la direction et la culture scolaire menée et ressentie. Les entretiens se sont relativement bien passés. Les acteurs de l'école A étaient ouverts, enclins à la discussion et ne regardaient pas le temps passer. Plusieurs acteurs de l'école B par contre ont écourté l'entretien sans que ce soit trop préjudiciable pour la récolte d'informations.

E. Description des écoles et des interviewés

1. Écoles observées

L'école A. est située à Saint-Josse, quartier pauvre et à forte population d'origine étrangère. C'est une école moyenne en termes de fréquentation en secondaire (environ 500 élèves). L'école propose un cursus allant de la première secondaire jusqu'à la septième (CEFA). Le premier degré est composé d'une première et deuxième année générale communes à tous les élèves, un premier degré différencié et d'un DASPA. Des classes de l'enseignement général sont présentes jusqu'en sixième mais sont peu représentées et n'ont que peu de succès comparé aux filières professionnelles (puériculture, auxiliaire administratif et d'accueil) et techniques de transition. La population scolaire est d'origine étrangère à 80 pourcents et a un indice socio-économique de 1/20, c'est-à-dire l'indice le plus bas qui existe. Les jeunes inscrits en DASPA proviennent essentiellement de Syrie, Turquie, Espagne, Brésil, et d'Europe de l'est. Ces jeunes sont arrivés à 60 pourcents via le réseau familial et 40 pourcents via les institutions de première ligne.

L'école B. est située dans le centre de Bruxelles proche du canal et du Petit Château de FEDASIL. Il s'agit d'une des deux implantations de l'école éloignées d'un bon kilomètre. Les DASPA, les filières professionnelles et une partie de la filière technique sont toutes deux dans l'implantation dite « du canal », c'est-à-dire au centre des quartiers pauvres et proches des centres de première ligne. Alors que l'implantation du canal a un ISE de 1, l'autre implantation proche de « Botanique » accueillant la filière générale et une partie de la filière technique a un ISE de 7. L'implantation du canal accueille 300 élèves dans le secondaire et cohabite avec une section primaire et maternelle. L'école a une tradition d'apprentissage plutôt artistique, il s'agissait auparavant d'une école pour filles de la Ville. L'école dispose d'un premier degré commun plutôt axé lui aussi sur l'art, des classes de différenciés, d'un DASPA tout comme la première école. L'école dispose ensuite d'un enseignement en général, de transition artistique finalité architecture, de technique de qualification en esthétique et stylisme, d'une filière professionnelle en coiffure, art et habillement et finalement d'une septième. Le public primo-arrivant est d'origine

semblable que dans l'école A et est arrivé dans l'école via le réseau familial et en grande partie via le Petit Château non loin de là.

2. Interviewés

Présentons brièvement les différents acteurs de DASPA interrogés. Nous avons utilisé des pseudonymes afin d'assurer la confidentialité. Les noms attribués aux interlocuteurs ont été choisis en fonction de l'origine de ceux-ci. Nous pensons en effet que cette donnée est pertinente dans le cadre de ce sujet d'étude, certains acteurs de DASPA ont régulièrement fait échos à leur origine afin de se positionner, donner leur opinions,... (ajouter éventuellement le type de formation « spécifique » suivie par ces personnes (formation FLE ? autres formations continues ??))

a) Ecole A

Jacques :

- 60 ans environ, il est préfet (directeur) de l'école depuis 2015.
- Entre 1982 et 2000, il a été professeur de français-histoire. Il a ensuite été proviseur entre 2000 et 2015.

Majid :

- Fin de la quarantaine, il est éducateur à l'école depuis 7 ans.
- Il a commencé comme éducateur sportif à la commune en 1993.
- Il a commencé par s'occuper des cinq, six, septième année avant de se consacrer uniquement aux DASPA.
- Il habite en face de l'école et est d'origine marocaine.

Salam :

- Début de la soixantaine, il est éducateur aux multiples attributions à l'école depuis 1979.
- Il est d'origine Maghrébine, habite à Gent.
- Il est détenteur d'un diplôme universitaire en chimie.

Vinciane :

- La quarantaine, elle est enseignante de FLE en DASPA depuis 1999 dans l'école.

- Elle est diplômée en français-histoire, cours qu'elle a dispensés avant d'arriver en DASPA.

Brigitte :

- Début de la cinquantaine, elle est enseignante de mathématiques et sciences en DASPA depuis 23 ans et est également coordinatrice.
- Après une licence en mathématiques, elle a été directement engagée dans l'école pour donner cours en grande partie dans ce qui s'appelait à l'époque les « classes de français » ainsi que dans le cursus ordinaire.

Anne :

- Début de la cinquantaine, elle est enseignante de mathématique et de sciences en DASPA depuis 16 ans.
- Après des études en mathématiques et physique, elle a donné cours dans une dizaine d'écoles à Bruxelles plutôt dans l'enseignement professionnel voire en enseignement spécialisé.

b) Ecole B

Antoine :

- La cinquantaine, il est directeur adjoint, préposé à l'implantation située proche du canal depuis 2012.
- Il est enseignant à la ville de Bruxelles depuis 1982 et a ensuite donné cours dans l'école à partir de 1989 aux stylistes et esthéticiennes.

Mohamed :

- La quarantaine, il travaille en tant qu'éducateur en DASPA et en différencié dans l'école depuis 2000.
- Il est d'origine magrébine.

Pascal :

- La quarantaine, il est enseignant de FLE en DASPA depuis une dizaine d'années.
- Il est régent en français-histoire.
- Il fait office de coordinateur officieux en DASPA.

Daniela :

- La quarantaine, elle est enseignante de FLE en DASPA.
- Elle a fait institutrice primaire avant de travailler dans ce domaine. Elle s'est ensuite tournée vers une maison de jeunes dans laquelle elle exerçait la fonction d'animatrice.
- Elle est enfin arrivée dans l'école en 1999 où elle a été animatrice pour le rattrapage des enfants en difficultés scolaire et en langue avant de rentrer dans l'équipe ayant créé une « classe passerelle » en 2001, année du décret.

Julie :

- 26 ans, elle est professeur de mathématiques en DASPA et en différencié depuis 2011.
- elle est sortie d'une haute école en mathématiques en 2011, il s'agit donc de son premier emploi.

V. Analyse verticale

L'analyse verticale est construite autour des deux hypothèses principales. Elle est de plus structurée en sous-points. Ceux-ci ont été choisis soigneusement en se basant d'une part sur le cadre analytique de chaque hypothèse développé ci-dessus et d'autre part sur la catégorisation afin que l'analyse soit équilibrée dans les thématiques abordées. Nous ferons une analyse séparée des deux établissements afin de mettre au jour les caractéristiques spécifiques à ceux-ci en toute indépendance. Un des objectifs étant de dégager ou non des similitudes et des caractéristiques spécifiques aux équipes de DASPA, nous pensons qu'il est plus pertinent et plus faisable de commencer par analyser les écoles séparément et d'ensuite effectuer une analyse horizontale afin de déceler des points de similitudes.

A. Ecole A

1. Hypothèse 1

a) Formation initiale, trajectoire professionnelle, motivation et première confrontation au métier

❖ Formation initiale, trajectoire professionnelle et motivation.

Les enseignants de DASPA ont des formations initiales très différentes. Vinciane, enseignante de FLE, a une formation de français-histoire. Elle a donné cours dans le cursus ordinaire avant de suivre une formation spécifique en FLE à l'université de Mons avec Céline Drèze (spécialiste reconnue en la matière) et donner cours de FLE en DASPA. Cette formation, elle l'a suivie de sa propre initiative car elle voulait aller travailler en DASPA. Elle y préférerait l'ambiance aux autres filières.

Moi c'est pour ça que je suis venu ici. Avant j'étais prof ici à l'école et j'étais toujours fourrée avec des profs DASPA, enfin, il y a aussi d'autres profs dans l'école qui sont proches des élèves, bien sûr qu'il y a, mais ici, il y a vraiment une équipe, un cocoon, et je ne vais pas dire qu'il n'y a jamais de problème, ce n'est pas du tout cela, il y a des problèmes mais on est jamais tout seul à le résoudre le problème, on est là avec l'équipe, on est là avec les parents... (Vinciane)

Brigitte, enseignante de mathématique a été engagée directement après son régentat en mathématique à l'école il y a 23 ans. Elle a acquis de l'expérience et est maintenant coordinatrice. La directrice de l'époque, amie lointaine, lui a proposé un poste en classe de langue (ancêtre des DASPA dans l'école) alors qu'elle voulait enseigner à l'étranger.

Elle m'a dit (la directrice) « si tu veux trouver de l'étranger en Belgique, et bien je peux t'ouvrir ma porte » et c'est comme ça que j'ai été engagée, dès que je suis sorti de l'école. (Brigitte).

Anne, a fait un régentat en mathématique et physique. Elle est arrivée en DASPA après avoir suivi un parcours d'enseignement dans le spécialisé, en professionnelle et en général. Elle était motivée à venir en DASPA car elle préfère l'ambiance des classes « spécialisées ».

Et depuis lors, je suis resté, j'ai bien aimé l'accueil, j'ai bien aimé cet esprit familial et cet esprit d'équipe qu'il y a en classe de français, ce qui m'a fait rester. Je trouvais que c'était un peu le même esprit que l'enseignement spécial. (Anne)

En ce qui concerne les éducateurs, Majid était éducateur spécialisé communal. Il a été appelé par le pouvoir organisateur pour « remettre de l'ordre » à l'époque où l'école était dans un état critique autant dans sa réputation qu'en interne. Après un passage d'une journée, il a décliné l'offre. Sa motivation n'était pas grande car il connaissait l'école (il habite en face) et trouvait qu'elle avait mauvaise réputation. Le PO l'a obligé une seconde fois et ce fut la bonne. Majid a commencé à travailler comme éducateur pour les sixièmes et septièmes et pour les DASPA avant de se consacrer exclusivement au DASPA. En commençant déjà, en voyant les DASPA, il voulait venir y travailler à plein temps. Salam est licencié en chimie à l'UCL et a commencé comme enseignant en 1979. Dès sa formation initiale, il a été marqué par les lacunes des gens de sa communauté, ce qui ne leur permettait pas de se socialiser et de participer à la vie Belge. Il a petit-à-petit décidé de s'occuper des DASPA, d'y être enseignant, traducteur, avant de faire de la remédiation et de devenir éducateur ou « intendant des DASPA ».

Donc j'étais déjà étudiant, j'étais frappé par la communauté, comment ça se fait qu'ils ont des lacunes, comment ça se fait que moi je comprends. Parce qu'ils ne savaient même pas ce qu'étaient le mot immigration. (Salam)

D'après Brigitte, la motivation et le goût de la profession sont une condition fondamentale pour donner cours en DASPA.

Finalement, déjà je crois que la plupart des enseignants qui sont en DASPA, je crois qu'il doit y avoir quand-même un choix la derrière, j'en suis persuadé, sinon, on ne tient pas, j'en suis persuadé. Pas au niveau nerveux,... Si au niveau nerveux et physique parce que quand on leur explique des choses, c'est physique en plus d'être juste oral. C'est du mime, c'est du théâtre et donc euh... Je ne pense pas qu'on puisse faire ça si on n'y a pas goût. (Brigitte)

❖ Première confrontation au métier

Concernant la première confrontation au métier, les enseignants et éducateurs sont là depuis longtemps et se souviennent avoir éprouvé des difficultés à l'arrivée.

Ce fut le cas pour Anne, Brigitte, Vinciane. Pour Vinciane par contre, elle s'était déjà imprégnée de la façon de travailler en DASPA car elle passait tous ses temps libres avec les enseignants de DASPA. Anne avait déjà donné cours dans le différencié et avait déjà dû « s'adapter ». Brigitte, Anne et Vinciane ont reçu de l'aide de la part de Salam au départ, ce qui les a grandement aidées à s'adapter aux spécificités des DASPA. Ces derniers ont d'ailleurs fait de même avec les nouveaux lorsqu'ils sont arrivés. Ils constatent que le problème principal de la formation initiale est qu'elle ne prépare pas à l'adaptation et la polyvalence qui est demandée en DASPA.

Et euh, donc, je trouve que dans la formation initiale, on est très cadré et donc le prof qui arrive et qui a déjà enseigné dans d'autres écoles ou même qui a enseigné ici, mais pas nécessairement en DASPA, il n'arrive pas nécessairement à comprendre ce qu'on attend de lui. (Brigitte)

Le pire d'après les enseignants, ce sont les enseignants qui ont déjà donné cours dans l'enseignement ordinaire et qui arrivent en DASPA. Il y a un conflit cognitif très important.

Oui oui, tout-à-fait, un professeur de français a la chance maintenant de faire du FLE. Donc il voit plus ou moins de quoi il s'agit, un professeur de mathématiques, pas du tout et en plus, euh... Souvent les professeurs de mathématiques sont des gens avec une certaine rigueur donc enfin qui ont un côté un peu scientifique où tout est dans une case mais ici, malheureusement, il n'y a pas de case ! (rire) Tout ce que tu as appris, donc oui, bien sûr, on essaye de les coacher, de leur donner le plus d'information possible. (Brigitte)

❖ Conclusion

Les acteurs de DASPA ont des parcours et des formations initiales très différents mais nous pouvons distinguer une base commune. Ils y arrivent plutôt jeunes. S'ils ont une expérience dans le milieu scolaire avant d'arriver en DASPA, c'est une expérience dans l'enseignement et l'éducation spécialisés, professionnels ou alors ils se sont déjà « habitués » et formés pour y donner cours comme Vinciane. Nous

pouvons dire que ces acteurs étaient déjà tous motivés à donner cours en DASPA pour des questions d'ambiance (l'aspect familial avec les enseignants) ou de publics étrangers (les relations privilégiées avec les élèves) avant de commencer. Ils ont tous trouvé du sens dans ce travail et ils travaillent dans le même DASPA depuis plus de 20 ans pour la plupart. Arrivés jeunes dans les DASPA, séduits par ceux-ci, ils y ont effectué une bonne partie de leur parcours et ont maintenant acquis une grande expérience (Ils ont tous aux alentours de 50 ans). Leur confrontation au métier, même si elle a été rude, a été « aidée » par leur grande motivation, leur préparation mentale à y donner cours ou à être éducateur (Dans l'exemple de Salam, être éducateur est l'aboutissement d'un long processus biographique et de rapport au métier) et aussi par la grande aide que les aînés de la fonction leur ont donnée. Le rôle de Salam est donc central dans la socialisation enseignante et la création d'une potentielle identité enseignante. L'arrivée de Majid a été conditionnée par le pouvoir organisateur. Les enseignants de DASPA reconnaissent une formation initiale inadaptée par rapport aux réalités de terrain. D'après eux, les enseignants ayant déjà enseigné dans des filières ordinaires, qui ne sont pas motivés et qui n'ont pas un minimum de lien avec la manière d'enseigner (l'éthos professionnel) n'ont aucune chance de s'adapter. Les enseignants déjà socialisés dans une autre filière n'arrivent pas à s'adapter.

b) L'identité professionnelle comme rapport de l'enseignant avec sa classe.

❖ La représentation des élèves par les enseignants et la relation entre eux

La dimension relationnelle du métier est aussi importante que le travail de ces acteurs éducatifs en DASPA. Ces intervenants ne se définissent pas comme des enseignants donnant des cours magistraux. Ils considèrent davantage les élèves PA comme des jeunes en grande difficulté qu'il faut aider à tout prix.

Déchirés, il y a des cas où ils ont vu leur parents mourir en traversée de la mer, on a des cas de dingue quoi. (Majid)

C'est leur souffrance en arrivant je pense, parce qu'il y a une vrai déchirure au départ quand ils arrivent, il y a de la peur, de l'angoisse. Il y a des gosses, quand ils arrivent le premier

septembre, ils sont en pleurs alors qu'ils ont quatorze ans ou quinze ans. (Brigitte)

Le profil caractéristique et très difficile des élèves PA justifie le grand intérêt d'être dans le relationnel. Brigitte poursuit :

(...) J'ai l'impression de l'avoir ressenti, eu la nécessité de d'abord répondre à ce besoin primaire de confiance avant de pouvoir y mettre de l'enseignement, du savoir, et donc c'est parti de là. (Brigitte)

Pour ces intervenants, le « relationnel » doit être pris en compte pour pouvoir donner cours. Ce qui semble donc être une difficulté au premier abord, donner cours à un public très désorienté, devient donc le sens précis pour lequel les enseignants enseignent en DASPA et devient la raison même d'une relation très spécifique. Les enseignants se disent très proches de leurs élèves et se sentent investis d'une mission qui leur donne des rôles qu'on n'attribuerait pas normalement à un enseignant.

Et je crois que leur dire que je suis heureuse de venir, heureuse d'être avec eux, heureuse de travailler dans cette école et d'aimer ce que je fais mais pas seulement, mon pays etc. et bien, ça donne une image positive et ça les remplit d'une certaine manière... Ca les rassure je pense, il faut être rassurant je pense. (rire). (Brigitte)

(...) Et de comment on le juge, et de comment on l'oriente, de comment on le guide, parce que en fait, c'est ça, on est les guides, et pas vraiment maitres je vais dire et ça à l'air... (Brigitte)

Oui, de les écouter et de les aider à se sentir bien dans l'école tout en sachant que derrière, ils ont beaucoup plus de préoccupation qu'on ne croit. (Anne)

Il y a une relation réciproque forte. Les enseignants parlent d'une relation essentielle, ou l'un ne pourrait pas se passer de l'autre. Plus loin encore, les acteurs de DASPA vont jusqu'à qualifier leur lien de familial, n'hésitant pas à les décrire spontanément comme leurs enfants ou à se positionner comme leurs parents. Il y a même une forme de tendresse évoquée.

Non, vraiment, c'est mes enfants. (Magid)

Presque mes enfants je dirais (rire). (Anne)

C'est chaque gosse individuellement. Pendant une année, ce sont mes enfants et donc le matin comme tout le monde, je me dis, non je n'ai pas envie d'y aller, euh... mais je pense à l'une ou à l'un qui, si je ne suis pas là, risque peut-être de s'inquiéter, parce que franchement, comme il y a cet échange, il y a aussi une certaine tendresse pour l'enseignant qu'on est (...) (Brigitte)

Il s'agit donc d'une adaptation objective que les enseignants font volontiers, car ils y trouvent du sens et de la motivation.

(...) il y a une espèce de petite cellule familiale qui est refaite en classe et on sent qu'on est nécessaire, qu'on a besoin de nous, on n'est pas un numéro. On est vraiment la personne et ils s'inquiètent donc non voilà j'aime ça. (Vinciane)

❖ Les diversités des tâches et difficultés engendrées par l'émotionnel.

La relation personnelle et affective spécifique développée avec les élèves engendre des comportements et des tâches spécifiques chez les enseignants et les éducateurs de DASPA. Premièrement, la proximité avec les élèves engendre parfois des difficultés. Nous avons remarqué qu'au cours de leur biographie professionnelle, la plupart des enseignants ont éprouvé à un moment une « épreuve », un conflit, une grande difficulté à séparer leur travail de leur vie personnelle. Majid par exemple a eu un moment de grande faiblesse lié au poids de la gravité de la situation chez certains élèves et à des difficultés personnelles à ce moment donné. Des séances au CPMS lui ont permis de régler cette question. Vinciane, après plus de 15 ans d'enseignement en DASPA, n'a pas encore réussi à accorder conscience professionnelle et implication personnelle.

C'est difficile (silence), c'est très difficile et c'est triste... (rire, et difficulté à retenir l'émotion). Moi j'ai très dur. L'année passée quand il me racontait leur truc, c'est vraiment une période où j'ai moi été fragile et quand ils me racontaient avec leur deux mots de français ou leur anglais ce qu'ils avaient vécu, moi je pleurais. (Vinciane)

Dans tous les cas, le côté émotionnel de la profession est une donnée qui reste prégnante tout au long de l'histoire professionnelle. Il s'agit là d'une spécificité dont les enseignants ont conscience. Ils remettent en cause la formation initiale qui ne prépare en aucun cas à ce genre de situation.

Nous avons pu constater des tâches menées par les acteurs de DASPA qui sortaient totalement des missions communément attribuées à leur fonction. L'exemple le plus flagrant est celui de Salam. Auparavant enseignant, il tient la cantine de l'école à ses propres frais (il prépare plusieurs kilos de pâtes tous les jours pour les enfants qui n'ont souvent pas à manger). De son côté, Majid n'hésite pas à utiliser sa fonction pour servir des valeurs officieusement véhiculées dans l'établissement qu'il défend personnellement et qui est soutenu par le corps enseignant voir même la direction. En effet, Majid est prêt à accepter tous les jeunes PA, dans le but de garantir leur insertion scolaire (« mieux vaut qu'ils soient à l'école et pas dans la rue »), ce qui constitue un élément d'autant plus important que l'inscription scolaire d'un enfant joue en faveur du dossier de demande de séjour pour les parents. Ainsi, bien que l'école croule sous les demandes et que les enseignants soient débordés, certains enseignants ainsi que la direction encouragent l'accueil le plus large possible des élèves PA. Les acteurs des DASPA espèrent ainsi accueillir le plus de jeunes possible afin de conforter leur présence sur le territoire au niveau légal, et ce, malgré les difficultés que cela entraîne au sein de l'école et dans l'exercice quotidien du travail scolaire, plutôt que de les laisser dehors et qu'ils risquent l'expulsion. Il s'agit d'un enjeu majeur dans l'équipe de DASPA.

J'ai toujours deux professeurs qui sont... Eux ils acceptent et voilà si ils n'ont pas les papiers, ils auront des problèmes et tout.
(Magid)

Oui oui ! La direction c'est sans problème. Si les profs ils sont ok alors ok. Des fois, il y a des classes qui se remplissent, c'est pas possible quoi. Ca c'est vrai.(Magid)

(...) On accueille parce qu'il faut ? (chercheur)

Parce que... parce qu'on préfère peut-être être instable que de laisser quelqu'un sans rien. (Vinciane)

Certaines tâches, actions entreprises par les acteurs de DASPA montrent leur côté vocationnel qui témoigne du « mélange » entre vie privée et professionnelle. Salam parle par exemple de Brigitte comme étant une enseignante incroyable.

C'est fou, c'est incroyable. Elle a travaillé cinq ans avec une métisse. Avec une fille qui ne sait pas répondre et pas réagir. Mais comme elle elle n'apprenait pas à l'école, mais elle a travaillé quatre, cinq ans, à côté elle vient à la maison pour vraiment faire aboutir, faire comprendre l'opération de l'addition et elle l'a fait tout le temps avec tout le monde (...) En fait c'est un prof complet, elle est même mariée avec quelqu'un qui n'a jamais été à l'école... Elle s'est engagée même dans la vie personnelle pour sauver.
(Salam)

Salam, semble avoir fait de l'éducation des jeunes immigrés, le combat de sa vie. Cette fonction lui donne du sens au point que ses collègues redoutent pour lui le moment où il va devoir prendre sa pension.

Tout ça (en pointant le bar de la cafeteria), c'est moi qui ai construit. Dans chaque étage, j'ai construit, j'ai dormi même ici pour le bien-être des enfants et de plus en plus, parce qu'il y avait l'espoir (...) (Salam)

Oui, oui, oui. Salam, le jour où... Ça me fait peur, il viendra bénévolement. C'est la fin pour lui hein, c'est sa vie, il est capable de... Enfin il va se laisser aller hein. (Majid)

❖ Les tâches des enseignants et éducateurs de DASPA

Premièrement, nous remarquons que tous les acteurs de DASPA doivent adopter des tâches parfois très différentes dans leur fonction. Ainsi, les éducateurs gèrent les dossiers administratifs des élèves PA mais sont aidés par le secrétariat. Majid ne relève que très peu l'importance, la prise de temps des dossiers des élèves PA alors que Salam ne s'en occupe même pas. Ils sont les deux seuls éducateurs de DASPA. La tâche principale de Majid est de s'assurer que tous les élèves et toutes les enseignantes soient là au matin. Il nous assure que le dispatching des élèves en cas

d'absence d'un enseignant est la priorité pour lui car il ne veut pas les laisser licencier.

Vraiment gérer. Le plus, ça dépend des périodes, c'est l'absentéisme des profs. Alors il faut remonter des classes, les redescendre, le prof n'est pas là, il faut essayer de combiner comme DASPA, on ne les licencie jamais. Il y a une classe aujourd'hui et bien madame X, elle n'est pas venue, elle est restée bloquée à l'autoroute, elle a une classe toute la journée avec eux. (Majid).

Majid souligne aussi le travail à faire avec les parents qu'il juge aussi important qu'avec les élèves. L'éducation des parents est autant nécessaire que celle des enfants d'après Majid.

Les aider administrativement. Euh, tout ce qui est, les parents qui ne savent pas ce qu'il faut faire, administrativement... Placer les parents... Bien les parents, on s'occupe des parents aussi hein. Les envoyer en cours de français, d'ailleurs ici il y a aussi des cours du soir au lycée, les inscrire, les parents ils apprennent le français. (Majid)

Il s'agit aussi de les conscientiser afin que leurs enfants viennent tous les jours à l'école. Il est le lien privilégié avec les parents, et c'est le cas aussi de Salam. Ils sont les médiateurs indispensables pour les enseignants de DASPA car ils parlent des langues étrangères, connaissent très bien le quartier, sont les personnes de contact des agents de quartier qui leur ramène des élèves,... Ils possèdent d'ailleurs les numéros de téléphone de tous les parents. Garantir la présence des jeunes à l'école est vécu comme leur principal combat et leur plus grande victoire.

Oui c'est ça, il faut beaucoup de traduction, il faut aider les parents à s'insérer aussi, leur expliquer que l'école est importante, c'est comme en Syrie, eux ils ont l'école jusqu'à midi, l'après-midi ils n'ont rien, on a des enfants... ça commence à aller mais, on a deux cas, le vendredi après-midi, ils ne viennent pas, il faut aller prier. « On est obligé d'aller prier ». Oui mais voilà, ce n'est pas

comme ça en Belgique. C'est l'école, c'est tu lis ton horaire, c'est jusqu'à trois heures, quatre heures, tout dépend de son horaire.
(Majid).

Leur travail avec les élèves est tout aussi éclectique. Salam s'occupe de la cantine, donne des cours de rattrapage. Majid et Salam font la traduction dans les classes pour les élèves qui ne parlent pas un mot de français. Majid fait aussi les présences comme tous les éducateurs mais il se sent obligé de donner « un peu plus », ce que nous avons remarqué aussi lors de nos observations.

Bien sûr ! Oui, oui, il y en a encore, en classe, je fais les présences, on rigole, je laisse toujours une petite ambiance puis je pars. (Majid)

Magid semble avoir réponse à tout. Lorsqu'il descend les escaliers du bâtiment alors que la cloche sonne, il est interpellé par 10 élèves sur 3 étages, leur répond, son portable sonne en même temps et il fait en plus un signe à un professeur. Il semble nager aisément dans ce « champ de bataille », cette « tempête d'informations » à traiter. Majid en arrive à oublier quel était le rôle de Salam dans l'école lorsqu'il a été engagé tellement que ce dernier a « bourlingué ».

Mais c'est vrai, je ne sais plus ce qu'il a fait ici au départ ? Il était prof non ? (Majid).

Concernant les enseignants, nous pouvons faire plusieurs constats. Le premier est que la totalité des enseignants salue la liberté de cadre accordée aux DASPA.

Oui, oui, j'en suis persuadé. Le fait qu'il n'y ait pas de programme clair fait que et bien on part de ce qu'on a comme matière brute je vais dire et je pense que comme chaque enseignant, on essaye d'avancer le plus loin possible en suivant le chemin qui nous paraît plus juste. Alors je crois qu'un enseignant est toujours un chercheur et qu'il a toujours essayé de chercher de meilleures solutions, des euh... Des aspects pédagogiques, des manières de faire qui seront euh... les plus adéquates et avec des essais et erreurs. (Brigitte)

Cette liberté est indispensable pour développer un enseignement « sur mesure ». Elle est aussi la condition pour eux de développer un éthos de praticien réflexif.

Je crois que tous les bons enseignants ont ça en eux et donc le fait d'être libre permet de vraiment partir de ce qu'ils sont, sans se poser de questions et sans se dire, enfin si en se posant beaucoup de questions mais sans se dire, c'est ça que je dois faire, je dois suivre le cadre, je n'ai pas le choix. Je fais ça. (Brigitte)

Tous les enseignants font part d'un tâtonnement, d'une adaptation, d'une constante remise en question dont ils doivent faire preuve lors de leur carrière afin de répondre aux besoins très différents et spécifique des élèves PA. Les enseignantes de mathématiques donnent un cours dont l'objectif n'est pas les mathématiques mais l'apprentissage des termes mathématiques en français. Le niveau reste basique. L'objectif des enseignants est d'apprendre la langue aux jeunes ainsi que de leur donner une culture scolaire afin de pouvoir « fonctionner seul » une fois dans une classe ordinaire. La polyvalence que demande ce travail fait constater à plusieurs enseignants qu'une formation d'instituteur est idéale pour donner cours en DASPA

Je suis professeur de mathématiques et donc je donne les mathématiques mais en axant tout sur le vocabulaire en français et je donne cours de sciences. Cours de sciences qui est un cours on va dire d'éveil. (Brigitte)

C'est plus du français toujours mais avec du vocabulaire de mathématiques (Anne)

Oui, de règles, enfin, attention, ce ne sont pas nécessairement les règles « arriver à l'heure » qui sont identiques à tous mais par contre on prend énormément de temps à la gestion des classeurs, au fait d'être structuré sur sa page. (Brigitte)

L'absence de programme n'est pas un problème comparé à l'absence de méthodologie et de pédagogie spécifique. Les enseignants ont très peu parlé du programme et de la matière à enseigner lors des entretiens. Ils ont par contre fait part de l'expérience, des compétences à acquérir afin de pouvoir répondre aux besoins des élèves.

Alors le programme, ce n'est pas un problème, parce qu'il suffit de lire un, dix, vingt livres de programme de français mais c'est toujours la même chose (...) Donc le programme n'est pas le problème. La méthodologie l'est plus. (...) Quand je vois, on a des élèves, ils arrivent en classe, ils ne savent même pas mettre les anneaux du classeur, ils ne savent pas mettre une cartouche... la feuille, ils la tiennent dans un sens... Donc c'est tout un apprentissage aussi. Voilà donc le programme ne pose pas de... On fait comme on pense. (rire) (Vinciane)

Cette pédagogie, méthodologie, les enseignants l'apprennent principalement pendant les heures de cours, en partageant (nous développerons cette question dans un point suivant) ou en se rendant à des formations.

La pratique, la pratique. Euh... Vraiment absolument pas de la littérature, je pense qu'aucune de nous ne lit des livres de pédagogie le soir. Donc certainement pas mais c'est de la pratique et de l'échange entre nous (Brigitte)

La formation continuée, à l'heure actuelle ne donne aucune piste méthodologique, pédagogique pour les enseignants de mathématiques. Il n'existe aucune formation spécifique aux enseignants de mathématiques en DASPA. Les enseignantes de mathématiques « piochent » là où ça peut être intéressant.

Et bien moi je n'en sais rien. Moi je n'ai pas été dans des formations... De toute façon, des formations pour profs de mathématiques en DASPA, ça n'existe pas. D'ailleurs j'ai fait une formation qui s'appelait « le numérique dans les classes de français ». Euh, parce qu'une de mes collègues y était allée en me disant que c'était super (...) Mais en tout cas, là, il y a un souci, là il y a un souci, c'est vrai. (Brigitte).

Non, non pas la littérature, euh... Les formations, je ne les ai jamais trouvées super utiles de vraiment français parce que c'est à chaque fois adapté au cours de français où on explique « oui levez-vous, donnez-vous la main », le cours de math, ce n'est pas très

adapté. Je n'ai pas encore trouvé une formation encore adaptée aux français... Langue étrangère. Donc ça je n'ai pas encore trouvé donc à chaque fois, donc oui, les formations vraiment spécifiques, je n'en ai pas eu. C'est plus le contact avec les collègues, c'est tout en fait. (Anne)

La formation continuée en cours de français est elle aussi remise en cause bien que des formations existent.

Oui, peut-être ça. Mais ce qui m'a frappé pour les formations continuées. Pour moi, prof de français, le problème, c'est que c'est pas adapté. Les profs qui arrivent, ils doivent s'adapter, adapter leur truc hein. Ca n'a rien à voir. (Salam)

c) *L'identité professionnelle comme autodéfinition*

Les enseignants de DASPA semblent s'accorder sur ce qu'est « être un enseignant de DASPA », ses qualités, ses motivations, ses valeurs... Les enseignants de DASPA valorisent la bienveillance, le respect, la justice, l'empathie. L'égalité de traitement semble être un de leur maître mot. Ils installent un climat de confiance avec les élèves PA.

Euh, la première, c'est la bienveillance, la seconde le respect de tous. De ce qu'ils sont mais de ce que je suis aussi. De la justice, ça j'en suis certaine, il faut être juste, sans doute conciliant mais juste. Sinon il faut montrer qu'on est heureux parce qu'ils ont quand-même un parcours qui n'apporte pas nécessairement du bonheur ou en tout cas, ils ne le voient plus nécessairement. (Brigitte)

Il apparaît alors que là où le rapport enseignant-élève peut être vu comme une confrontation, un conflit, ce rapport semble être satisfaisant voir valorisant pour les deux parties. L'enseignant de DASPA se sent le seul à pouvoir transcender le destin

de ces jeunes dont la caractéristique principale est la pauvreté, la perte de sens. Il se sent investi d'une mission à laquelle il ne peut pas faillir, il est comme le garant de la réussite de ses élèves. Ajouter au fait que les enseignants passent énormément de temps avec les élèves via des sorties scolaires nombreuses, qu'ils ont le temps de partager des informations autres que strictement scolaire grâce à la liberté de cadre et les exercices spécifiques mis en place (tour de parole, beaucoup d'oralité, demander comment a été le weekend), les enseignants qui s'avèrent être toutes des enseignantes développent une forme de « relation maternelle » ou maternante. Les éducateurs évoquent eux aussi un rôle quasiment « paternel ». Ces derniers connaissent la vie de tous les élèves.

(Grande inspiration) : Les petits, venus d'ailleurs, voilà, ils faut un papa, un grand frère, c'est... (silence) C'est un autre travail, c'est pas éducateur euh... normal je trouve. (Magid)

Oui. On a l'impression d'être beaucoup plus utile. Moi ça m'intéresse pas d'aller donner le CEB. (rire). Ca ne m'intéresse vraiment pas mais de les entendre au mois de septembre et de les entendre au mois de janvier ça m'intéresse parce qu'ils auront évolué. (Vinciane)

La compétence la plus valorisée par les enseignants de DASPA est sans doute l'adaptation. Celle-ci est omniprésente pendant toute l'année. En effet, chaque élève a des besoins différents, les élèves arrivent ou partent en pleine année, il faut s'adapter aux langues,... Pour réussir à s'adapter, ils construisent un ethos de praticien réflexif surdéveloppé. Ils ne comptent pas leurs heures, sont toujours à la recherche de formations et de techniques qui leur permettraient de faire évoluer leurs élèves. Comme nous le verrons ci-dessous, le travail en équipe est primordial. Ils n'hésitent pas non plus à se remettre en question. Cette adaptation engendre aussi l'acquisition de compétences multiples comme la gestion de groupe, une connaissance pointue de la pédagogie et de la méthodologie, des compétences relationnelles et émotionnelles fortes.

Les qualités... Je crois savoir souvent retomber sur ces pattes, je dirais. Prendre la balle au bon, parce que souvent c'est une question qui fuse et on repart dans l'autre sens pour répondre

*directement, être fort à l'écoute, euh... Oui, le contact vraiment.
Avoir un bon contact vraiment. (Anne)*

L'ensemble des caractéristiques de l'enseignant et éducateur de DASPA nous fait dire qu'ils sont motivés et qu'ils ne traversent pas vraiment de crise de l'identité professionnelle. Au contraire, ils semblent trouver énormément de sens dans leur travail.

d) La part organisationnelle de l'identité professionnelle des acteurs de DASPA

❖ La collaboration entre collègues

La collaboration est omniprésente chez les acteurs de DASPA et cela pour plusieurs raisons. Premièrement, la collaboration est indispensable à l'adaptation des enseignants lorsqu'ils arrivent. Ils sont pris en charge par leurs aînés, ne pouvant se retourner que très peu vers la littérature et les formations. Les motivations et l'ouverture des acteurs fraîchement arrivés pour ce genre de travail provoquent une socialisation, une acceptation rapide des valeurs, normes de DASPA. Pour cela, des personnes ressources sont indispensables. Salam est la première personne ressource (premier arrivé) en matière de pédagogie, de traduction. Il est très influent quant aux valeurs prônées en DASPA. Brigitte est la personne ressource au niveau pédagogique.

La pratique, la pratique. Euh... Vraiment absolument pas de la littérature, je pense qu'aucune de nous ne lit des livres de pédagogie le soir. Donc certainement pas mais c'est de la pratique et de l'échange entre nous. Mais de l'échange entre les personnes avec qui justement on a confiance, les personnes de l'équipe ou les autres personnes qui fonctionnent un peu de la même façon dans les années supérieures (...) Mais en tout cas, c'est par l'échange, c'est vrai que parfois on est un peu désœuvré, un peu perdu en se demandant « est-ce que je fais bien » ? (Brigitte)

Le besoin de collaboration continue à travers les années vu la remise en question constante des enseignants due aux changements incessants de profils d'élèves selon

les vagues migratoires. L'éthos de praticien-réflexif mobilisé ici est donc très important dans la mise en place d'un modèle de collaboration qu'on pourrait juger de coopération et interdépendance dans ce cas-ci. Hormis les réunions, les échanges se font de manière informelle, lorsque Majid passe en classe pour voir si tout va bien par exemple. Majid est le médiateur pour régler toutes les questions de dossiers, de parents,...

Et pour les parents, c'est rassurant. On explique qu'on part en classe verte... Puis ils reviennent individuellement pour parler de leurs enfants. Et Magid est toujours dispo pour les parents, il va les voir, il est très proche des parents, des élèves et de nous en même temps (...) Non, Magid c'est notre lien. (rire). Lui il est parfait dans son boulot.

Deuxièmement, la collaboration est bénéfique non seulement à l'intégration ou à la socialisation professionnelle des enseignants, mais aussi à la gestion globale des élèves qui s'avère ici indispensable. Autrement dit, pour les acteurs de DASPA la collaboration est l'élément qui permet de s'occuper des jeunes dans leur totalité et d'avoir une aide personnalisée. Ainsi, les acteurs de DASPA connaissent par cœur leurs élèves. Les éducateurs connaissent le nom de tous les parents des élèves. Il y a de nombreuses informations (disciplinaires, pédagogiques, personnelles) qui circulent sur chaque élève.

Et donc, euh... Chacun apporte sa pierre à l'édifice je vais dire et le fait que lui voit les gosses. En dehors de tout ce qui est cours, et bien il nous apporte encore un autre éclairage, il les voit à la cantine, il les voit à la gymnastique, il les voit dans la cours de récréation et donc il peut apporter des informations et oui un éclairage différent sur ce que sont les enfants et alors malgré tout, le fait qu'il ait vécu l'immigration aussi, fait qu'il ressent les choses différemment de comment moi je peux le ressentir du fait que moi j'ai toujours vécu ici. Donc tout ça apporte des petites facettes qui s'imbriquent les unes avec les autres pour aider les gosses en fait. (Brigitte)

Cet équilibre fragile est par contre menacé par le pouvoir organisateur qui voudrait voir plus de classes de DASPA dans l'école vu la demande excédentaire pour ces classes. Les acteurs de DASPA sont opposés à ce genre d'initiative d'une part parce que l'augmentation du nombre d'élèves et du nombre d'enseignants, éducateurs, rendrait la communication plus difficile et menacerait la prise en charge personnalisée des élèves, ensuite parce que la venue de nouveaux enseignants est vue comme un perturbateur dans une cohésion mise en place depuis plus de 20 ans. De plus, les enseignants remettent en cause les capacités des enseignants du cursus ordinaire à s'adapter aux normes, valeurs et fonctionnement des DASPA. Ces soupçons sont étayés par de mauvaises expériences en la matière dans le passé.

Finalement, les acteurs de DASPA partagent une vision du travail fort proche comme nous venons de le voir. Ils ont de très nombreuses réunions, se voient pendant les sorties scolaires. L'équipe est donc soudée. Enseignants et éducateurs mangent le plus souvent ensemble à midi. Salam qui est à la cantine les rejoint aux récréations. Les questions émotionnelles sont elles aussi fortes dans ce travail, les différents acteurs se soutiennent. Nous avons assisté à la célébration d'un anniversaire, Brigitte avait d'ailleurs fait 2 gâteaux pour Anne. Les enseignantes avaient demandé aux élèves d'Anne de se rassembler en forme de cœur dans la cours. Les enseignantes discutaient des prochains anniversaires... La relation entre enseignant va donc plus loin que la seule relation professionnelle, ces enseignants et éducateurs qui se connaissent depuis plus de 20 ans sont aussi des amis.

Si ces élèves sont vos enfants, vos collègues, que sont-ils ?
(Chercheur)

(Rire) ah mon dieu ! Ce sont des amis, j'ai beaucoup de confiance en eux. Maintenant, mais c'est la même chose avec mes élèves, au moment des vacances, euh... (Brigitte)

Cette façon de fonctionner, la paix sociale, la confiance sont autant d'indices qui mettent à jour un autre modèle collaboratif, celui de la grande famille. Celui-ci est présent jusque dans la manière dont les acteurs de DASPA se nomment ou nomment les élèves. Les enseignants et éducateurs n'hésitant pas à se voir comme des papas et des mamans alors que les élèves sont leurs enfants.

L'ensemble de ces composantes nous fait penser que le mode de collaboration mis en place favorise le développement d'une identité commune de DASPA. Et que cette identité commune prônée, l'éthos de praticien réflexif et les relations de confiance entre acteurs de DASPA renforcent à leur tour la coordination-interdépendance qui existe entre eux.

❖ La collaboration entre acteurs de DASPA et les parents

La relation avec les parents est très importante qualitativement et quantitativement parlant. Soulignons chez les éducateurs le rôle de médiateur afin d'apprendre la culture scolaire autant aux parents qu'aux élèves. Ou encore l'aide que Salam et Majid leur apportent en les laissant venir charger leur portable pendant le weekend. D'après eux, toutes les occasions sont bonnes pour gagner de la confiance. Celle-ci se gagne à force d'obstination, de main tendue.

Mais oui, oui, c'est autre chose. Il est très proche des élèves. Il allait leur apporter à manger, ils venaient, ils sentaient le feu, ils venaient recharger leur GSM mais pour essayer de les capter, oui, c'est notre lien. Mais lui il est super génial, il a l'air comme ça... Mais je veux dire il est très bien, si on ne l'avait pas euh...
(Vinciane)

Majid explique que ce manque de confiance est un des éléments centraux à prendre en compte. Il conçoit parfaitement que des parents éprouvent des difficultés à confier leur fille de 14 ans pour aller une semaine en classe verte alors qu'elle n'a jamais quitté sa famille et que deux mois plus tôt, ils étaient encore en Syrie en zone de guerre. Ils doivent donc constamment prendre cet élément situationnel en compte. Les enseignants peuvent rencontrer les parents plusieurs fois par an en dehors des remises de bulletins. Ils ont tout de même des difficultés à amener les parents à l'école. Malgré cette difficulté, ils tentent de rendre le fonctionnement des DASPA et la procédure d'orientation post DASPA les plus transparents possible.

Et bien on a très dur d'avoir des contacts. C'est ce qui nous manque le plus. Pour certains, ça va, on arrive. Mais notre relation est toujours à essayer qu'ils comprennent le système Belge, de comprendre où ils pourront aller, qu'est-ce qu'ils pourront faire.

(...) Oui, bien les guider, les mettre au bon endroit, ce qui sera le plus adapté pour eux. Pour qu'ils puissent avoir un avis... (Anne)

Il est donc important de noter que les relations enseignants-éducateurs-parents sont très personnalisées contrairement à un système qui tend à se bureaucratiser.

2. Hypothèse 2

Nous venons d'analyser l'identité professionnelle des acteurs de DASPA ainsi que l'influence du contextuel et de l'individuel dans celle-ci. Il nous reste à comprendre comment fonctionne les DASPA dans l'école et quel est le rapport entre l'identité des DASPA et l'identité d'établissement.

Commençons par spécifier que l'établissement « A » existe depuis longtemps mais qu'il est aujourd'hui chapeauté dans la plupart de ses actions par la commune suite à plusieurs directions successives jugées « catastrophiques » par le directeur actuel ainsi que par les enseignants. Ce passé est d'ailleurs souvent mobilisé par ceux-ci dans les entretiens, non sans une certaine gêne. Cet établissement est en reconstruction au niveau de son image, sa réputation mais aussi au niveau de son identité interne spécifique. Il a d'ailleurs été fort médiatisé lors des nombreux écueils du passé²¹. L'établissement ne dispose même pas d'un site internet.

a) La légitimité des DASPA face à la direction

Les DASPA (auparavant classes-passerelles et encore avant, classes de français), existent ici depuis la création même de l'établissement. Ces classes ayant été créées en même temps que l'école vu le besoin d'apprendre le français chez les jeunes immigrés pauvres de la commune, on peut dire qu'elles ont d'emblée une forte valeur symbolique pour l'école. Elles ont en effet traversé les difficultés de l'école à travers les années. Les DASPA ont même réussi à acquérir une légitimité auprès des directions successives malgré les bouleversements.

Oui, vraiment on a de la chance. Quelles que soient les directions que j'ai vécues à part une, mais qui n'a pas fait long feu

²¹ HENNUY Jean-Claude, Saint-Josse: les tensions au Lycée Guy Cudell sont toujours vives, consulté le 06 juillet 2017. Disponible sur le web : https://www.rtb.be/info/regions/detail_saint-josse-ten-noode-les-tensions-au-lycee-guy-cudell-sont-toujours-vives?id=8916201.

parce qu'ils n'avaient pas compris comment ça fonctionnait, mais sinon, toutes les autres ont bien compris que hum... La classe de français, enfin la classe DASPA apportait beaucoup à l'école parce qu'il y a quand-même beaucoup d'élèves qui continuent leur chemin dans l'école par la suite que ça apportait des élèves qui euh... (Brigitte)

La direction actuelle semble avoir une confiance aveugle en les DASPA :

Donc oui, la direction est d'accord avec vous en général et vous laisse quartier libre pour les DASPA ? (Chercheur)
Plein pouvoir, plein pouvoir. (Majid)

Le directeur fait part lui aussi de sa confiance envers les DASPA ainsi que de sa relation spécifique avec ceux-ci. Il reste d'abord impartial avant d'avouer être en « phase » avec les enseignants et être émotionnellement touché par la situation difficile de ces jeunes.

Non globalement, je les intègre dans le contexte général de l'école, parce que je ne veux pas non plus qu'il y ait une différence nette par rapport aux autres (...) Par rapport à l'équipe des professeurs de DASPA... En qui, ça je peux l'admettre, il y a une différence parce qu'il y a une telle cohésion dans cette équipe que c'est un véritable plaisir de travailler avec eux parce que je peux leur faire confiance, une confiance totale. Bon ils ont des projets, ils me soumettent leur projet. Je sais que c'est toujours fait avec sérieux, avec beaucoup de responsabilité et donc là j'ai une confiance qui n'existe parfois pas dans d'autres sections. (...) Mais il n'y a pas donc au sein des élèves de distinction. Quand-même peut-être au niveau affectif. Je suis quelqu'un à la base d'affectif, mais c'est vrai que pour mes petites DASPA, il y a un élan plus affectif. Parce que c'est vrai, ils ont connu pas mal de difficultés, je pense par exemple où il y a eu affluence plus grande ces derniers temps, bien, vu le contexte d'origine, c'est vrai qu'on les prend peut-être un peu plus à cœur. Une approche plus affective je dirais. (Jacques)

b) Le modèle collaboratif mis en place dans l'école

La direction occupe une place particulière dans cette école. Le directeur ne doit en effet pas se préoccuper de l'administratif qui revient à la commune. Jacques, bien qu'il n'ait pas voulu l'endosser directement, a accepté cette fonction non pas pour lui mais pour le bien de l'école et des élèves. Tout comme les acteurs de DASPA, il prend son rôle très à cœur. Ce travail qui lui a été imposé est devenu une vocation. Il ne se juge pas être un directeur à l'autorité disciplinaire forte mais plutôt comme un directeur qui est dans le relationnel. Il n'est jamais dans son bureau avant 16h (la fin des cours), accueille les élèves et les professeurs à l'entrée des cours et les salue à la sortie (nous en sommes témoins). Sa préoccupation première est de remettre de l'ordre dans l'école au niveau relationnel, rétablir la confiance après les déboires de l'établissement. Le travail de première ligne lui permet d'être au courant des problèmes à la source. Son côté « bon vivant », le respect qu'il représente chez les enseignants (en tout cas de DASPA), sa manière de parler bien bruxelloise, de nous avoir accueillis et le fait qu'il soit toujours « au centre de la bataille », dans les couloirs, lui ont valu le surnom de Papy.

Donc ce voyage en première ligne est vraiment important et est attendu par les élèves. Bon je suis quelqu'un d'assez proche hein. On m'appelle un peu « Papy ». (Jacques)

L'école se construit tant bien que mal une identité familiale dont les DASPA sont sans doute les meilleurs représentants. Nous pouvons tout de même remarquer une certaine « balkanisation » (Gather Thurler, 1994) dans l'école. Les enseignants de DASPA ont des contacts avec les autres enseignants mais les uns comme les autres ne se comprennent pas toujours. Les acteurs de DASPA travaillent entre eux, ont des contacts réduits avec les classes ordinaires accueillant leurs anciens élèves. Les enseignants de DASPA n'hésitent pas à critiquer certains côtés de leurs collègues des autres filières que nous pourrions qualifier d'éthos de magister. Le directeur lui-même se rend compte de cette différence alors qu'il a comme espoir que

les enseignants aient plus de qualités de coopération. Pendant ce temps-là, les modèles de collaboration prédominants sont la grande famille et la balkanisation.

Bon, c'est vrai que ça s'améliore nettement, que les gens apprennent à travailler ensemble mais c'est parfois difficile parce que des personnalités ne s'accordent pas hein. J'ai connu aussi le problème en début d'année en DASPA où un nouveau professeur a dû débarquer dans ce groupe et malheureusement a semé la zizanie et donc pour ne pas détruire la cohésion qui existait, on l'a mise ailleurs avec son accord et les choses se sont arrangées. (Jacques)

c) Le rôle des DASPA dans la création d'une identité spécifique

En premier lieu, nous avons remarqué un certain pouvoir symbolique des DASPA auprès du directeur mais aussi auprès de l'école. Certains projets maintenant reconnus dans toute l'école sont des projets mis en place par des acteurs de DASPA (pièces de théâtre jouées par les élèves de DASPA en collaboration avec le théâtre « Le Public », la cantine montée de toute pièce par Salam où plusieurs enseignants viennent manger à midi). Ces projets sont une avancée notable dans la création d'un projet pédagogique que tous les acteurs de l'école semblent commencer à défendre, à savoir la multiculturalité, l'acceptation de chacun dans sa singularité. Lors de notre passage dans l'établissement, les acteurs de DASPA étaient toujours omniprésents, soit dans les couloirs, soit dans leurs classes mais celles-ci étaient toujours ouvertes. Les autres enseignants, bien qu'impliqués d'après les rencontres que nous avons faites, sont moins présents spatialement parlant. L'équipe de DASPA porte donc au grand jour sa manière de fonctionner et imprègne l'ensemble de l'établissement.

Ensuite, les DASPA sont en quelque sorte idéalisées par la direction qui voudrait faire de leur fonctionnement un modèle pour l'école. Le DASPA amène une certaine fierté à l'école. En effet, autant les acteurs de DASPA que la direction nous ont affirmé fièrement que les élèves de DASPA avaient des résultats meilleurs et un parcours exemplaire par rapport aux autres élèves lorsqu'ils réintégraient le cursus ordinaire.

On a quelques merveilleux exemples. Où j'ai un étudiant qui est arrivé en DASPA, donc faut savoir aucune connaissance du français. A été donc en immersion dans du général scientifique, a terminé avec succès sa sixième générale et entame depuis l'année passée des études de médecine hein ! Donc c'est quand-même (Jacques)

Majid, bien que très fier aussi, nuance tout de même ces propos en disant que cela dépend en grande partie de l'origine des enfants. Certains ayant en général un meilleur niveau et une culture scolaire assez proche de la nôtre.

C'est nouveau hein, c'est y a trois quatre ans avec la vague d'immigration marocain-espagnole qui sont venus quand il y a eu la crise en Espagne. Ceux-là franchement, eux, c'est bien réussi, on a beaucoup d'infirmier, médecin, ingénieur (Majid)

Dans tous les cas, les différents acteurs saluent les résultats des DASPA et reconnaissent une grande qualité chez les enseignants mais aussi un courage au-dessus de la moyenne chez les élèves. L'équipe a l'impression d'avoir réussi quelque chose de très difficile à réaliser.

Les élèves pour eux, c'est pas une école, c'est une famille, vraiment ils sont contents de venir à l'école et rester... On se doutait parce que des fois, il y a des élèves qui euh... Ils sont licenciés, ils veulent même pas partir, ils veulent rester ici quoi. (Magid)

Les DASPA jouent donc un rôle important dans l'identité fière de l'établissement. Elles sont l'incarnation à petite échelle de la réussite du projet pédagogique que l'établissement tente de mettre en place. Ce constat que les acteurs font aujourd'hui leur amène une grande satisfaction et beaucoup de sens. Ils sont d'ailleurs ravis de constater que leurs élèves reviennent souvent les remercier plus tard, sorte de tradition.

d) Le rôle des DASPA dans le rapport entre identité spécifique et identité catégorielle

Nous pensons que les DASPA ont un rôle ambigu sur l'identité organisationnelle de leur établissement, renforçant à la fois l'identité spécifique et l'identité catégorielle. En effet, d'un côté, la contribution des DASPA à mettre en place un projet pédagogique général et une identité forte contribue à renforcer l'identité spécifique de l'établissement. D'un autre côté, cette identité spécifique mobilise des valeurs, normes, qui sont très fort présentes dans les établissements des segments disqualifiés du quasi-marché scolaire. Quelques exemples le prouvent.

Alors que les DASPA se portent bien et qu'il est question d'ouvrir d'autres classes de DASPA dans cet établissement, il y a une baisse de fréquentation des filières générales dans l'école. Certaines options ont d'ailleurs dû fermer. L'école mise aussi beaucoup sur le premier degré différencié, ce qui montre son ouverture à des publics en difficultés scolaires.

Les acteurs de DASPA et la direction justifient continuellement leur position sur le quasi-marché scolaire en se comparant avec les écoles à meilleure réputation, voire même avec les autres écoles proposant des DASPA. Nos interlocuteurs remettent très souvent en cause les stratégies des premières, accusées de jouer sur leur réputation et de contribuer ainsi à « segmenter » le système scolaire en essayant de ne recruter que les « bons élèves ».

Non c'est vrai, tu vas pas demander à Saint-Louis ou à Saint-Michel ou à Uccle de ramener des Syriens... C'est pas possible. (...) Non c'est la réputation. Il y a une demande (...) Oui bien sûr, mais politiquement, ce n'est pas possible. Tu ne vas pas obliger le pouvoir organisateur d'Uccle à... enfin pour l'instant, mettre six classes de syriens dans six écoles de Uccle, non. Les parents ne voudront pas. C'est la vérité, la vérité. Tu verras ça à Saint-Josse, Schaarbeek, Etterbeek, Molenbeek, Ixelles oui, ça va encore, certaines écoles mais pas toutes. Tu auras les associations de parents qui seront contre autre part hein. Même la fédé, ça ne passera pas... peur d'être mélangé. Attends, t'imagines que ta fille tombe amoureuse d'un... (Majid)

Parallèlement, nos interlocuteurs critiquent également les autres écoles « avec DASPA », qu'ils dépeignent souvent comme « trop peu qualifiées » pour ouvrir des

DASPA. Ce constat est fait principalement par les éducateurs lorsqu'ils transfèrent un élève d'un DASPA d'un autre établissement au leur.

Oui une seule école à part. Oui parce que maintenant, chaque fois toutes les écoles, c'est vraiment du grand n'importe quoi. Je sais pas pourquoi. (Salam)

La plupart des acteurs semblent donc se positionner du côté d'une identité catégorielle de niche (celle d'établissement compétent en matière d'accueil des PA), et semblent développer une stratégie de spécialisation, contribuant à alimenter leur réputation et donc l'identité catégorielle de l'établissement. Mais en même temps, les acteurs sont eux-mêmes conscients du rôle ambigu qu'ils ont, promouvant la multiculturalité mais étant fière de s'occuper uniquement d'un public scolaire peu valorisé. La confiance que les enseignants arrivent à gagner en DASPA via un suivi personnalisé insufflé un bouche-à-oreille puissant dans la communauté. On peut même parler, d'après Majid, de « canaux » de bouche-oreille dans certaines communautés.

Ils m'harcèlent aussi, ils me téléphonent le weekend, ça me téléphone, même mon numéro de téléphone il est parti avec tous les syriens du coup. C'est fini hein... (Majid)

La réputation de l'école et « l'approvisionnement » en élèves sont aussi garanti par la structure d'accueil de première ligne, et les agents de quartier. Les éducateurs entretiennent un rapport étroit avec ceux-ci.

Parfois on a la police, des structures, Caritas, la Croix-rouge... Euh, ah oui il m'harcèle hein, surtout Caritas. Surtout Caritas. (Majid)

Le problème de demande excédentaire qui joue sur les DASPA dont nous avons fait mention plus haut, est dû principalement au fait que les structures d'accueils sont au courant que les éducateurs de cet établissement en particulier acceptent tous les jeunes qu'ils peuvent voir et même au-delà. Il s'agit donc pour ces structures d'accueil d'un filet de secours qui est très souvent utilisé.

On peut donc dire que pour des raisons stratégiques, l'établissement a un intérêt à garder cette position sur le quasi-marché scolaire. Les jeunes de DASPA et de différencié représentent un pourcentage non négligeable de la population de l'école. Les jeunes de DASPA continuent très souvent leur parcours dans l'école, ce qui assure une certaine stabilisation de la population de l'établissement. L'établissement ne compte pas changer de position et de réputation aussi pour des raisons philosophiques. Les enseignants de l'établissement et surtout les acteurs de DASPA et la direction reconnaissent qu'il faudrait plus de mixité scolaire mais que vu le système en place, ils sont les seuls à accepter ce défi, ce dont ils sont fiers.

B. Ecole 2

1. Hypothèse 1

a) Formation initiale, trajectoire professionnelle, motivation et première confrontation au métier

- ❖ Formation initiale, trajectoire professionnelle et motivation.

Les enseignants interrogés ont des formations initiales et des trajectoires diverses. Pascal est régent en français-histoire. Son intérêt pour l'apprentissage du FLE date d'ailleurs de cette époque-là, son travail de fin d'étude portait sur les méthodes d'enseignement du FLE. Il s'est ensuite formé directement en FLE avec les professionnels du métier comme Céline Drèze. Son arrivée en DASPA n'est donc pas un hasard. Daniela, enseignante de FLE, a une formation d'institutrice primaire. Après avoir travaillé trois ans en école primaire, elle a été animatrice dans le social (école des devoirs, ateliers créatifs, camps,...) en zone prioritaire d'immigration. Elle y a acquis une grande expérience dans le social, relationnel avec les enfants et les parents. Elle a d'abord été engagée à l'école à mi-temps pour faire du rattrapage en primaire. Après avoir été repérée par la direction des primaires et des secondaires, elle a finalement décidé de se diriger vers les DASPA en secondaire. Julie a terminé un bachelier en mathématiques il y a 7 ans et a directement été engagée pour donner cours en différencié et en DASPA dans l'établissement après ses études. Elle n'avait pas connaissance du dispositif DASPA.

Non pas vraiment, oui voilà, je ne connaissais même pas l'existence des classes passerelles et donc je suis arrivé ici, c'est le directeur qui m'a dit, deux trois classes de passerelle, à l'époque c'était deux. Mais donc moi j'ai tout de suite demandé « mais c'est quoi les classes passerelles » parce qu'on m'en a jamais parlé surtout à Liège où ce n'est pas très répandu. (Julie)

L'établissement a commencé à développer une offre pour les élèves PA juste avant le décret de 2001. L'équipe existe donc depuis une quinzaine d'années. D'une classe de DASPA, l'établissement est passé à deux puis maintenant à trois, ce qui a vu l'arrivée de nouveaux enseignants.

❖ Première confrontation au métier

Alors que Daniela semblait savoir à quoi s'attendre en DASPA et avait les « armes » pour faire face au public spécifique, ce ne fut pas le cas pour d'autres comme Julie. Celle-ci n'avait aucunement été préparée à cela dans ses études et s'est retrouvée désemparée les premiers mois.

Oh, Pfff... Et bien en fait, je ne m'attendais pas du tout à un niveau si faible en français. Je me disais au moins qu'ils se débrouillaient au moins un petit peu. Et c'est vrai que quand j'ai préparé mon cours pour la classe, j'avais préparé une leçon typique de classe ordinaire, après dix minutes, je me suis rendu compte que bon... Voilà... Ils ne comprenaient rien du tout, ils ne savaient pas dire bonjour, certains oui, ils ont quand-même des niveaux très différents. (Julie)

Julie a bénéficié de l'aide de Pascal et Daniela au départ et toujours aujourd'hui d'ailleurs.

Et donc, voilà, je me suis senti un tout petit peu perdue au début, heureusement, mes collègues monsieur D et madame Daniela eux, ont beaucoup plus d'expérience que moi et m'ont tout de suite aiguillé. Donc voilà, ça c'est mieux passé, je me suis mieux préparée à ces classes passerelles. (Julie)

Pascal et Daniela ont un avis critique sur la formation initiale des enseignants qui viennent en DASPA que ce soit en mathématiques ou en FLE. Ils sont d'ailleurs les premiers à les aider même s'il ne s'agit pas de leur matière (Les mathématiques).

Non ils ne sont pas formés aux DASPA. On avait un collègue qui s'était fort intéressé à l'enseignement spécialisé donc quelque part elle se retrouve dans une adaptation de ce mode de fonctionnement différencier l'enseignement etc. (...) On a eu plusieurs profs de maths cette année-ci et systématiquement, c'est eux qui... sont perdus... « Je ne comprends rien, comment on fait » puis les collègues viennent : « Ah oui, nous on fait comme ça, comme ça ». Donc on les aide hein mais à part en français, il n'y a pas vraiment de formation DASPA. (Pascal)

Je pense que dans la formation de base pour devenir professeur, que ce soit DASPA, FLE, ou prof de français, peu importe, géo ou histoire... Je pense qu'au niveau des études même, au niveau des stages, il y a des manquements. Les futurs enseignants ne sont pas assez armés pour reprendre une classe. (...) Oui voilà et euh, si on lui demande de travailler le thème « l'alimentation » avec la comparaison entre différents pays. Il va dire « mais comment je vais faire ça ». Je dis, « bien écoute, tu vas chercher une carte de menu d'un restaurant italien, espagnol, enfin bref puis tu compares ». (...) C'est du pratique mais un étudiant qui vient de terminer, il n'a pas encore cette réflexion de se dire, comment est-ce que je peux mettre les choses en place pour amener la compréhension qui est donnée. (Daniela)

❖ Conclusion

Bien qu'ayant des parcours différents, Daniela et Pascal ont tous les deux un intérêt dans le social et plus particulièrement pour les immigrés. Leur intérêt du FLE comme défi pédagogique et comme spécialité semble être aussi à l'origine de leurs arrivées en DASPA. Julie, comme d'autres dans l'équipe, est arrivée il y a moins longtemps. La première confrontation au métier semble essentielle dans la

socialisation professionnelle de certains enseignants. Nous remarquons aussi que certains enseignants jouent le rôle de socialisateur ou de personnes ressources, étant alors le seul moyen pour les enseignants inexpérimentés de s'adapter.

b) L'identité professionnelle : le rapport de l'enseignant avec sa classe.

❖ **La représentation des élèves par les enseignants et la relation entre eux**

Il existe un lien affectif avec les élèves PA qu'il faut tout de même relativiser. Nous avons constaté d'une part des enseignants et un éducateur impliqués, empathiques pour qui la spécificité du public est une variable importante dans le développement de compétences relationnelles.

C'est d'être d'abord avant tout, une maman. (Rire). A l'écoute et le désir de répondre aux besoins des enfants. (Daniela)

Voilà, et ces enfants, pour vous, vous parliez de dossiers administratifs... (Chercheur)

Non, non, non, ce sont des personnes que je connais. C'est des personnes avec qui il faut discuter, c'est des personnes qui ont assisté à des effondrements de bâtiments, ce sont des gamins qui ont assisté à des meurtres, à qui on a torturé de parents... (...) Je les apprécie beaucoup parce que ce sont des jeunes qui ont vraiment eu une vie très très difficile. (...) Non, pour eux je suis leur éducateur. Oui. Mais moi perso, je garde ça en moi, j'essaye de garder ça. Je vous fais part de mon impression mais je reste éducateur. (Mohamed, éducateur)

La prise en compte des enfants est une variable importante d'après les acteurs de DASPA mais ceux-ci semblent faire la part des choses entre travail et vie personnelle. Ce que représentent les élèves pour les enseignants influence la part de relationnel et d'émotionnel chez ces acteurs mais la dimension relationnelle est surtout un moyen de prendre en charge les élèves de la meilleure des façons. Nous relevons aussi l'épreuve émotionnelle dont Pascal témoigne, ce qui lui a fait

comprendre que l'émotionnel et le relationnel doivent uniquement apporter de la justesse dans la prise en charge pédagogique.

Il faut que les élèves puissent avancer, que moi je puisse donner cours. A la limite, leur vie, ça m'est tout à fait égal. Je suis leur prof de français mais je sais que dans leur vie, il y a des choses que je pourrais gérer d'un point de vue psy parce que c'est pas mon boulot. Bon les têtes coupées à Kaboul et les familles perdues en Côte d'Ivoire, je ne sais pas gérer ça... J'ai tendance à pleurer ou à mettre de la distance dans tout cela parce que ce n'est pas du tout mon job donc leur vie... Enfin c'est un dur à... un peu rude hein mais leur vie ne m'intéresse pas. Par contre, je sais que leur vie est compliquée, donc je fais en sorte qu'ils se sentent bien dans la classe et mes collègues aussi, ils font en sorte qu'ils se sentent bien, sécurité, survie et place, puis on peut commencer.
(Pascal)

Julie, bien que plus nouvelle dans l'équipe semble avoir aussi intégré cette distance professionnelle. L'objectif premier étant de créer une confiance, un milieu confortable pour les enfants avant qu'ils puissent commencer à apprendre.

Mon but c'est vraiment d'apprendre ce vocabulaire. Ça reste ma branche, leur apprendre ce vocabulaire pour qu'ils puissent s'en sortir dans d'autres classes. C'est vraiment le bagage essentiel, nécessaire pour avancer. C'est vraiment, puis on essaye aussi d'avoir une relation un peu particulière avec eux. Je ne dis pas qu'on veut être ami, loin de là. Installer un climat de confiance, qu'ils se sentent bien, qu'ils puissent avancer et qu'ils se disent, voilà, en fait, on est bien ici. On est bien en classe. On est en sécurité, on se sent bien et on va pouvoir avancer dans notre parcours scolaire. C'est vraiment un but. (Julie)

❖ Des tâches des enseignants et éducateurs de DASPA

Pour Mohamed, son travail d'éducateur consiste principalement à ce que les dossiers administratifs soient en ordre. Il semblait surtout préoccupé par ce travail

qu'il a évoqué plusieurs fois. Son objectif est aussi de créer un climat de confiance avec les parents. Il parle arabe, ce qui lui permet d'être un médiateur précieux pour les DASPA.

C'est très important, très important oui. C'est très important parce qu'eux doivent aussi se confier à quelqu'un. Il arrive en Belgique, ils s'inscrivent à l'office des étrangers puis après ils doivent mettre des repères. Les repères à droite à gauche, et un à l'école, ils en mettent un chez eux à la maison, ils en mettent à droite à gauche et je trouve que ça doit être solide, ça doit être solide, sinon, la tente s'envole quoi avec un simple coup de vent. Je pense qu'il faut les aider à fixer ces attaches. Je pense qu'il faut les aider à fixer ces attaches quoi. (Mohamed)

Concernant les enseignants, nous pouvons faire plusieurs constats. Premièrement, Daniela et Pascal ont un ethos fort proche de celui de praticien réflexif, de pédagogue. Leur travail semble être en premier lieu une profession dans laquelle la réflexion, l'adaptation et la multiplicité des tâches sont énormes. Le rapport aux élèves est avant tout pédagogique et professionnel. Plus que d'adaptation, pascal parle d'improvisation, celle-ci étant indispensable pendant les cours. Il faut donc avoir beaucoup d'empathie et être sensible aux fluctuations de la classe.

Et donc la vérité, elle, est doit être... On devrait faire du 50-50. On devrait avoir une capacité d'adaptation : « À voilà, mes élèves sont fatigués, je fais une compréhension à l'audition, ou je fais une concentration visuelle ou je fais de la langue en mouvement ou je fais une chanson ou plutôt un texte à trou ou plutôt un peu de grammaire... De pouvoir sentir le moment où la classe va... Après si c'est... C'est aussi je crois l'expérience qui va dire... « Voilà, d'accord, je sens bien que, on va passer à autre chose, on y reviendra dans 10 minutes, vous pouvez aller boire, aller un peu respirer, on va planter les petits pois, puis on revient en classe. (Pascal)

Les trois enseignants varient le plus possible les approches, jouent, font des exercices de concentration, Pascal a par exemple mis en place des sessions de Judo pendant les cours afin que ses élèves apprennent à se concentrer et prennent confiance en eux.

je fais du Judo avec mes classes et donc j'essaie d'amener beaucoup de judo dans les classes parce que je suis convaincu que le judo permet d'amener un peu plus de confiance en soi et donc... La confiance en soi permet d'aller plus facilement vers l'étude de façon confiante et on a pu observer des résultats favorables avec des gens qui étaient soi-disant en difficulté et qui ont fait un beau pied de nez aux statistiques. (Pascal)

Daniela est très forte dans l'apprentissage de la langue par le jeu. Elle propose et expérimente un grand nombre de jeux avec ses élèves. Julie met aussi en place des jeux ou du moins des ateliers utiles à l'apprentissage des mots de base en mathématiques. Elle se met souvent en cercle avec ses élèves.

Il nous semble même que Pascal est ce qu'on pourrait appeler « le moteur » ou « la personne ressource » principale des DASPA en tout cas au niveau des initiatives. Lorsque nous avons cherché à savoir si tous les enseignants de DASPA prenaient autant d'initiatives que lui, il répond :

C'est une question indélicate, politiquement incorrecte (rire). Je n'aime pas trop parler, je pense que le judo m'apprend à rester modeste. Je fais ce que je sens juste et donc j'ai le courage de faire ça, c'est-à-dire que je fais des choses qui me semblent être justes. J'en discute avec ma direction, la direction accepte ou refuse. Et donc lorsque j'ai amené, j'ai fait bouger Marie Abs pour les logopèdes, parce que j'ai jugé que c'était juste pour mes élèves pour les aider à produire des énoncés corrects, mieux entendre,... Parce que c'est un métier intéressant pour moi. Ces stagiaires sont en contact avec la matière, moderne, c'est-à-dire qu'ils sont maintenant aux études et peuvent m'apporter des activités de conscience phonologique et moi je leur permets d'avoir un laboratoire dans lequel ils vont pouvoir tester des techniques de

conscience phonologique. Donc voilà ça s'est fait comme cela.
(Pascal)

Il est donc à la base d'un grand nombre d'initiatives dont des partenariats vers l'extérieur. La liberté de cadre est dès lors nécessaire pour les enseignants. Pascal est aussi la personne ressource pour créer des référentiels au sein du DASPA. Il a en effet décidé de sa propre initiative de commencer à construire un référentiel propre aux DASPA avec des spécialistes du milieu.

En fait, oui, et bien justement, le groupe dans lequel je suis, par chance, créé des référentiels et je ne suis pas pour le programme à tout prix, parce que je pense qu'il faut une part de liberté pédagogique mais dans un cadre, on peut avoir une grande liberté pédagogique et savoir où l'on va. (Pascal)

Les enseignants de DASPA basent leurs connaissances et leur pédagogie sur différents « canaux d'apprentissage ». Alors que Julie ne trouve aucune utilité à la littérature, et très peu dans les formations jusqu'ici (ce qui est dû à la matière qu'elle enseigne), Daniela et Pascal sont plus dans la recherche à tous les niveaux. Ceux-ci trouvent certains référentiels efficaces en matière de littérature sur la pédagogie. Celle-ci est très peu développée et ils en ont vite fait le tour. Ils sont donc constamment à la recherche de formations innovantes afin de répondre aux besoins des enfants. Daniela suit par exemple des formations pour des besoins très précis qu'elle a constaté sur le terrain. Une partie de ces formations sont prestées par les enseignants en dehors des heures de travail et sont à leurs propres frais.

Graphothérapeute. Pourquoi ? Parce que je me suis rendu compte qu'avec les élèves qui venaient de tous les pays arabes, qui écrivaient l'arabe, étaient incapables d'écrire dans l'autre sens. Je me suis dit qu'il faut avec les connaissances de mes études d'instit, d'écriture, je me suis dit qu'il me fallait encore autre chose que je devais aller chercher pour pouvoir transmettre ça et pour donner la volonté à ces enfants d'apprendre à écrire des phrases.
(Daniela)

Les enseignants présentent un nombre d'heures conséquentes. Les réunions peuvent finir vers 19h.

Mmm, ok, vos réunions. Que ce soient vos réunions ou votre travail de professeur, est-ce qu'il va en dehors des heures normales que vous devez prêter? (Chercheur)

Bien sûr. Juste les réunions, parfois on commence à quatre heures, on finit à dix-neuf heures, on n'a toujours pas fini. (Daniela)

c) L'identité professionnelle comme autodéfinition

Nous avons vu que ces enseignants, ainsi que l'éducateur ont une identité professionnelle forte dans laquelle les compétences et qualités de ceux-ci sont fort valorisées. Nous retrouvons une dimension vocationnelle tout de même dans cette identité dans laquelle le professionnalisme, le perfectionnisme et le besoin de chercher et proposer ce qu'il y a de mieux pour les élèves devient une nécessité pour les enseignants, ce qui engendre de nombreuses heures supplémentaires et une recherche incessante de nouvelles formations. Ce côté vocationnel se retrouve donc aussi dans le nombre d'heures et l'argent investis en dehors de l'école pour se former.

Pour les collègues, je ne sais pas, bon moi je suis là, il est deux heures, je... ne compte pas, je ne compte pas les heures, je ne suis pas là-dedans. (Pascal)

Il y a aussi un certain art d'enseigner lorsque ceux-ci invoquent le « feeling » et l'improvisation qui existe dans les classes. C'est une qualité indéniable et indispensable pour donner cours en DASPA d'après eux.

Le travail des enseignants de DASPA a une dimension militante. Pascal surtout, Daniela ensuite donnent un sens personnel à ce qui est, en résumé, presque un combat pour eux. Ils se sentent investis d'une mission pour laquelle il faut relever beaucoup de défis sans faillir, sans quoi, les enjeux que représente l'immigration (gestion de la diversité, vivre ensemble) seront mis en défaut. Ils sont en général très optimistes face aux défis à relever

A ce niveau-là, je suis assez confiant sur l'avenir, je pense qu'on a d'autre choix que de se professionnaliser vu les migrants sur les routes. Quand on aura les migrants climatiques, ça sera encore plus grave... Quand ils seront 200 millions à arriver en Europe... là ils ne sont que 1 million, ou deux millions donc euh... Dans 10 ans, quand il y aura tous ces migrants climatiques, il faudra accélérer le processus d'apprentissage d'une langue.
(Pascal)

Le travail des différents acteurs reste avant tout professionnel dans le sens où le relationnel est plus un besoin nécessaire à la prise en compte globale des élèves plutôt qu'un élément émotionnel pour les enseignants. Cet indicateur montre aussi la conscience professionnelle dont ils font preuve.

Comment ça se fait donc que vous restez là ? Parce que vous êtes très motivée ? (Chercheur)

Non, parce que ça reste dans le cadre de mon travail, c'est logique quoi. C'est une logique, on n'est pas des employés avec la carte qui pointons l'heure d'arrivée et l'heure de départ. Non il y a cette liberté là qu'on peut se donner aussi. (Daniela)

Pascal et Daniela saluent cette qualité, cette possibilité de « détachement », chez les plus jeunes enseignants.

Tous les enseignants ont vécu une épreuve, un questionnement sur les DASPA comme nous l'avons déjà vu pour Pascal. C'est aussi le cas pour Julie.

Donc euh... Pfff... C'est difficile à définir... C'est... Ça dépend un petit peu de notre personnalité. Moi je sais que ça me plait mais je vois quand-même qu'il y a des jours où je me mets en question en me disant est-ce que c'est vraiment le type d'enseignement que j'aime bien. Il y a des jours où on est épuisé, les élèves ne sont pas forcément gentils non plus tous les jours. On se dit, c'est vrai que c'est pas facile parce que quand on s'énerve, ils ne savent pas pourquoi on s'énerve. Donc des fois aussi je me

remets en question sur ces classes mais en général, ça se passe très bien. Difficile à définir hein prof de DASPA.

La motivation et le sens donnés au travail en DASPA sont souvent des éléments de démarcation par rapport aux enseignants des autres filières. La dimension affective et relationnelle du métier est donc bien présente en DASPA dans cet établissement également.

Voilà, il y a beaucoup de profs qui vont dire « voilà, les DASPA, je ne les veux pas, non merci » parce que je ne veux pas ça. Et tout de suite quand je dis que je travaille en DASPA, directement, « ça va, c'est pas trop difficile ? ». Alors qu'au contraire, je vais dire, je préfère avoir les DASPA que les autres classes. (Julie)

Oui (rire). Moi je trouve qu'un prof de DASPA n'est pas vraiment un prof de toutes les classes, c'est très particulier. Soit on aime bien, soit on n'aime pas. Moi j'ai des collègues qui ont essayé les classes DASPA, ils n'aimaient pas du tout, et l'année suivante, ils n'ont plus demandé les classes de DASPA. (Daniela)

d) La part organisationnelle de l'identité professionnelle des acteurs de DASPA

❖ La collaboration entre collègues

La collaboration est une condition indispensable aux DASPA. Tout d'abord, cette collaboration se fait au niveau pédagogique et méthodologique. Il y a alors un échange de compétences entre les enseignants les plus expérimentés et ceux qui sont arrivés il y a moins longtemps. Cet échange peut se faire aussi entre enseignants de FLE expérimentés. Pascal et Daniela n'ont pas la même façon de travailler. Daniela est fort dans le jeu et Pascal dans les exercices de concentration, karaté, petit potager,... On remarque qu'il y a beaucoup d'échanges entre les enseignants expérimentés de FLE comme Pascal et les enseignants moins expérimentés comme Julie, seule enseignante de mathématiques. Même s'il ne s'agit pas des mêmes

matières, le français étant central aussi en mathématiques, Pascal est capable de répondre aux besoins de Julie.

Donc je dirais que la plupart du temps, ils ne sont pas formés. On a eu plusieurs profs de maths cette année-ci et systématiquement, c'est eux qui... sont perdus... « Je ne comprends rien, comment on fait » puis les collègues viennent : « Ah oui, nous on fait comme ça, comme ça ». Donc on les aide hein mais à part en français, il n'y a pas vraiment de formation DASPA. (Pascal)

Cet échange va souvent plus loin en mettant en place des référentiels pour toute l'équipe entre autres au niveau de l'évaluation du niveau des élèves (par exemple l'instauration de niveaux de langue en français basé sur le cadre européen)

Et donc on base nos cours sur ces compétences-là. Et donc il y a un beau cadre qui a été fait sur ces compétences que le SGAV donc que les méthodes structuro-globales avaient initiées, audiovisuelles, et donc du « verbo-tonal », on passe au SGAV et du SGAV, au cadre européen. Et on n'a pas vraiment de programme, on a décidé, de se baser sur ce cadre européen, ce qui est plus confortable parce qu'autrement... (Pascal)

Il s'agit ensuite d'être au courant des spécificités de chaque élève afin de les prendre en compte dans leur globalité. On peut parler de coordination interdépendance car chaque enseignant ainsi que l'éducateur font partie « d'un tout ».

Oui. Tant que les parents ne nous disent pas des secrets, on échange des informations. Voilà, donc, je pense que c'est important pour le professeur aussi de savoir d'où vient l'élève, s'il a eu un traumatisme, s'il a été choqué, s'il a des difficultés et si voilà, s'il a assisté à une guerre, s'il a manipulé une arme... C'est aussi important. Le jeune qui a manipulé une Kalachnikov n'est pas dans le même état d'esprit que le brésilien qui vient de son village. Maintenant si les parents nous disent de garder ça pour nous, on garde pour nous parce qu'il faut respecter. (Mohamed)

Ces échanges de compétences se font entre deux couloirs, de façon informelle ou de façon plus structurée lors de réunions. Ces réunions permettent aux enseignants d'être au courant de toutes les informations nécessaires, et d'évaluer le niveau des élèves afin de juger de l'orientation ensuite. Cette tâche est importante et prend beaucoup de temps de réunion dans cette équipe. Ces réunions sont en quelque sorte l'élément central du fonctionnement des DASPA.

Alors en fait, voilà, ce qui se passe, c'est qu'on a une première réunion entre collègues où on discute des profils de chaque élève, des difficultés, quand ils arrivent ou tout au long de l'année et puis il y a des réunions bien spécifiques en classe DASPA pour l'orientation. Par rapport à l'équivalence. On va par exemple voir pour la demande d'un élève pour aller en quatrième mais nous on estime qu'il n'est pas encore assez armé pour qu'il aille en quatrième... Donc là, ces décisions sont prises avec la direction. Et au courant de l'année, il y en a quatre. Sinon, des petites réunions de préparation, entre nous,... Sur le pied levé, on peut aussi en parler et faire une prise de conscience. (Daniela)

Finalement, même si les enseignants et l'éducateur passent beaucoup de temps ensemble, à la cantine, lors des sorties (Mohamed ne les accompagne pas), les relations d'amitié sont limitées. Il existe tout de même une bonne entente sur les valeurs etc. qui crée une grande cohésion dans l'équipe. Cette cohésion est aussi indispensable pour l'efficacité.

Et l'équipe, c'est une équipe de collègues, point. Ou c'est une équipe de collègues aussi amis ? (Chercheur)

Avant tout, ça reste des collègues, probablement qu'on pourrait dire ami aussi. (Daniela)

Une équipe professionnelle ok. Mais est-ce qu'on peut parler d'une équipe soudée ? (Chercheur)

Si on veut bien fonctionner, y a intérêt oui ! (rire). (Daniela)

Des amitiés se créent de manière plus sporadiques comme entre Pascal et Julie qui partent faire de la randonnée à l'étranger ensemble.

❖ La relation avec les parents

Les parents font partie intégrante du processus d'accueil des jeunes. Ainsi, la direction prend l'initiative d'expliquer en début d'année le fonctionnement des DASPA, ce qu'il ne fait pas avec les autres filières.

C'est pas évident non plus. Et donc je leur explique ce qui va arriver à leur enfant, toutes les possibilités et je leur demande, je leur explique les tâches qui leur incombent, notamment les tâches administratives. Ça c'est quelque chose que moi je fais actuellement au moment de l'inscription. (Antoine, sous-directeur)

L'éducateur explique aussi son rôle indispensable par rapport aux parents. Il y a un rôle de socialisation de ceux-ci tout aussi important qu'avec les enfants. Il met aussi l'accent sur la patience qu'il faut avoir face à la lourdeur des procédures.

Parce qu'administrativement, les familles ne sont pas toujours en ordre donc il faut avoir de la patience, pouvoir justifier le pourquoi du comment. Pourquoi les parents ne peuvent pas mettre une annexe... Pourquoi la vérificatrice... Et attendre, attendre. (Mohamed)

Les enseignants finalement, tout comme les deux autres intervenants, tentent d'apporter un climat de confiance et de transparence chez les parents.

Alors, nous avons sur l'année, trois rencontres en dehors des réunions de parents. Pour les remises de bulletins. Nous avons échange entre parents et répondre aux questionnements des parents, répondre au mode de fonctionnement des classes mais en même temps de l'orientation. On essaye de les impliquer pour qu'ils prennent conscience de « tiens, cette école, elle fonctionne comme ça, du général, technique de qualification, qu'est-ce que ça veut dire pour vous » ? On essaye de leur expliquer le fonctionnement de la scolarité pour qu'ils puissent... (Daniela)

2. Hypothèse 2

Avant toute chose, il est nécessaire de préciser qu'il était plus difficile de recevoir des informations dans l'établissement B que dans l'établissement A. L'équipe était de bonne volonté mais il y avait une barrière plus grande avec l'élément extérieur, le chercheur que nous représentions. Les relations étaient plus formelles. Surtout avec l'éducateur qui ne désirait pas au départ répondre à nos questions. Les entretiens étaient généralement moins longs,... Il a été plus difficile d'aborder certaines questions ou d'obtenir des éléments pertinents pour l'hypothèse 2.

a) *La légitimité des DASPA face à la direction*

La relation entre direction et équipe de DASPA est très bonne. Les enseignants se sentent valorisés et légitimés par la direction.

Oui, et bien je pense, ici on n'a jamais eu la moindre remarque négative de la part de la direction, au contraire, on nous félicite assez souvent pour le travail qu'on fournit parce que c'est vrai qu'en DASPA, c'est pas facile d'enseigner au niveau de la différence des niveaux, de la différence d'âge des élèves. (Julie)

Je pense donc que oui, il y a une confiance avec la direction, que j'ai la chance que la direction me suive et appuie mais voilà. (Pascal)

Le directeur reconnaît de son côté quelques spécificités aux DASPA. L'organisation, la coopération entre direction et équipe de DASPA est plus importante qu'avec les autres équipes en grande partie pour les questions d'équivalence (d'orientation des élèves) qui sont centrales en DASPA.

Et bien disons que les professeurs du DASPA, je les vois beaucoup plus souvent que les autres. C'est-à-dire que je vois quand-même tous mes profs tous les jours parce que je suis quand-même beaucoup dans les couloirs. Donc voilà, il y a les contacts informels réguliers. Pour les classes, il y a des conseils de classe

qui sont établis plusieurs fois par an et alors avec les DASPA, il y a des conseils plusieurs fois par an à la carte pour tout le DASPA, par groupe, par élève, en fonction des demandes (...) ce sont des élèves par exemple qu'on laisse beaucoup plus sortir que d'autres.
(Antoine)

b) *Le modèle collaboratif mis en place dans l'école*

L'établissement est relativement stable dans sa fréquentation, sa direction,... La direction de l'établissement que nous avons rencontré est en fait une sous-direction qui s'occupe uniquement de « l'implantation du canal » qui reprend les sections professionnelles, différenciées et les DASPA. Concernant donc la sous-direction, Antoine ne désirait pas prendre cette responsabilité car il avait un horaire moins chargé auparavant et enseignait dans l'école, ce qu'il appréciait beaucoup. Il a finalement proposé sa candidature car il a été motivé par d'autres à le faire pour les valeurs humanistes dont il fait preuve, celles-ci étant aussi prônées par l'école étant d'origine la première école pour fille de la ville, donc non confessionnelle. Il s'agit d'un directeur proche des élèves et des enseignants, ce dont il se félicite lorsqu'il compare son établissement à d'autres.

Je veux dire, quand je rencontre des élèves, un peu de tout, c'est bon, voilà, il y a quelque chose qui... Enfin nous on va chez l'élève, c'est quelque chose qui est au centre de nos préoccupations, je pense qu'ils s'en rendent compte et alors. Je suis allé dans d'autres écoles, dans une école pas loin que je ne citerai pas, d'un autre PO. Là, le préfet, chaque fois qu'il va d'un couloir à l'autre, il ferme la porte, il disait bonjour aux élèves mais il n'y avait personne qui lui répondait. (Antoine)

Il relève le côté humaniste, le respect et la prise en considération de chaque élève dans l'école. Ce qui est pour lui une fierté. En tant que sous-directeur ou « proviseur », il n'est pas censé avoir un rôle pédagogique et de gestion de rapports entre professeurs, ce qu'il fait pourtant suite à un arrangement avec la direction étant dans l'autre implantation. On peut donc dire qu'Antoine exerce des fonctions élargies et proches des enseignants, du terrain. Il a lui-même contribué à un des

projets pédagogiques majeurs de l'école en développant l'utilisation de jeux de société d'abord en remédiation et en étude et ensuite en classe. Il a fait gagner une somme importante lors d'un appel à projet afin de financer ces jeux principalement orientés langage et mathématiques. Ces jeux sont maintenant énormément utilisés par les enseignants de DASPA. Le sous-directeur est donc proche des équipes et est initiateur. Il y a un côté familial sous-jacent mais le professionnalisme est bien le fondement des relations entre le directeur et l'équipe professorale.

Ca ça reste dans mon rôle. Dès qu'on arrive aux professeurs. Là je sors de mon rôle. (Rôle qu'il prend tout de même suite à un arrangement avec la direction). Je vérifie qu'ils arrivent bien à l'heure. Ils viennent vers moi quand, disons... je suis leur interface. Donc au début, ils ont essayé de, ils venaient voir papa, ils n'avaient pas la réponse qu'ils souhaitaient, ils vont voir maman. Et donc maman disait, aller voir papa, et si papa a dit, ça sert à rien d'aller voir maman. (...) Et bien ils ont essayé au début hein. Mais ils ont vite compris que ça ne servait à rien. (Antoine)

Les enseignants de DASPA ont un contact très développé avec les enseignants des autres sections principalement en ce qui concerne l'orientation et le suivi des anciens élèves de DASPA qui sont rentrés dans le cursus « normal ». A ce titre, les DASPA semblent relativement bien intégrées dans l'implantation.

Oui, oui. Je travaille avec des classes différenciées, je travaille aussi avec d'autres professeurs qui ont des classes différenciées mais ici, ont... côté canal, parce qu'il y a aussi le côté blanchisserie, ici on est une très petite école, donc on se connaît tous. Euh... Souvent on a aussi des réunions à la blanchisserie, réunions de parents. On connaît vraiment toute l'équipe, on a souvent des feedback par rapport à des élèves, on sait ce qui se passe avec les élèves, on a un suivi, puis on a les élèves, notamment mercredi passé, qu'on a en immersion dans une autre classe, ils sont venus ici pour dire comment ça a été. On a un suivi, oui, oui, on a un suivi. On ne les lâche pas comme ça. (Julie)

Cependant, les acteurs de DASPA avancent qu'il existe régulièrement une incompatibilité entre enseignants de DASPA et les autres. Celle-ci prouve que tout le monde ne peut pas être enseignant de DASPA.

c) Le rôle des DASPA dans la création d'une identité spécifique

Cette implantation comprend assez peu d'élèves (300) donc 1/6 sont des DASPA sans compter ceux qui en sont sortis et s'orientent dans une classe « ordinaire » de l'établissement. On peut dire que les DASPA représentent une partie non négligeable de l'implantation. Ensuite, l'équipe de DASPA est fière (bien que humble) de son travail grâce aux résultats engrangés et à la reconnaissance de tous.

En tout cas, je pense que l'école est fière d'avoir des classes DASPA parce que quand on regarde le nombre d'élèves intégrés dans les classes générales ou dites, technique de qualification, technique de transition... Les élèves qui sortent du lot, ce sont des élèves de DASPA. (Daniela)

Parce que tout simplement, en DASPA, le contact est différent. On est beaucoup plus proche de l'élève et en général, ce sont des élèves qui sont motivés. Voilà, ils arrivent ici, ils ont un passé qui est quand-même très difficile. Et ils ont quand-même envie d'apprendre, ils sont intéressés, et ils n'ont pas envie de rester trop longtemps dans le DASPA. Ils adorent la classe passerelle, souvent, il y a des élèves qui reviennent dire bonjour, « madame, je peux revenir en classe passerelle » parce qu'ils sont bien, on est vraiment très gentil avec eux, on les aides, on a souvent des élèves qui reviennent pour avoir des explications. (Julie)

Bien que ce soit difficile à affirmer, il semble que les DASPA aient un rayonnement au niveau pédagogique assez fort sur les autres enseignants. L'équipe a acquis une grande légitimité auprès de la direction. L'équipe de DASPA est à la base d'innovations que certains voudraient voir arriver dans toutes les filières d'enseignement.

L'école est très fort basée sur ses valeurs et ses fondements. La mise en place de DASPA est alors la représentation parfaite des valeurs de citoyenneté, de respect de tout un chacun et de la prise en compte individuelle. L'objectif étant d'ailleurs d'ouvrir de nouveaux DASPA vu les bons résultats mais aussi parce que le besoin s'en fait sentir par les enseignants et la direction.

d) Le rôle des DASPA dans le rapport entre identité spécifique et identité catégorielle

Notre constat est que les DASPA confortent l'établissement dans le segment auquel il appartient. Les DASPA contribuent à une identité fière et une affirmation des valeurs qui sont généralement mobilisées par les établissements occupant le segment disqualifié du quasi-marché scolaire. L'implantation du canal est un bon exemple de ségrégation scolaire au sein même d'un même établissement, les classes de différenciés, les raisons de la localisation de l'école, son offre et sa population sont légitimées par le besoin d'une école accueillante et spécialisée au beau milieu d'un quartier pauvre. L'objectif étant donc de répondre à une demande que d'autres ne comblent pas dans le quartier. Les enseignants et la direction sont convaincus de leur obligation à s'occuper de ces jeunes. Il y a donc une stratégie de positionnement voulue par tous les acteurs scolaires. Les enseignants, l'éducateur et la direction de DASPA ont tendance à se démarquer des écoles occupant une position plus « avantageuse » sur le quasi-marché scolaire. Nous remarquons aussi la tendance de la direction à se démarquer des écoles catholiques. Le sous-directeur n'hésite pas à « casser du sucre » sur celles-là en matière de diversité.

Et bien c'est une école extrêmement hétérogène, on a plus de cinquante-sept nationalités. Je pense que le fait que des élèves du DASPA continue dans notre établissement, il y en a même qui en sorte diplômé, euh... Dans toutes nos sections. Il y en a qui préfèrent électricité, plombier ou médecine mais à ce moment-là ce n'est pas chez nous. Mais je pense que c'est la convivialité, je pense. Vraiment c'est ça qui est important et j'avais aussi dans mon bureau, un ancien inspecteur qui vient de chez nous et qui me dit, c'est quand-même dingue que dans ton école par rapport à catho, catho c'est hein (il prend des grands aires et montant les

yeux au ciel). Il dit ici, tes élèves, ils disent bonjours alors que là-bas non. (Antoine)

Il est clair que les bons résultats globaux des DASPA, la motivation intrinsèque de l'équipe et les bons retours de la part des parents et des centres confortent les acteurs scolaires à continuer dans cette voix.

VI. Discussion des résultats.

A. Hypothèse 1 :

1. Formation initiale, trajectoire professionnelle, motivation et première confrontation au métier

Premièrement, nous avons pu dégager des similitudes chez la grande majorité des enseignants voire des éducateurs des deux écoles. En effet, leur arrivée en DASPA a été en grande partie conditionnée par leur parcours biographique personnel ainsi que par des valeurs et motivations qui s'intégraient parfaitement dans les DASPA. Les DASPA proposent en effet des valeurs typiques du segment disqualifié du quasi-marché scolaire mais il nous semble qu'elles y sont encore plus développées, valorisées, mobilisées par l'équipe, sorte de niche à l'intérieur de la niche éducative. Il y a une grande diversité de formation initiale dans les équipes mais on peut tout de même remarquer des variables communes. Une partie des enseignants a suivi un parcours professionnel et une socialisation professionnelle initiale qui leur donnaient des outils pour répondre aux besoins spécifiques de DASPA. Ceux-ci ont alors adopté les règles, normes de DASPA sans trop de difficultés. D'autres ont suivi des formations initiales qui ne permettaient pas de répondre directement aux besoins des DASPA. Cette catégorie d'enseignant a tout de même surmonté ces défis grâce en grande partie à l'aide apportée par leurs collègues déjà formés. Nous remarquons dans les deux écoles, l'importance de personnes ressources. La majorité des enseignants a donc surmonté un conflit cognitif plus ou moins grand mais très présent qui pour certains a remis en cause leur socialisation professionnelle initiale. Nous avons pu remarquer que la conjonction d'une grande

motivation et l'aide apportée par les collègues « suffisaient » très souvent à l'adaptation des enseignants. Nous pouvons dire à ce stade que les réalités de terrain impactent fortement l'identité des enseignants dans leurs premiers rapports au métier mais que ceux-ci, désemparés, mais quand-même en accord avec l'identité proposée, n'hésitaient pas à s'y rapporter. Un exemple vient conforter notre idée. Dans les deux écoles, les enseignants de DASPA ont rapporté le cas d'enseignants ayant un long parcours dans d'autres filières qui sont rentrés en DASPA. Ces initiatives ont toujours été soldées par des échecs car le « fossé » entre les valeurs, normes, règles, pratiques était trop grand et parce que ces enseignants n'étaient pas prêts à s'adapter. Leur éthos professionnel était trop éloigné de celui de l'équipe de DASPA, et il n'y a pas eu de transaction objective. Les formes de socialisation et de première confrontation sont relativement les mêmes entre les deux écoles. Notons juste que l'école A présente la réussite de l'adaptation grâce au suivi pédagogique des nouveaux arrivants mais aussi grâce au côté familial, d'accueil des enseignants. L'école B présente l'adaptation des nouveaux arrivants grâce à un suivi pédagogique et moins grâce à des rapprochements relationnels bien que ce soit le cas aussi, mais moins prôné comme tel. Dans tous les cas, il s'agit d'un moment crucial pour la création d'une identité propre aux DASPA.

2. Rapport de l'équipe éducative avec les élèves et autodéfinition

Nous avons constaté plusieurs points communs entre les deux équipes de DASPA. En premier lieu, les deux équipes développent des compétences relationnelles qui leur sont indispensables pour créer un climat de sécurité, de confiance avec les élèves. La prise en compte du relationnel est obligatoire pour pouvoir avancer dans le pédagogique ensuite. Autant les enseignants que les éducateurs s'attèlent à la tâche. Cette relation spécifique est mise en avant comme étant l'une des principales motivations à donner cours en DASPA dans les deux équipes. La motivation à aider ces élèves qui sont vus comme des jeunes désœuvrés est importante. Les deux équipes témoignent de l'importance de l'existence des DASPA qui sont vues comme un des seuls moyens de socialisation pour les jeunes. L'empathie peut tout de même jouer des tours à beaucoup d'enseignants qui ont des difficultés à gérer leurs émotions. L'équipe de l'école A développe une ambiance

familiale très forte qui régit en partie les relations. On retrouve cette ambiance aussi dans l'école B mais dans une moindre mesure. L'empathie est d'abord reconnue dans cette dernière comme un moyen de s'adapter aux besoins individuels et collectifs, voire d'improviser.

Les deux équipes montrent une grande capacité d'adaptation, de polyvalence dans les tâches à accomplir. Les acteurs voient d'ailleurs ces compétences comme étant inhérentes à leur fonction et au contexte des DASPA, et se démarquent ainsi de leurs collègues des autres filières. Cependant, l'école A et B appliquent cette polyvalence de manière différente. Dans l'école A, les éducateurs font des tâches extrêmement différentes comme de la traduction dans la classe, de la remédiation, servent à la cantine,... Ils font tout ce qui est possible pour socialiser ces jeunes. Cette polyvalence fait partie intégrante de leur identité et est la motivation principale de leur travail. L'éducateur de l'école B met davantage l'accent sur les tâches habituellement reconnues aux éducateurs (gestion des dossiers, relever les présences, lien privilégié avec les parents,...) mais ne s'occupe pas de la pédagogie,... Les tâches qui lui sont normalement attribuées sont tout de même surdéveloppées entre autre dans la gestion des dossiers et surtout dans le contact avec les parents. L'équipe A a développé à ce titre des adaptations qu'on ne retrouve pas dans l'école B. L'expérience est engrangée en grande partie dans la classe mais aussi avec les collègues. Au niveau des enseignants, l'adaptation est extrêmement développée également. Cette adaptation se manifeste après une difficulté soit pédagogique soit relationnelle. Les deux équipes se tournent d'abord vers leur équipe et ensuite vers des formations. Les enseignants de FLE trouvent des formations qui répondent à leurs besoins, c'est très peu le cas chez les enseignants de mathématiques. Les enseignants de DASPA, dans les deux écoles, peuvent être qualifiés de « praticien-réflexifs ou pédagogues ». La dimension relationnelle et affective est une dimension supplémentaire très développée ici qui n'est pas surdéveloppée dans le concept de praticien réflexif. Il y a par contre très peu de remise en question à plus long terme. Les équipes tentent surtout de garder la « tête hors de l'eau ». C'est surtout le cas pour l'équipe A et moins pour l'équipe B. L'absence de programme est saluée par les deux équipes. Le caractère flou du décret n'est donc pas décrié, il est même valorisé.

Les deux équipes ont une vision commune des valeurs à adopter en DASPA. Elles parlent de bienveillance, de confiance, de respect et d'humanisme. Les acteurs prônent une relation humaine (surtout dans la première école) avant d'être hiérarchique et bureaucratisée. Les qualités principales prônées sont la passion, le « jusqu'au-boutisme », les connaissances fines en pédagogie et surtout l'adaptation, la remise en question et le don de soi. Les acteurs trouvent du sens dans ce métier. Il est intéressant de voir que ces valeurs et cette vision des qualités prônées, sont communes aux deux équipes alors qu'elles ne se connaissent pas. Ces valeurs et qualités s'enracinent d'une part dans les parcours préprofessionnels des enseignants, qui, bien qu'ils n'aient pas suivi les mêmes formations, semblent manifester des motivations comparables à rentrer en DASPA, et d'autre part dans la transaction active et objective dont ils doivent faire preuve au regard des spécificités contextuelles. Notons que ces transactions identitaires sont facilitées par l'adhésion de plus longue date par ces enseignants et éducateurs des valeurs, normes, règles alors véhiculées en DASPA. Si ces valeurs, normes, idées sont peut-être aussi présentes dans d'autres filières (et essentiellement, si l'on suit la littérature, dans les segments les plus disqualifiés du système), nous constatons qu'elles sont ici particulièrement prégnantes et structurantes des identités professionnelles. La classe, centre des interactions, est avant tout vécue comme une sorte de cocon, d'abord pour les jeunes mais aussi pour les enseignants, qui malgré une perte de sens du travail enseignant reconnue dans les autres filières, trouvent ici une source spécifique de construction du sens de leur activité. On assiste à une conception différenciée (reconnaissance de la différence) et compensatoire (mise en place de moyens supplémentaires en vue d'une égalisation des chances) de la justice sociale.

3. La part organisationnelle de l'identité professionnelle enseignante

Les deux équipes tendent à développer des modalités de coopération relevant du modèle de « coordination-interdépendance ». Ces modalités sont présentées comme nécessaires pour répondre aux contraintes contextuelles auxquelles elles font face (telles que les manquements dans la formation initiale, le manque de formation continuée, l'absence de référentiel et le manque de recul dans le temps vu le développement récent de ces classes). Les échanges professionnels se développent

ainsi pour régler des questions d'ordre pédagogique ou relationnel avec les élèves, ou encore pour traiter des « cas particuliers ». Cette collaboration est le plus souvent incarnée par des réunions nombreuses regroupant toute l'équipe ou juste quelques membres. Les réunions dont l'objectif est de parler de l'orientation d'un élève sont nombreuses et regroupent autant les enseignants que les éducateurs et la direction. Si l'organisation de ce type de réunions est bien prônée par le décret, il semble que, dans les deux écoles, l'ensemble des acteurs s'y engage. On assiste à la mise en place d'une véritable dynamique collaborative : plus que des personnes interchangeables, les fonctions et tâches extrêmement variées que les acteurs se sont attribuées en font des maillons indispensables de l'équipe. Chaque individu est lié à l'équipe et vice versa. En effet, le groupe a tendance à véhiculer des valeurs, normes, pratiques qui « favorisent » chez l'enseignant le développement d'un ethos de praticien-réflexif ; d'un autre côté, cette coopération, indispensable à l'existence des DASPA, est fondée sur les caractéristiques du praticien-réflexif, à savoir, un grand sentiment de compétence, une grande confiance dans les collègues et une ouverture à la discussion. Les classes de DASPA sont toutes ouvertes et sont toutes dans le même couloir, on peut donc même parler d'un cocon étendu au couloir. Toutes les portes sont ouvertes et on sait ce qui se passe partout (surtout dans l'école A). On peut aussi voir dans les deux équipes la mise en place d'un modèle familial caractérisé par l'amitié entre les acteurs de DASPA, le fait qu'ils mangent ensemble, qu'ils partagent les mêmes valeurs et les mêmes passions. La confiance qu'on retrouve au sein des classes est aussi caractéristique des relations entre collègues. Ces nombreux échanges autant relationnels que professionnels sont symbolisés par une façon de se nommer (papa, maman, grand-père), de parler parfois crûment, de se taquiner pour rigoler (parce qu'ils se connaissent très bien). Cette dimension est plus présente dans la première école où les rapports sont très fort régis par l'émotionnel, le relationnel, l'affectif alors que la deuxième équipe essaie de garder avant tout des rapports de collègues à collègues. Ces formes collaboratives sont, d'après nous, particulièrement développées en DASPA.

La relation aux parents est dans la même lignée que celle avec élèves. Il existe une relation très étroite d'abord avec les éducateurs puis ensuite avec les enseignants. Un premier but étant de gagner la confiance des parents afin de pouvoir assurer un rapport avec ceux-ci, ce qui n'est pas toujours facile vu les barrières

culturelles et linguistiques. Les éducateurs remplissent cette tâche. Un second but étant de « socialiser », faire apprendre la culture scolaire autant aux parents qu'aux enfants. L'équipe veut être la plus transparente possible et combler le défaut d'information existant au préalable pour rendre la situation équitable. Les rapports aux parents sont relativement les mêmes entre les deux équipes. Ici aussi nous pouvons dire que, même si on ne peut pas assurer qu'il s'agit d'une spécificité des DASPA, cette tâche est surdéveloppée au vu du contexte.

4. Conclusion hypothèse 1

Nous avons émis deux sous-hypothèses. La première était que les valeurs, normes, idées véhiculées par l'identité commune enseignante n'étaient pas suffisantes pour répondre aux réalités de terrain des DASPA, ce qui engendre une nouvelle identité commune enseignante spécifique aux enseignants de DASPA. Nous pensions aussi que cette identité spécifique était conditionnée en grande partie par le segment scolaire (défavorisé) dans lequel sont situés la plupart des DASPA.

Notre enquête semble confirmer que la socialisation professionnelle primaire ne permet de donner tous les outils nécessaires à l'enseignement en DASPA ; ceci semble surtout vérifié pour les enseignants de mathématiques, d'histoire, de géographie, de gymnastique,... Les enseignants sortant d'une formation en FLE disposent de points de repères plus élaborés quant à l'enseignement de la langue, mais la confrontation à la réalité de terrain y reste quand-même grande. Nous pouvons voir aussi que les DASPA sont un « Eldorado » pour certains futurs enseignants en quête de relations rapprochées avec les élèves, de sens et de défis pédagogiques. Les nouveaux enseignants n'ont pas beaucoup de difficulté à s'approprier l'identité proposée et participent en général à la renforcer. Pour revenir sur le concept de noyaux central et d'ensembles périphériques, nous constatons que la rencontre des éléments contextuels et biographiques (considérés généralement comme des variables des ensembles périphériques) ont un impact significatif sur la construction de leur identité professionnelle ; celle-ci nous semble s'éloigner significativement de l'identité commune habituellement reconnue au groupe professionnel des enseignants. On peut donc soutenir qu'il se constitue bien une identité spécifique à ce groupe. On peut par ailleurs constater que les deux équipes que nous avons investiguées semblent partager une identité spécifique assez

analogue, bien qu'elles ne se connaissent pas. Ces similarités tiennent sans doute en grande partie à la proximité des contextes de travail (nous sommes au sein d'un même segment). Quant aux variantes observées, on peut penser qu'elles tiennent davantage aux acteurs eux-mêmes et plus spécifiquement aux personnes ressources qui sont de véritables « socialisateurs » dans les équipes. Ceux-ci véhiculent des pédagogies différentes sans pour autant toucher aux variables qui forment l'identité commune spécifique aux DASPA.

B. Hypothèse 2

1. La légitimité des DASPA face à la direction.

Nous pouvons conclure qu'il existe une légitimité semblable des DASPA dans les deux directions mais à des degrés divers. En effet, les deux directions ont une confiance totale dans les DASPA ce qui permet aux acteurs de continuer à avoir le champ libre. Les équipes ont donc extrêmement peu de contraintes au niveau du cadre. Dans les deux cas, les directions se disent en accord parfait avec le travail proposé par les équipes DASPA. Plus encore, les directions voient les DASPA comme des précurseurs au niveau pédagogique et collaboratif. Les deux directions avouent avoir une relation particulière avec les enseignants de DASPA mais aussi avec les élèves. Avec les professionnels, les directions semblent fonctionner en accord autour notamment du rôle dans l'orientation et l'évaluation de ces jeunes (pas sûre ? De l'autre côté, ils nouent une relation spécifique avec les seconds car ils les voient comme des jeunes désœuvrés qu'il faut aider presque à tout prix. Le directeur de l'école A met encore plus l'accent sur la relation qu'il entretient avec les élèves et l'équipe de DASPA probablement parce qu'il se décrit lui-même comme un directeur fort dans le relationnel.

2. Le modèle collaboratif des écoles et le rôle des DASPA dans la création d'une identité spécifique.

Les deux établissements ont des modèles de collaboration semblables, mais nous pouvons déceler des variantes contextuelles. Les deux directions ont une grande volonté de développer et de soutenir la coordination entre enseignants, afin que tous

les acteurs scolaires fassent partie d'un même projet pédagogique. Mais le résultat n'est pas celui escompté par les directeurs. La collaboration reste limitée, mais de façon différente selon l'école. Dans l'école A, le lourd passé de l'école a fait prendre la décision à la direction de tenter de réunir tous les acteurs de l'école à travers le projet pédagogique et cela en misant surtout sur le relationnel. La direction se démène pour créer une ambiance favorable à la collaboration. A ce titre, le DASPA semble emblématique du modèle organisationnel et pédagogique que la direction voudrait implémenter dans toute l'école, c'est-à-dire un désir de coopérer, de prendre des initiatives,... Mais notre enquête montre que seuls les acteurs du DASPA, ainsi que quelques enseignants d'autres filières, travaillent dans cette optique. La collaboration avec les autres enseignants s'avère alors difficile, car l'identité professionnelle des autres enseignants semble très différente. On peut donc dire que d'un côté, il y a un modèle de grande famille qui est en plein développement, ainsi que des bribes du modèle de coordination-interdépendance pour lesquels les DASPA sont des acteurs majeurs du changement. D'un autre côté, il y a encore une forte balkanisation avec une limitation du partage d'idées vers le reste de l'organisation.

Dans l'école B, la direction cherche aussi à créer de la collaboration entre acteurs scolaires. Mais il semble que celle-ci se mette en place surtout via un partage au niveau pédagogique et moins au niveau relationnel que dans la première école. Ce partage se fait aussi via la collaboration étroite entre l'équipe de DASPA et les enseignants des classes qui accueillent les anciens élèves PA.

Au niveau du rôle des DASPA dans l'identité des établissements, nous soutenons qu'ils participent tous les deux à une revalorisation symbolique qui amène de la fierté et du sens dans un projet pédagogique valorisant fortement la diversité culturelle et l'accueil des élèves « démunis ». Cette revalorisation se fait à travers des processus différents dans les deux établissements. Dans l'établissement A, l'identité même de l'école est liée depuis très longtemps à l'existence de classes de français spécifiques aux élèves PA. Celles-ci ont gardé une grande légitimité à travers les années, malgré les difficultés de l'école. Les DASPA sont donc une « institution » au sein de l'établissement et incarnent « ce qui existe de mieux » (surtout auprès de la direction) au sein de l'école en termes de pédagogie, d'efficacité, et de contribution au projet pédagogique. Dans l'école B, les DASPA sont reconnues par la direction et les collègues principalement pour leurs résultats concluants et la pédagogie mise en

place. Elles sont probablement moins vues comme une institution que dans l'école A car elles ne font pas partie de l'histoire de l'établissement depuis aussi longtemps. Le DASPA contribue surtout ici à mettre en place un projet pédagogique solide, ce qui influe positivement - indirectement - sur l'identité de l'établissement.

3. Le rôle des DASPA sur l'identité catégorielle des établissements

Nous venons de voir que les DASPA jouent un rôle important dans le développement de l'identité des établissements. La dernière question que nous nous posions était de savoir quel était le rapport entre cette identité spécifique et l'identité catégorielle de ces établissements. Notre constat général est que ces établissements attirent des enseignants ayant des biographies qui sont en accord avec les objectifs de l'école. Ces identités professionnelles se retrouvent particulièrement en DASPA. Les équipes ont tendance à renforcer les valeurs et les projets éducatifs de ces écoles. En sachant qu'ils sont eux-mêmes conditionnés par des éléments contextuels forts et en sachant que ces établissements font partie du segment le plus disqualifié du quasi-marché scolaire, nous sommes en droit de penser qu'il y a un phénomène de couplage selon la définition de Verhoeven (2011). Considérant la légitimité des DASPA dans leur établissement, la requalification symbolique qu'ils induisent et l'identité de ces DASPA, nous pouvons dire qu'ils renforcent l'identité catégorielle de leur établissement. Ce constat est plus fort dans l'école A. Les DASPA permettent de consolider une forme de réputation dont les valeurs prônées ne sont pas à première vue l'excellence mais bien la reconnaissance de chacun, l'équité, valeurs plus spécifiquement pertinentes par rapport à un public multiculturel et défavorisé. La réputation est donc importante en DASPA d'une part envers les parents et d'autre part envers les centres d'accueil. Concernant les parents, il existe des canaux de bouche-à-oreille important. La proximité des équipes de DASPA avec les parents semble leur donner une confiance dans les DASPA qu'ils n'hésitent pas à promouvoir auprès des nouveaux arrivants de la même communauté. Les DASPA semblent avoir des réputations différentes auprès des centres d'accueil. Ainsi, l'école A a développé une politique d'accueil « à tout prix » et semble dès lors être le « joker » pour les centres d'accueil qui ne trouvent pas de place ailleurs pour leurs jeunes. Nous pouvons tout de même nuancer en disant que les DASPA, par leur

proximité et leur désir de transparence avec les parents, ne jouent que peu le jeu du quasi-marché scolaire en mobilisant une réputation et en laissant place aux relations impersonnelles ou inexistantes. Ces deux écoles ne tentent donc pas de grimper dans la hiérarchie scolaire, elles s'opposent même aux écoles des segments plus valorisés. Elles ne se voient d'ailleurs pas comme faisant partie des segments disqualifiés mais plutôt comme des pionnières dans l'aide aux publics multiculturels et pauvres. Les DASPA renforcent l'idée que dans ce créneau, ces écoles proposent un enseignement d'excellence adapté à ce public.

VII. Conclusion générale

Notre objectif général était de mettre à jour le système de représentation et d'action mis en place par les équipes de DASPA. Celui-ci étant encore très peu exploré par la recherche scientifique, nous avons pris l'initiative d'aborder le sujet à travers deux entrées précises. La première cherchait à comprendre quelles variables influent sur l'identité professionnelle des enseignants de DASPA. Nous avons pu remarquer qu'il existe un cocktail de variables à la fois individuelles et contextuelles qui ne sont pas uniques au domaine des DASPA mais une fois mises ensemble, elles donnent une identité relativement singulière. Ainsi, les acteurs de DASPA ont des motivations et valeurs semblables à l'arrivée dans le métier malgré des parcours parfois différents. Ils partagent un éthos professionnel commun, à savoir celui de praticien réflexif, pédagogue. D'après nous, leur conception de la profession d'enseignant, la manière de la mettre en pratique et le système coopératif très développé en leur sein, prouve qu'il existe un noyau identitaire relativement différent de celui reconnu habituellement aux enseignants. Les éléments contextuels tels que les changements incessants dans les classes, le fait qu'il n'y ait pas de marche à suivre précise (etc.) engendrent un système de socialisation professionnel spécifique au DASPA dans lequel les valeurs fondamentales sont l'empathie, l'engagement, l'adaptation, la reconnaissance de l'altérité et sa prise en charge, etc. Même si nous n'avons pas pu faire une comparaison claire avec les systèmes de valeurs, normes, règles prônées par d'autres groupes enseignants, les différences notables remarquées entre équipe de DASPA et équipe d'autres filières des établissements ainsi que l'altérité mise en exergue par les équipes de DASPA (surtout dans l'école A),

témoignent de cette différence fondamentale dans la manière de concevoir le travail enseignant. Il est évident que les enseignants de DASPA mobilisent aussi des normes et des règles reconnues et communes au système scolaire mais leur ségrégation souvent spatiale, pédagogique, et le traitement spécifique de la direction envers eux font que ces classes se retrouvent « à part ». Il pèse sur les acteurs de DASPA un sentiment de « devoir » envers des jeunes qu'ils voient souvent comme démunis et perdus s'ils ne s'occupent pas d'eux. Cela donne un sens profond et de la motivation aux actions des équipes éducatives. Nous avons mis en avant la place qu'occupaient certains acteurs que nous avons nommés « socialisateur ». Ceux-ci démontrent l'importance des variables individuelles et surtout des mécanismes individuels dans la création d'une identité. Nous pouvons donc attribuer une part relativement importante de liberté aux individus. Nous devons tout de même nuancer en disant que ces personnalités fortes opèrent des choix dans un système qui les conditionne. Ainsi, le choix des équipes de s'occuper coûte que coûte de ces jeunes malgré les difficultés et de porter ce choix au rang de valeur est finalement une réponse à des variables contextuelles très contraignantes (le profil des élèves et l'arrivée de ceux-ci toute l'année). Pour répondre clairement à nos deux sous-hypothèses, il existe donc en quelque sorte un segment entier du quasi-marché scolaire dans lequel nous avons discerné des variables contextuelles communes et contraignantes présentes en DASPA. Celles-ci jouent un rôle important dans la mise en place d'un noyau identitaire très différent de l'identité professionnelle enseignante reconnue aux filières plus « traditionnelles ». Le quasi-marché scolaire conditionne donc fortement l'identité des équipes de DASPA. Ensuite, il existe des variances liées aux écoles elles-mêmes. Ces variances sont le fruit de différences historiques entre les deux écoles dans la mise en place des DASPA. A ce titre, les profils et biographies rencontrés, conditionnent en grande partie la forme de socialisation adoptée. Concernant notre seconde hypothèse, nous avons pu remarquer que les DASPA sont créés dans un segment du quasi-marché scolaire disqualifié. Ils sont nés de l'initiative de la direction et d'une poignée d'enseignants motivés et convaincus. Leur existence même est conditionnée par un type d'établissement spécifique comme nous l'avons noté dans notre contextualisation. L'environnement institutionnel dans lequel évoluent les DASPA ont une incidence forte sur l'identité professionnelle des équipes de DASPA comme nous l'avons vu dans la première hypothèse. Dans l'optique où nous pensions à une influence mutuelle et entrelacée entre

l'environnement institutionnel et le terrain, nous pouvons dire que les équipes de DASPA ont un rôle important à jouer dans le positionnement de leur établissement dans le quasi-marché scolaire. Nous avons remarqué que les DASPA sont très valorisés par la direction. Ils ont une grande légitimité à la fois pédagogique, identitaire (par les valeurs qu'elles prônent), mais aussi par leurs bons résultats. Les acteurs scolaires sont fiers de pouvoir mobiliser, pour une fois des valeurs telles que « l'égalité de résultat » et pas seulement « l'égalité de traitement ou des chances ». Les DASPA participent à une revalorisation symbolique par leurs résultats mais aussi car ils représentent pour la direction ce qui se fait de mieux dans l'accompagnement des « moins bien lotis ». Cette opération de valorisation semble être d'abord importante en interne afin de légitimer le segment dans lequel sont les établissements . Les DASPA participent moins à une stratégie de positionnement bien organisée, mais plutôt à une croyance profondément ancrée dans toutes les initiatives et décisions des établissements, dans leur projet pédagogique. Pour ces établissements, les bons résultats des DASPA sont la preuve qu'ils ont réussi au moins en partie à réaliser un des objectifs qui leur est demandé, à savoir, gérer la diversité et réduire les inégalités. Les DASPA permettent une valorisation symbolique de l'établissement et de son identité spécifique. Les DASPA occupent une place importante dans leur établissement bien qu'elles ne soient pas majoritaires en termes de nombre d'élèves, ou d'enseignants. Alors que la « multiculturalité » comme valeur n'est pas centrale comme celle de « performance » dans notre système scolaire, la valorisation de cette première qu'apportent les DASPA a un effet ambigu sur la position des établissements dans le quasi-marché scolaire. Il est donc intéressant de remarquer que l'effet des DASPA est plutôt de conforter la place de leur établissement dans le segment disqualifié du quasi-marché scolaire. Ils renforcent donc aussi leur identité catégorielle. Les établissements se sentent en effet investis du devoir d'aider ces jeunes qu'ils voient comme démunis,... Alors qu'ils se voient comme les porteurs de la multiculturalité et du vivre ensemble, ils favorisent finalement la ségrégation du système scolaire en se focalisant sur un public et une niche éducative spécifiques. Il y a donc un véritable phénomène de couplage, de renforcement mutuel entre environnement institutionnel et les représentations, pratiques des DASPA et de leur établissement.

Nous sommes conscients des limites de notre étude. Nous n'avons pas pu approfondir suffisamment les points d'analyse abordés. Nous pensons par contre que cette étude permet de mettre en lumière des phénomènes centraux dans la mise en place d'une « filière » spécifique du milieu scolaire de la FWB. Nous pensons que ce travail était nécessaire pour dégager des pistes de recherches dans ce domaine. Celles-ci sont nombreuses et variées. Pour commencer, une étude de plus grande ampleur via questionnaire pourrait être réalisée pour établir un profil précis des écoles ayant des DASPA afin d'entériner nos constats à ce sujet. Dans la même veine que notre recherche, il serait pertinent d'aller plus loin dans le phénomène de couplage qui est finalement notre conclusion finale. Une analyse plus fine des influences réciproques entre environnement institutionnel et représentations et actions de terrain serait la bienvenue. Un autre pan de recherche pourrait se concentrer désormais sur la question des inégalités. Nous avons remarqué que les équipes de DASPA étaient fières des bons résultats engrangés par leurs élèves de DASPA. Une étude quantitative d'ampleur sur les taux de réussite et les orientations permettrait de confirmer ou non cette idée. Dans une approche plus qualitative, une recherche centrée sur les représentations qu'ont les enseignants des élèves et des familles de ceux-ci, pourrait permettre de mieux comprendre le traitement que ces enseignants leur offrent (égalité des chances, des résultats, de traitement, d'accueil,...). Nous pensons que l'identité des acteurs de DASPA pourrait se rapprocher de celle des enseignants travaillant dans le « spécialisé ». Ainsi, une étude pourrait tenter de comprendre si les valeurs et l'adaptation dont font preuve ces enseignants sont en grande partie induites par des variables telles que le public, la mise en place de pédagogies spécifiques,... Finalement, afin de « boucler la boucle » et cerner les phénomènes de réputation des écoles, il serait nécessaire de réaliser des recherches sur les représentations scolaires des familles d'enfants PA mais aussi dans les centres de première ligne qui travaillent en étroite collaboration avec ces équipes de DASPA.

VIII. Bibliographie

Monographie

- BLIN, Jean-François. Représentations, pratiques et identités professionnelles. Paris : L'Harmattan, Action et Savoir, 1997. ISBN 2-7384-5040-7
- BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Minuit, 1970.
- DE GAULEJAC, Vincent. La névrose de classe. Paris : Hommes et Groupes Editeurs. Collection « rencontres dialectiques », 1999 (1ère éd. 1987), ISBN : 2-86984-014-4
- BERGER, Pieter, LUCKMANN, Thomas. La construction sociale de la réalité, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986.
- DUPRIEZ Vincent & CORNET Jacques. La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique / préface de Philippe Meirieu. Bruxelles : De Boeck, 2005. ISBN 978-2-80414-888-1
- LANG, Vincent. La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle. Paris : PUF, 1999. ISBN : 978-2-13-049715-8
- LUPTON Ruth. Schools in disadvantaged areas : recognising context and raising quality. Manuscript non publié, London centre for analysis of Social Exclusion, 2004.
- MANÇO, Christian, ALTAY, A. Accueil scolaire des immigrés non francophones dans le cycle secondaire en Communauté française de Belgique : enseignements d'une recherche-formation. Didáctica : Lengua y Literatura; Madrid 21, 2009, pp. 227-253. Consulté le 26 mars 2017. ISSN 1130-0531
- MUCCHIELLI, Alex. L'identité. Paris : PUF, Collection « Que sais-je ? », 2013 (9e édition). ISBN : 978-2-13062-080-8
- NIAS, J. Primary Teachers Talking. London : Routledge & Kegan Paul, 1989.

- PICHAULT, François, TOURAINE, Alain, DE COSTER, Michel, *Traité de sociologie du travail*, De Boeck Université, Ouvertures sociologiques, Bruxelles, De Boeck, 1994, pp. 363-379. ISBN : 2804117855
- TIMMERMAN Chris, VANDENHOLE, Wouter, VERHOEVEN Marie et all., *Le droit à l'éducation des enfants sans titre de séjour légal*, Rapport final de recherche, BELSPO (Politique Scientifique Fédérale belge) (projet « UCARE »), 2011.

Partie de monographies

- BAILLAUQUÈS, S., « Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation », In HÉTU, J.-C., LAVOIE, M., BAILLAUQUÈS, S. (eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, De Boeck Université, Perspectives en éducation, Paris, Bruxelles, 1999, pp.21-42. ISBN : 2804131475
- DRAELANTS Hugues. et DUMAY Xavier. avec la coll. MUYLDER B. & TAYMANS A.-F., *Catégories et identités de marché, de l'inégalité entre écoles dans la fabrication d'une identité organisationnelle*. In DRAELANTS Hugues. et DUMAY Xavier. *Les écoles et leur réputation, l'identité des établissements en contexte de marché*, Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur, 2016. ISBN : 9782807302181
- DUBAR, Claude, *Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel*, in PICHAULT, François, TOURAINE, Alain, DE COSTER, Michel (sous la dir.), *Traité de sociologie du travail*, De Boeck Université, Ouvertures sociologiques, Bruxelles, 1994, pp. 363-379.
- DUBAR, Claude. « La socialisation : paradigmes, méthodes et implications théoriques », dans FRANCQ, Bernard, MAROY, Christian (Eds), *Formation et socialisation au travail*, Bruxelles : De Boeck Université, Perspectives en éducation, 1996, pp.25-39. ISBN : 978-2-8041-2226-3

- GARANT, C., LAVOIE, M., HENSLER, H., BEAUCHESNE, A., « L'accompagnement dans l'initiation à la pratique d'enseignement : invitation au frein à l'émancipation professionnelle », In HÉTU, J.-C., LAVOIE, M., BAILLAUQUÈS, S. (eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* De Boeck Université, Perspectives en éducation, Paris, Bruxelles, 1999, pp.85-113. ISBN : 2804131475
- JADOT, Evelyne, THEYS, Coralie, VERHOEVEN Marie. Développer un projet d'école citoyenne dans des segments disqualifiés du système scolaire. Tension, compromis et mobilisation autour d'un label distinctif dans les écoles et leur réputation, In DRAELANTS Hugues. et DUMAY Xavier. *Les écoles et leur réputation, l'identité des établissements en contexte de marché*, Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur, 2016. ISBN : 9782807302181
- LESSARD, Claude, TARDIF, Maurice. Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante ?. In LESSARD, Claude, TARDIF, Maurice dans *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement », 2004, p. 265-287. ISBN : 9782804146160
- SCIOLLA, L. Identité. In BORLANDI, M. BOUDON, R., CHERKAOUI M. et VALADE B. (dir.) *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris : Presse Universitaire de France. 2005, ISBN : 2130516890

Monographie disponible sur le Web

- ALAIS, Maxime. Législation interprétée, pratiques didactiques et évaluatives rencontrées ou imaginées : le cas d'une structure d'enseignement belge DASPA (Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants) Mémoire de Master 2 Professionnel Didactique des langues et pluralité

linguistique et culturelle Spécialité PIPOL : FLE/S Pluralités, Interculturel, Politiques Linguistiques Sous la direction de Mme C. GOÏ, Université François Rabelais Tours, Année universitaire 2014/2015. Consulté le 15 avril 2017.

http://www.academia.edu/17220140/L%C3%A9gislation_interpr%C3%A9t%C3%A9_pratiques_didactiques_et_%C3%A9valuatives_rencontr%C3%A9es_ou_imagin%C3%A9es_le_cas_dune_structure_denseignement_belge_D ASPA_Dispositif_daccueil_et_de_scolarisation_des_%C3%A9l%C3%A8ves_primo-arrivants_

- DEBARS, Claire, AMADE-ESCOT, Chantal. Enseigner le badminton à une classe de primo- arrivants : incidence du contexte ZEP (zone d'éducation prioritaire) sur la pratique d'intervention. EJRIEPS e Journal de la Recherche sur l'Intervention en 'Education Physique et Sport, Marie-Paule Poggi, Maître de Conférences HDR, 2006, pp.35-43. Consulté le 04 mai 2017. <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01216111/document>
- EVRARD, Annick, HRIZI, Youssef, DUCREY François, RASTOLDO François. Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones, étude des parcours scolaires des élèves issus des classes d'accueil à Genève. Service de la recherche en éducation, 2016. Consulté le 09 mai 2017. <https://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/2016/dispace2.pdf>
- GIERUC, Gabriella. Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ? Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques du département de la formation et de la jeunesse du Canton de Vaud, Lausanne, 2007, consulté le 04 mai 2017. http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications_99-ajd/07.3_rapport_ursp_2007.pdf
- GONZALEZ, Laurie, LINDER, Kim Tanja. L'accueil des élèves allophones primo-arrivants. Perceptions des enseignants et ressources mobilisées pour

l'intégration dans la classe. Université de Genève. Maîtrise, 2016. Consulté le 06 mai 2017. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88687>

- LANIER Valérie. L'accueil des enfants (d') immigrés dans les écoles françaises : éducation entre culture familiale et culture du pays d'arrivée. Droit. Université de Bourgogne, 2011. Français. Consulté le 02 avril 2017. Disponible sur le Web : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00696486/document>
- S.n., Les classes-passerelles : ce qui doit être amélioré. Analyse CODE Novembre 2010. Consulté le 26 mars 2017. http://www.lacode.be/IMG/pdf/Les_classes_passerelles.pdf
- VASCONCELLOS, Maria-Drosile. « RAYOU, Patrick et VAN ZANTEN. Agnès. *Enquête sur les nouveaux enseignants* », *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne], Orientation scolaire et professionnelle, 2005, n°34/2, en ligne depuis le 28 Septembre 2009, connection le 20 mai 2017. <http://osp.revues.org/511>

Partie de monographie disponible sur le Web

- CRUTZEN, Danièle, LUCCHINI, Silvia. Etat des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique. In MARTINIELLO Marco, REA Andréa , DASSETTO Felice (dir.) : *Immigration et intégration en Belgique francophone*. Etat des savoirs. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant, 2007, pp. 287-332. Consulté le 04 mai 2017. https://www.researchgate.net/publication/305387798_Etat_des_savoirs_concernant_l%27education_et_la_scolarite_des_enfants_issus_de_l%27immigration_en_Communaute_francaise_de_Belgique
- VERHOEVEN, Marie. Politiques éducatives et diversité culturelle : Des philosophies d'intégration aux compromis locaux, dans Conceptions du

dialogue interculturel en Wallonie et à Bruxelles. n°16, collection Culture-Education permanente, 2012. pp. 93-103. Consulté le 25 avril 2017. Disponible sur le Web :

http://www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/edup/upload/edup_super_editor/edup_editor/documents/Judith/CFWB_dialogue_interculturel_en_Wallonie_et_a_Bruxelles.pdf&hash=07a61c2d4dc5da79c6ebf62d3ec3054d5eb01bf7

Article de revue

- APPADURAI A., Disjuncture and difference in the global cultural economy, pp.295-311. From Arjun Appadurai, Disjuncture and difference in the global cultural economy. In Public Culture, n°2, 1990.
- VERHOEVEN, Marie. Ecole et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration, Louvain-la-Neuve : Académia-B, Collection *Sybidi Papers*.
- Verhoeven, Marie. Modèles d'intégration nationaux, dynamiques d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels : regards croisés Angleterre – Communauté française de Belgique, *Revue Française de Pédagogie*. N°144, 2003, pp. 9-17.

Article de revue disponible sur le Web

- AKKARI, Abdeljalil. L'école et la diversité des cultures. In *Revue internationale d'éducation*, n° 63, Sèvres, septembre 2013, consulté le 8 mai 2017. Disponible sur le Web : <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/ries/introduction-ries-63.pdf>
- BENES, Marie-France, DYOTTE, Suzanne. L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. In *Accueillir les migrants* (En ligne). n°125, Québec VEI Enjeux, juin 2001, consulté le 02 mai 2017. Disponible sur le Web :

<http://revuesplu.srv775.sd->

france.net/_uploads/pdf/82/125/22709_4167_3974_125_l_integration_des_jeunes_immigrants_et_immigrantes_a_l_ecole_quebecoise.pdf

- BOURDIEU Pierre. Sur le pouvoir symbolique. In: *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 32^e année, n°3, 1977. pp. 405-411. Consulté le 01 juin 2017. Disponible sur le Web : www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1977_num_32_3_293828
- CATTONAR Branka. Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation du GIRSEF* (En ligne). N°10. 2001. Consulté le 13 avril 2017. Disponible sur le Web : <https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/girsef/documents/010cahier.pdf>
- DAUPHIN Nicolas, VERHOEVEN Marie. La mobilité scolaire au cours des transformations du système scolaire. *Les cahiers de recherche en éducation et formation du GIRSEF*. N°19, 2002 Consulté le 16 avril 2017. Disponible sur le Web : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603556>
- DEVLEESHOUWER Perrine et RÉA Andrea. Justification des différenciations scolaires par les acteurs de l'enseignement. In *Education comparée*, Université Libre de Bruxelles, à paraître.
- DRAELANTS, Hughues ; DUMAY, Xavier. Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n°48 décembre 2005, consulté le 15 avril 2017. Disponible sur le Web : <http://hdl.handle.net/2078.1/80247>
- DRAELANTS Hugues. Le choix de l'école en Belgique francophone : de l'individualisation à la bureaucratisation ? Hypothèses sur les évolutions introduites par la réforme des inscriptions. *Les cahiers de recherches en*

Education et Formation du Girsef (En ligne), n° 99. 2014. Consulté le 13 avril 2017. Disponible sur le Web :

https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/girsef/documents/cahier_9_9_Draelants_final.pdf

- DUMAY Xavier, DUPRIEZ Vincent Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? n°36, *Les cahiers de recherche en éducation et formation*. décembre 2004, consulté le 10 avril 2017. Disponible sur le Web : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00603492/document>
- DUPRIEZ, Vincent. Régulation et pilotage des systèmes scolaires: les voies de l'harmonisation dans deux systèmes scolaires historiquement décentralisés, l'Angleterre et la Belgique francophone. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation du GIRSEF* (En ligne). N°35. 2004. Consulté le 12 avril 2017. Disponible sur le Web : <https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/girsef/documents/035cahier.2.pdf>
- DUPRIEZ, Vincent ; DRAELANTS Hugues. Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation du GIRSEF* (En ligne). N°24, 2003. Consulté le 13 avril 2017. Disponible sur le Web : <https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/girsef/documents/024cahier.pdf>
- GATHER THURLER, Monica. Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme? n°109, In *Revue française de pédagogie*, 1994. pp. 19-39. Consulté le 15 mai 2017. Disponible sur le Web : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1244
- LESSARD, Claude, KAMANZI Pierre Canisius, LAROCHELLE Mylène. De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et*

sociétés, (En ligne) n° 23, Janvier 2009, p. 59-77. Consulté le 02 mai 2017.
<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-1-page-59.htm>

- MAROY, Christian. Pourquoi et comment réguler le marché scolaire. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation du GIRSEF* (En ligne). N°55. 2007. Consulté le 13 avril 2017. Disponible sur le Web :
https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/girsef/documents/cahier_5_5_maroy.pdf
- MAROY Christian. Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation du GIRSEF* (En ligne). N°42. 2005. Consulté le 13 avril 2017. Disponible sur le Web :
<https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/girsef/documents/042cahier.pdf>
- MARTINI, Jean-François. Le dispositif d'accueil pour les primo-migrants. N°64, *Plein droit* (En ligne), janvier 2005. p. 7-9. Consulté le 15 mai 2017. Disponible sur le Web : <http://www.cairn.info/revue-plein-droit-2005-1-page-7.htm>
- MEUNIER Olivier, Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? *Socio-logos* (En ligne), mars 2008, mis en ligne le 06 octobre 2008, consulté le 28 mai 2017. Disponible sur le Web : <http://socio-logos.revues.org/1962>
- MONS, Nathalie. Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. *Revue française de pédagogie* (En ligne), n°164, juillet-septembre 2008, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 15 mai 2017. URL : <http://rfp.revues.org/1985>
- PERIER, Pierre. Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. In: *Revue française de*

pédagogie (En ligne), volume 147, 2004. pp. 79-90. Consulté le 14 avril 2017. Disponible sur le Web : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556

- VANDENBERGHE Vincent. Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles. *Les cahiers de recherche en éducation et formation du GIRSEF* (En ligne). N°8. 2000. Consulté le 12 avril 2017. Disponible sur le Web : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603568>
- VANDENBERGHE Vincent. Réguler l'enseignement en Belgique francophone ou comment encadrer pour notre "vieux" quasi-marché scolaire? GIRSEF, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique Texte présenté à la 79^e semaine sociale du Moc, Charleroi/Dampremy, le 12 avril 2001
- VERHOEVEN, Marie ; Shaik, Farah. L'éducation inclusive à l'épreuve de la discrimination institutionnelle : le cas de la Belgique francophone. In: LOCERIE Françoise (coord.), Education et Diversité. Les fondamentaux de l'action, Rennes : *Presses Universitaires de Rennes*, 2017, consulté le 14 avril 2017. Disponible sur le Web : <http://hdl.handle.net/2078.1/181812>
- SCHWOB, Irène. Les élèves allophones nouvellement arrivés et leur accueil dans le système scolaire genevois (En ligne). n°48, Genève : Note d'information du service de la recherche en éducation, août 2011, consulté le 04 mai 2017. Disponible sur le Web : <https://www.geneve.ch/recherche-education/doc/publications/notesinfo/notes-sred-48.pdf>
- TAP, Pierre. Identité et exclusion. *Connexions* (en ligne), n°83, 2005/1, (consulté le 1 mai 2017), p. 53-78. DOI : 10.3917/cnx.083.0053. Disponible sur le Web <http://www.cairn.info/revue-connexions-2005-1-page-53.htm>

IX. Annexes

A. Tableaux

Tableau 1

Nom	Organisme de formation et type d'étude	Objectifs et Programme
<i>Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation français langue étrangère à finalité</i>	ULG Master universitaire sur 2 ans (120 crédits) (existe aussi en certificat et en stages d'été)	Objectifs Pas d'objectif cité Programme : Choix de plusieurs modules axés principalement sur la langue, la littérature : - Langues et littératures romanes - Linguistique - Approche interculturelle - Langue et littérature médiévale - Littérature française moderne - Langue française moderne + une finalité reprenant de la didactique, méthodologie, et de la linguistique spécifique à l'apprentissage du français à des étrangers de parlant pas le français. http://progcours.ulg.ac.be/cocoon/programmes/P2UF/LE01_B.html
<i>Bachelier - AESI en Français - Français langue étrangère</i>	ENCBW : Haute école Léonard De Vinci Bachelier de trois ans. (180 crédits)	Objectifs - Parfaire ses connaissances et ses pratiques pour guider les élèves dans la maîtrise de la langue maternelle. - Acquérir les savoirs et les pratiques pour enseigner le français aux allophones. - L'amour de la langue française et celui de la littérature ne suffisent pas à faire un bon enseignant de français.

		- Encore faut-il aller à la rencontre de l'autre : l'élève, plus ou moins jeune, que l'on cherchera à accompagner dans son apprentissage afin de contribuer à son épanouissement. - Devenir un professionnel de l'enseignement du français réclame des connaissances disciplinaires approfondies et une aptitude à communiquer à d'autres la passion et l'envie d'apprendre. - Un métier rigoureux où les relations humaines sont également très importantes. Programme : Didactique de français : utiliser l'audio-visuel, le jeu théâtral,... - Psychologie des apprentissages - Approche sociologique, philosophique et historique de la citoyenneté, du religieux, de l'identité et de l'égalité. - Gestion de la classe - Stage - Linguistique http://www.vinci.be/fr-be/Encbw/Pages/NewListeUE.aspx?formation=SFL&cat=Long&lang=fr
<i>Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation français langue étrangère</i>	ULB Master de 120 crédits sur 2 ans. (A destination des étudiants internationaux allophones)	Objectifs : / Programme : - Histoire de la langue française - Sociolinguistique - Phonétique - Didactique - Neurolinguistique - Multilinguisme et société
<i>Certificat en didactique du FLE</i>	Proforal asbl. en collaboration avec l'UCL Certificat universitaire de 6 mois	Objectifs : - Donner un cadre théorique spécifique aux formateurs ou futurs formateurs - Dynamiser la réflexion critique en

	(formation continuée) (Existe aussi en stage d'été)	didactique du FLE - Maîtriser des techniques pédagogiques en FLE adaptées à un public primo-arrivant - Stimuler la production d'outils - Encourager le partage d'expériences pratiques et d'informations théoriques - Valoriser son expérience professionnelle Programme : - Séminaire de didactique du FLE (15h) - Itinéraires d'écriture (7,5h) - Métaphonologie (7,5h) - Phonétique corrective et contrastive (17h) - Initiation à l'approche interculturelle (18h) - Ateliers pratiques (25h) - Stage d'observation (6h) - Stage d'enseignement (24h) - Travail de fin d'études http://www.proforal.be/index.php/formations/formation-continue/formateur-fle
Certificat en didactique du FLE et en pédagogie interculturelle	Département pédagogique de Malone (Hénallux), centre d'action Interculturelle de Namur (CAINamur), Centre régional d'intégration du Luxembourg (Crillux) Certificat de 18 mois (formation continuée)	Objectifs : - donner accès aux outils théoriques, conceptuels et méthodologiques afin de rendre autonome les - participants dans leur pratique - initier les participants aux méthodologies actuelles de l'enseignement des langues vivantes - construire des outils didactiques d'enseignement et d'évaluation de la langue adaptés aux profils des apprenants - Sélectionner les contenus, planifier, programmer - et mettre en place des séquences didactiques - répondant aux besoins de ces apprenants - Développer les compétences métacognitives et métalinguistiques nécessaires pour - enseigner sa propre langue maternelle

		à des allophones - Connaître les normes et les variétés du français afin de savoir "quel français enseigner" à des non francophones - Appliquer les principes d'une pédagogie interculturelle en classe - Réfléchir de façon critique sur l'immigration, l'intégration des primo--arrivants (jeunes et adultes), la citoyenneté et l'interculturel - Encourager le partage de bonnes pratiques et d'informations théoriques. Programme : - Module didactique - Modules interculturels - Journée thématique - Ateliers et travaux pratiques - Stage http://www.henallux.be/sites/default/files/pdf/brochure_dinformation_16-17.pdf
--	--	--

Tableau 2

Code	Territoire	Part de l'Europe des 15 (hors Belgique) (%) 2014	Part des nouveaux états membres de l'U.E. (entrées 2004-2007-2013) (%) 2014	Part du reste de l'Europe (hors UE28) (%) 2014	Part des pays OCDE (hors Europe, Turquie et Amérique Latine) (%) 2014	Part de l'Afrique du Nord (%) 2014	Part de la Turquie (%) 2014	Part de l'Amérique latine (%) 2014	Part de l'Afrique subsaharienne (%) 2014	Part des autres pays (%) 2014	Part des étrangers dans la population totale (%) 2014
Moyenne régionale		15,43	6,42	0,98	0,72	3,73	0,77	0,87	2,34	1,88	33,12
Total RBC		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Seuil		< 200 habitants	< 200 habitants	<200 habitants	<200 habitants	< 200 habitants	< 200 habitants	<200 habitants	<200 habitants	<200 habitants	<200 habitants
21001	Anderlecht	10,78	7,79	0,79	0,07	5,23	0,56	0,83	3,03	1,74	30,81
21002	Auderghem	14,87	5,19	0,53	2,99	0,79	0,10	0,52	1,11	1,58	27,67
21003	Berchem-Sainte-Agathe	7,03	3,87	0,56	0,05	2,74	0,28	0,36	1,79	0,81	17,47
21004	Bruxelles	14,41	6,46	1,10	0,57	5,30	0,83	0,78	3,09	2,29	34,83
21005	Etterbeek	24,91	9,88	1,02	1,12	1,68	0,23	1,12	1,69	3,05	44,70
21006	Evere	8,07	5,05	1,58	0,49	2,24	0,83	0,46	1,72	2,97	23,42
21007	Forest	17,45	5,22	0,54	0,27	4,54	0,10	1,29	2,19	1,51	33,11
21008	Ganshoren	7,06	4,78	0,76	0,08	2,69	0,27	0,38	1,70	1,29	19,00
21009	Ixelles	29,17	5,52	1,11	1,60	2,17	0,19	1,38	2,54	2,65	46,34
21010	Jette	7,11	5,52	0,92	0,13	2,62	0,38	0,40	1,82	1,99	21,00
21011	Koekelberg	8,57	7,74	1,04	0,08	5,06	0,62	0,46	2,57	1,27	27,41
21012	Molenbeek-Saint-Jean	8,70	4,93	1,05	0,08	7,49	0,66	0,32	2,78	1,71	27,73
21013	Saint-Gilles	27,52	6,20	0,87	0,64	4,74	0,26	2,73	2,64	2,38	47,97
21014	Saint-Josse-ten-Noode	11,45	12,32	0,91	0,27	4,98	3,75	1,45	3,44	2,85	41,42
21015	Schaerbeek	11,50	9,18	1,30	0,26	4,63	2,82	0,90	2,74	1,40	34,74
21016	Uccle	21,28	3,73	1,06	0,64	0,86	0,09	0,76	1,32	1,28	31,03
21017	Watermael-Boitsfort	12,37	2,24	0,40	1,05	0,64	0,08	0,33	0,88	0,78	18,77
21018	Woluwe-Saint-Lambert	19,82	6,77	0,76	2,51	0,86	0,23	0,69	1,64	1,68	34,95
21019	Woluwe-Saint-Pierre	22,58	5,16	0,85	2,74	0,48	0,17	0,67	0,86	1,21	34,72

Sources : IBSA, SPF Economie – Statistics Belgium

* ND: non disponible

* VS: valeur seuillée

Tableau 3

Code	Territoire	Taux de chômage (%) 2012	Taux de chômage des jeunes (%) 2012
Moyenne régionale		22,69	38,09
Total RBC		-	-
Seuil		<100 actifs	< 100 jeunes actifs
21001	Anderlecht	25,78	39,29
21002	Auderghem	13,15	29,33
21003	Berchem-Sainte-Agathe	18,68	33,79
21004	Bruxelles	25,33	39,94
21005	Etterbeek	19,80	32,35
21006	Evere	21,02	37,43
21007	Forest	23,82	42,07
21008	Ganshoren	19,69	33,66
21009	Ixelles	21,12	33,56
21010	Jette	19,81	33,75
21011	Koekelberg	24,06	35,73
21012	Molenbeek-Saint-Jean	30,92	45,11
21013	Saint-Gilles	26,98	38,76
21014	Saint-Josse-ten-Noode	34,90	48,00
21015	Schaerbeek	26,43	41,56
21016	Uccle	14,27	31,60
21017	Watermael-Boitsfort	13,76	30,97
21018	Woluwe-Saint-Lambert	13,12	28,36
21019	Woluwe-Saint-Pierre	11,00	26,67

Sources : BCSS Actiris

Tableau 4

Code	Territoire	Revenu médian des déclarations (€) 2013	Part des moins de 18 ans vivant dans un ménage sans revenu du travail (%) 2013
Moyenne régionale		18941	17,44
Total RBC		-	-
Seuil		< 20 déclarations	< 100 mineurs dont on connaît le statut professionnel du ou des parents
21001	Anderlecht	17576	18,43
21002	Auderghem	24001	8,98
21003	Berchem-Sainte-Agathe	20839	16,80
21004	Bruxelles	17610	19,26
21005	Etterbeek	19927	15,51
21006	Evere	20426	19,14
21007	Forest	18974	17,43
21008	Ganshoren	20181	16,76
21009	Ixelles	18507	14,55
21010	Jette	20457	15,76
21011	Koekelberg	18558	17,45
21012	Molenbeek-Saint-Jean	17033	22,16
21013	Saint-Gilles	16701	20,86
21014	Saint-Josse-ten-Noode	14884	23,55
21015	Schaerbeek	17401	20,82
21016	Uccle	21810	10,38
21017	Watermael-Boitsfort	23296	10,59
21018	Woluwe-Saint-Lambert	23460	11,15
21019	Woluwe-Saint-Pierre	25280	7,38

Sources : BCSS IBSA, SPF Economie - Statistics Belgium

Tableau 5

Ecoles	Réseau	Filières	DASPA en primaire ?	Localisation	ISE	Valeurs de l'école
A	SC	G. et dif. 1 ^{ier} degré G. 2 ^{ième} degré TQ. P.	/	Josse-Ten-Noode	1	Multiculturalité, vivre ensemble, acceptation de tous.
B	OS	G. et dif. 1 ^{ier} degré : ensuite TT. TQ. PQ.	/	Bruxelles	1	Neutralité, tolérance, humanisme.
C	LC	Dif. TQ. TT.	/	Anderlecht	1	S'épanouir dans la vie réelle, vivre en solidarité, chances égales pour tous, découvrir avec plaisir et rigueur, devenir responsable.
D	LC	G. → 3 ^{ième} degré Dif. TQ., PQ.	/	Bruxelles	1	Accueil attentif, reconnaissance de chacun, respect de l'autre L'enrichissement personnel de l'esprit et du cœur Le progrès de chacun, à partir de ce qu'il est et apporte.
E	LC	G. Dif. TQ. PQ.	/	Schaerbeek	1	Ouverture, unité sociale, pratique spirituelle chrétienne tout en considérant les autres religions, formation et éducation d'excellence, mettre en valeur la singularité et la pluralité.
F	LC	G. Dif. TQ. P.	Oui	Molenbeek	1	La citoyenneté, respect, multiculturalité, propreté implication des élèves dans le projet scolaire
G	LC	G. Dif.	/	Scharbeek	5	Respect et bienveillance, bonheur d'apprendre,

		TQ. PQ.				solidarité.
H	SC	Dif. TQ. PQ.	/	Etterbeek	2	Contact personnalisé, accueil, chacun y trouve sa place, créativité, l'autonomie, l'esprit critique et la tolérance.
I	CF	G. Dif. TQ. PQ.	/	Ixelles	2	Travail et discipline, Démocratie.
J	LC	Dif. TQ. PQ.	/	Ixelles	2	Confiance et persévérance, combattre les formes d'aliénation, et d'oppression de l'homme, monde plus juste et plus fraternel, ouverture d'esprit, enseignement accessible à tous.
K	LC	Dif G.	/	Ixelles	1	Enseignement prioritairement attentif aux exclus et défavorisés. Mixité.
L	LC	Dif. G. TQ. P.	Oui	Saint-Gilles	1	Valeurs humanistes et démocratiques dans un contexte multiculturel, valoriser la confiance en soi et le sens des responsabilités. Chances égales d'émancipation sociale et professionnelle.
M	CF	Dif. G. TQ. P.	/	Anderlecht	1	Accueil, solidarité, confiance, respect et tolérance. permettre à chaque élève de développer au mieux ses capacités.
N	OS	Dif. P. (2 et 3 ^{ème} degré)	/	Anderlecht	1	Lieu de vie Neutre, épanouissant, ouvert à tous, privilégie les relations humaines, école de la réussite, promotion de la créativité, esprit critique et l'autonomie.
O	CF	Dif. G.	Oui	Molenbeek	1	/

		TQ. P.				
P	CF	Dif. G. TQ. P.	/	Evere	1	Vivre ensemble, chance égale de réussite, tolérance, respect de l'autre, respect de l'environnement.
Q	LC	Dif. G. TQ. P.	/	Saint-Josse- Ten-Noode	1	Valeurs chrétiennes, humanistes, tolérance, respect des convictions de chacun, promotion de la personnalité des jeunes, responsabilité, citoyens responsables.

SC = subventionné communal

OS = Officiel subventionné

LC = Libre confessionnel

CF = Communauté française

Tableau 6

Constats

Les dispositifs DASPA sont très majoritairement implémentés au cœur des segments les plus défavorisés et dévalorisés du quasi-marché scolaire bruxellois ;

Le décret de 2012 organisant le dispositif reste relativement ouvert, voire flou, au niveau de ses objectifs pédagogiques, méthodologiques et de ses modalités d'organisation.

L'ouverture ainsi que les modalités spécifiques d'organisation des DASPA restent largement décentralisées et sont aux mains des établissements. L'équipe éducative et les spécificités locales des établissements concernés semblent donc décisives dans les choix pédagogiques et méthodologiques opérés sur le terrain.

Peu de ressources de formation initiale existent. Les professionnels opérant dans ces dispositifs doivent trouver des ressources du côté de modules de formation continuée, eux-mêmes marqués par la diversité.



Question de départ

Comment les acteurs de DASPA se construisent une identité professionnelle spécifique et comment celle-ci interagit-elle avec la culture organisationnelle de l'établissement ?



Hypothèse 1
<i>Il existe une identité professionnelle spécifique aux acteurs de DASPA conditionnée par leur activité spécifique et la position de leur établissement sur le quasi-marché scolaire. (Il s'agira de notre hypothèse principale).</i>
Questions principales
L'identité professionnelle des enseignants de DASPA que nous pensons spécifique n'est-elle qu'une variation des ensembles périphériques de l'identité ou est-ce potentiellement un changement plus profond du noyau central identitaire ?
Quelles sont les variables et processus liés à ces changements identitaires ?
Sous-hypothèse :
⇒ Les valeurs, normes, idées véhiculées par l'identité commune enseignante ne sont pas suffisantes pour répondre aux réalités de terrain des DASPA, ce qui engendre une nouvelle identité commune enseignante spécifique aux enseignants de DASPA. Cette identité spécifique est donc conditionnée en grande partie par le segment scolaire dans lequel se trouvent les enseignants de DASPA. ⇒ Il existe des ensembles périphériques différents selon les établissements voire même à l'intérieur des mêmes établissements. Autrement dit, il existe des manières de fonctionner relativement différentes selon les établissements de DASPA malgré l'institution probable d'une identité enseignante commune aux DASPA.



Hypothèse 2
<i>L'identité professionnelle des acteurs des DASPA joue un rôle à son tour dans la construction de la culture organisationnelle des établissements qui les abritent. Elle peut contribuer à conforter leur position sur le quasi marché scolaire, voire être utilisée pour conforter leur image.</i>

Sous-hypothèse :

- ⇒ Premièrement, nos constats de base nous portent à croire que l'identité spécifique des établissements est impactée par l'identité professionnelle de DASPA qui est très prégnante dans l'établissement et est reconnue comme de qualité. L'établissement entre alors ici en confrontation avec son identité catégorielle. Ce gain en qualité n'est probablement reconnu que par une minorité pauvre de la population qui n'a pas son mot à dire dans le quasi-marché scolaire.
- ⇒ Deuxièmement, l'identité professionnelle de DASPA promeut avec force des valeurs telles que la multiculturalité, l'accueil, et le côté familial qui sont mobilisées généralement dans des identités catégorielles du segment disqualifié du quasi-marché scolaire.

B. Illustrations

Illustration 1

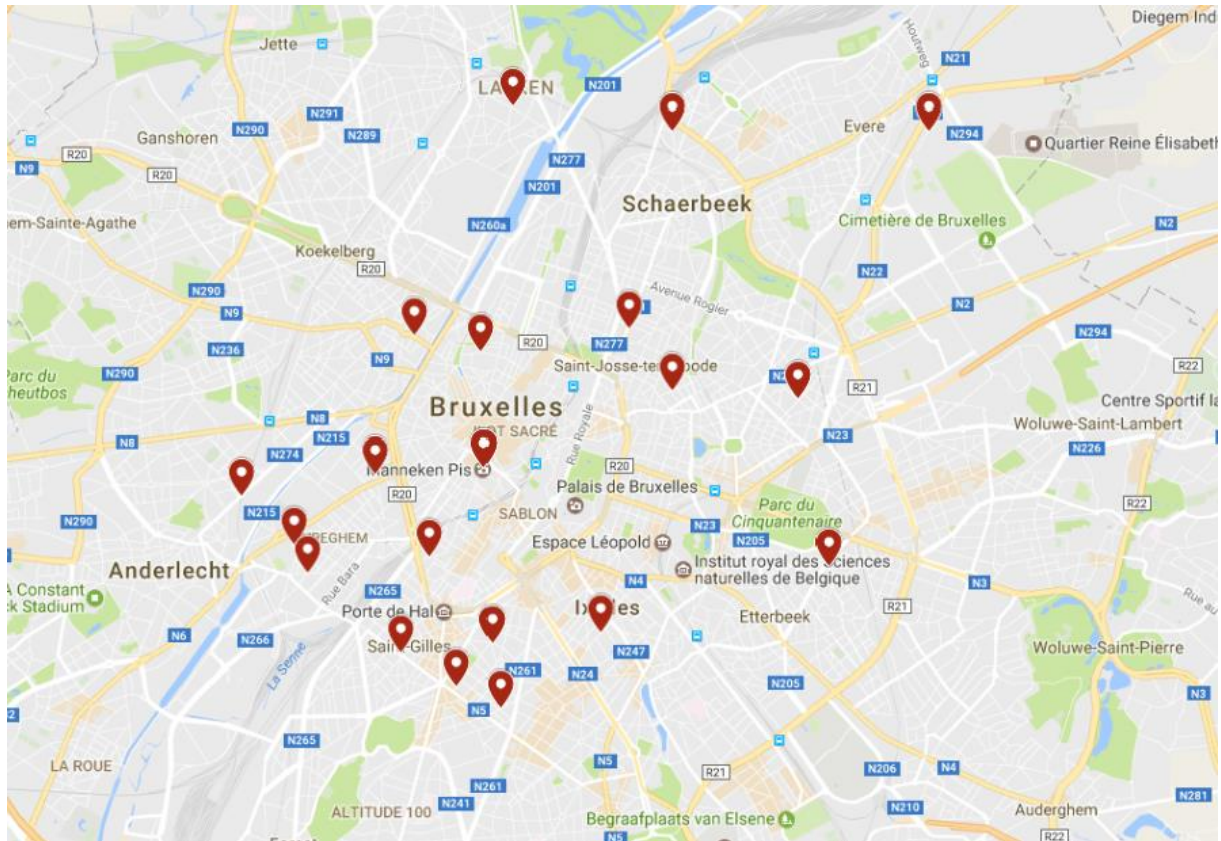


Illustration 2

Part de l'Europe des 15 (hors Belgique) 2014 (%)

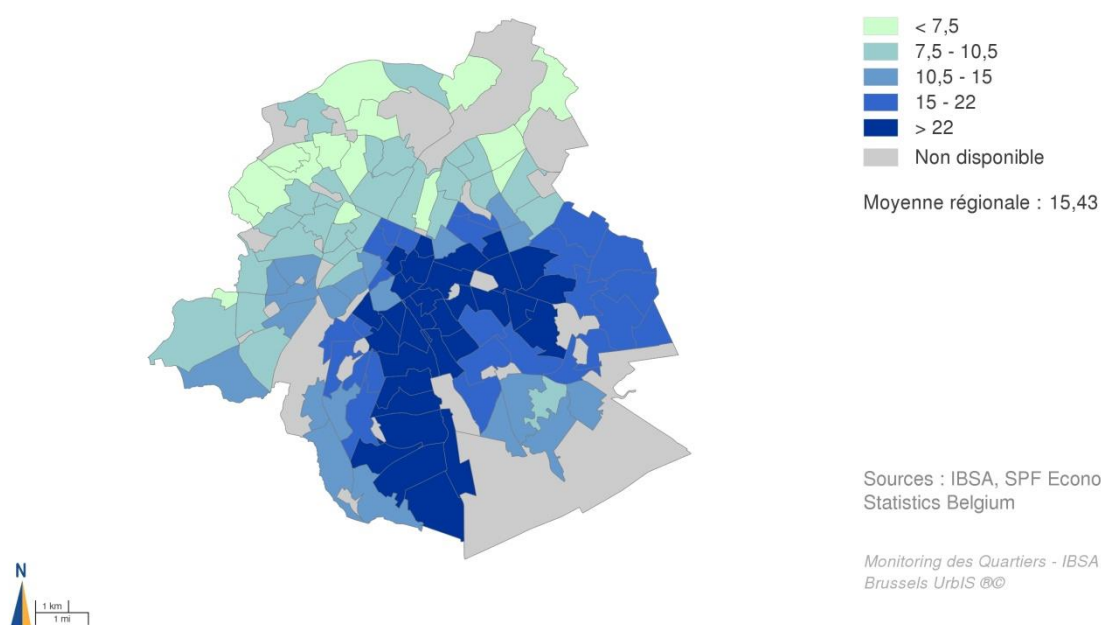


Illustration 3

Part de l'Afrique du Nord 2014 (%)

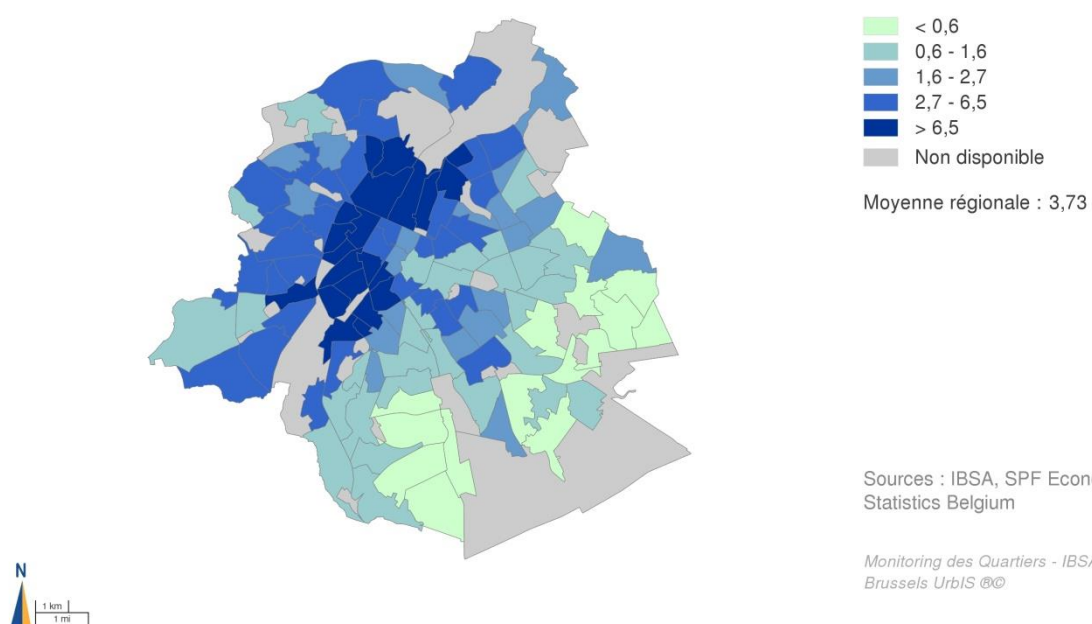


Illustration 4

Part de l'Afrique subsaharienne 2014 (%)

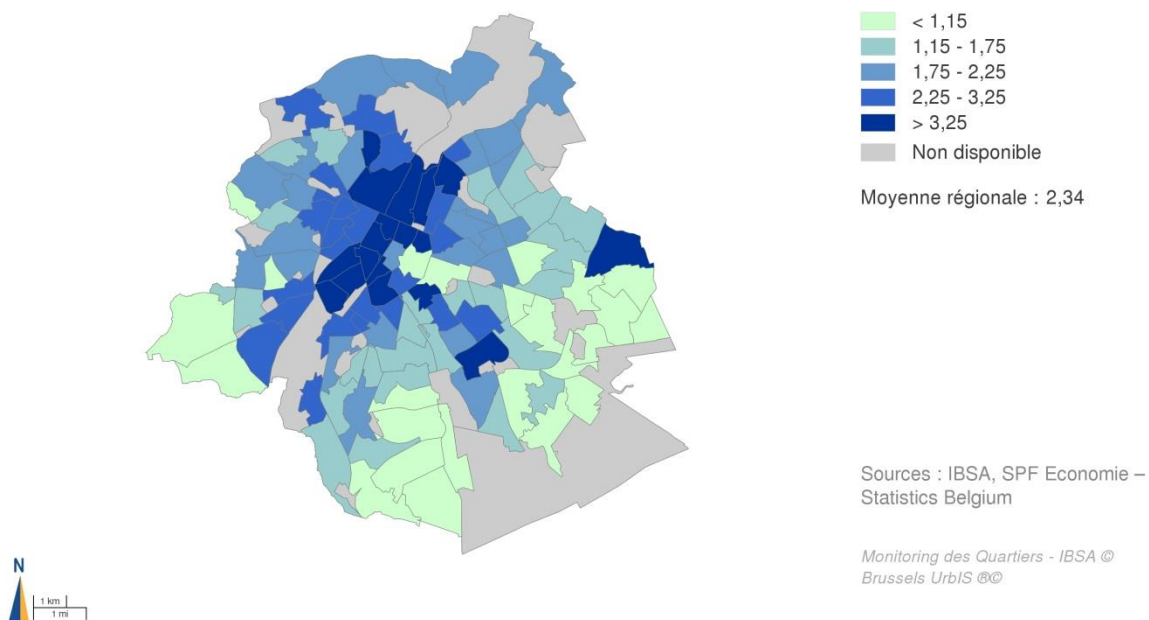


Illustration 5

Part de la Turquie 2014 (%)

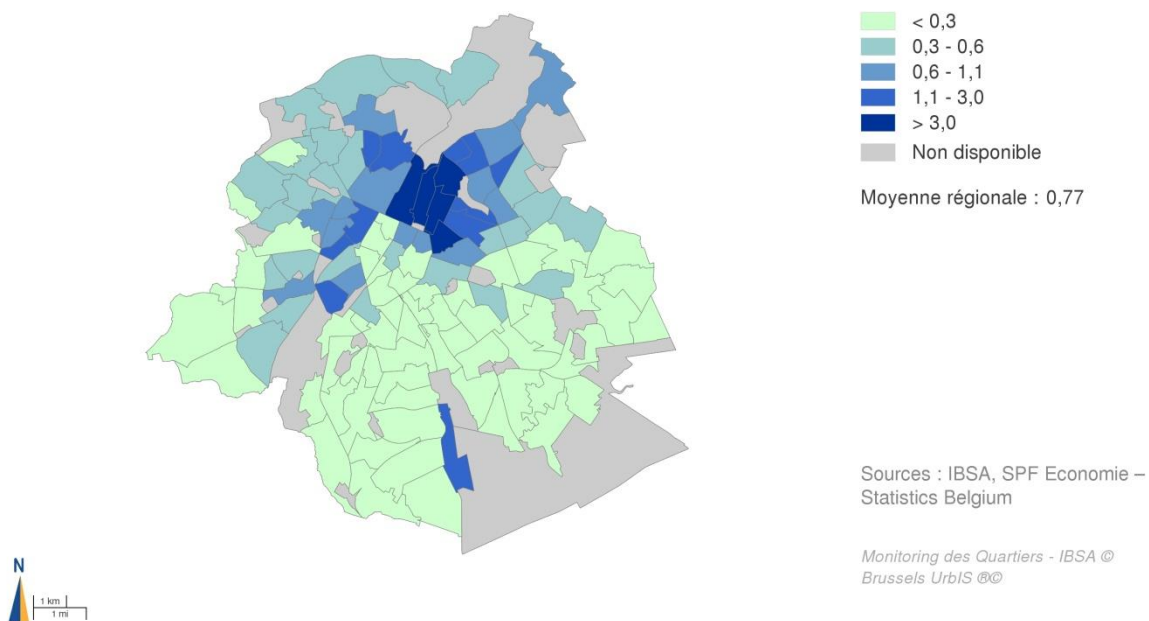


Illustration 6

Taux de chômage 2012 (%)

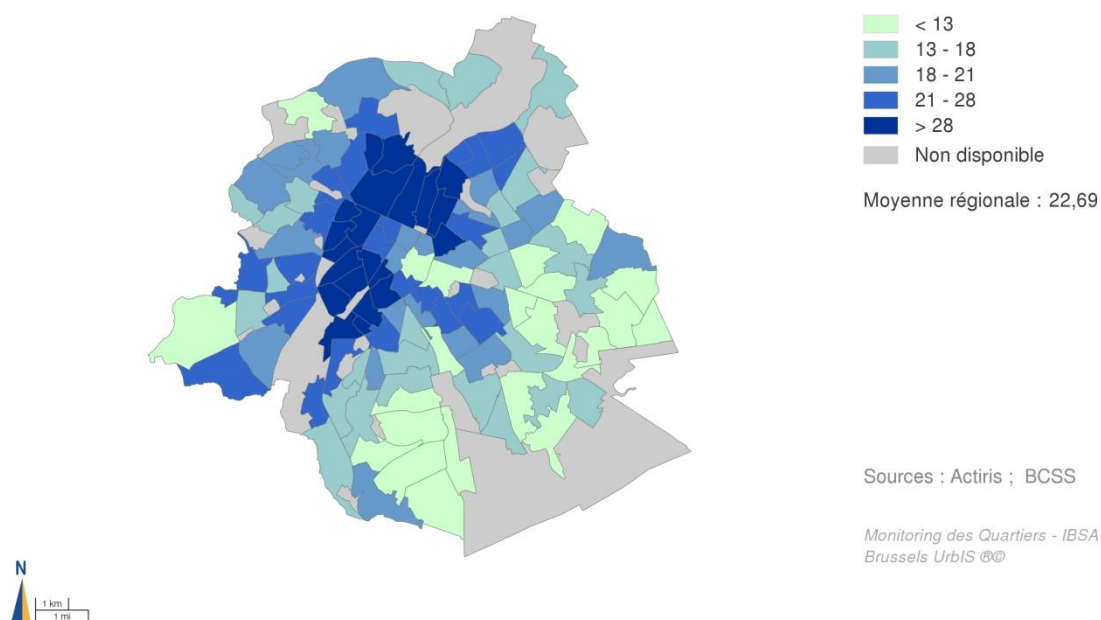


Illustration 7

Part des moins de 18 ans vivant dans un ménage sans revenu du travail 2013 (%)

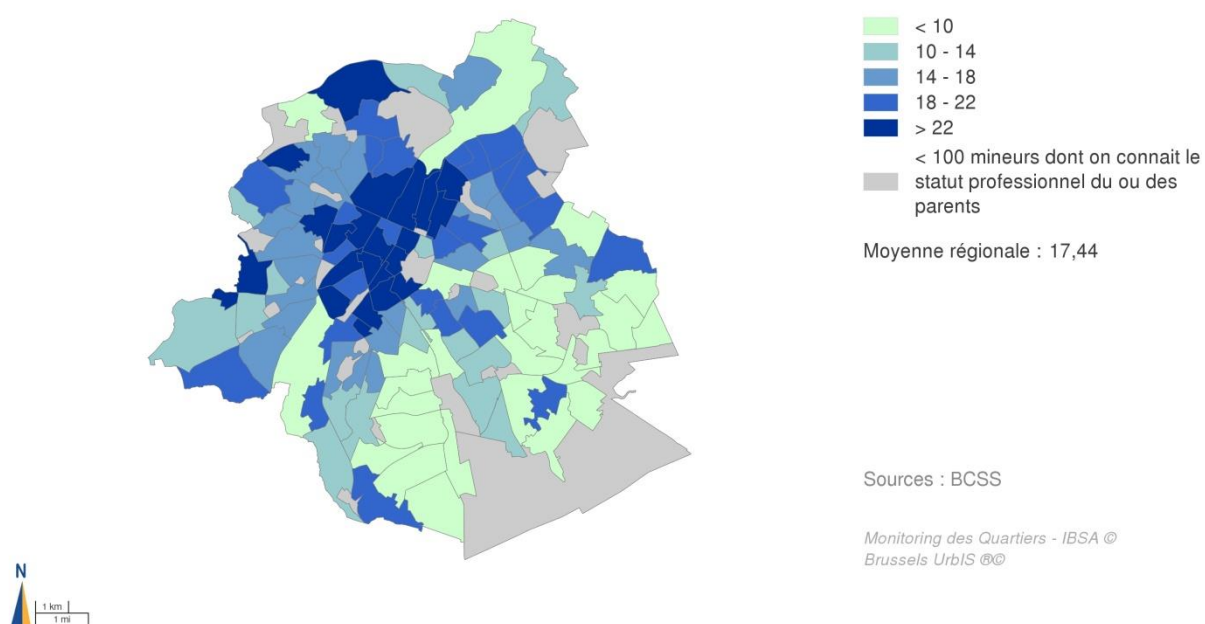
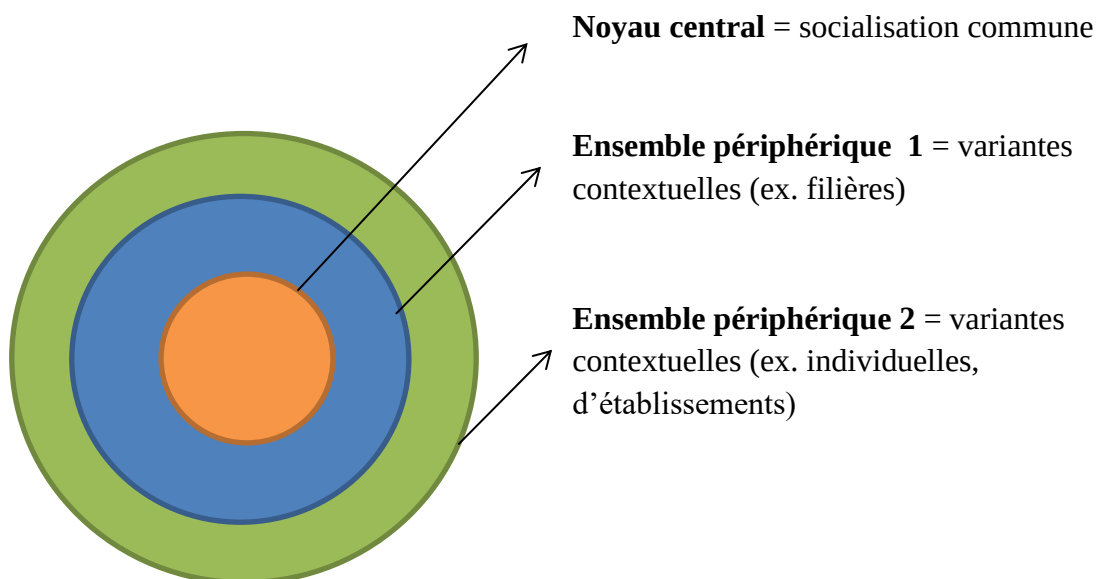


Illustration 8



C. Guides d'entretien

Grille d'entretien pour le directeur

Présentation	
	Pouvez-vous vous présenter ?
	Pouvez-vous présenter votre parcours ? (comment êtes-vous arrivé ici ?)
Question générale sur l'école	
	Combien avez-vous d'élèves dans l'école ?
	D'où viennent vos élèves ?
	Quel est l'ISE de votre école ?
	Quelles valeurs sont prônées dans votre école ?
	Quelles filières rencontrent le plus de succès dans votre école ?
	Décririez-vous votre école comme multiculturelle ?
Fonction, rôle de la direction	
	Quelles sont vos tâches principales dans l'école ?
	A quoi passez-vous le plus de temps dans votre travail ?
	Quelles qualités principales doivent avoir les

	directeurs ?
Relation avec les DASPA	
	Pourquoi y a-t-il des DASPA dans votre école ?
	Avez-vous des tâches liées aux DASPA différentes que dans les autres filières ?
	Quelles sont les tâches que vous menez en rapport avec les DASPA ?
	Les DASPA sont-elles comprises dans le projet pédagogique de l'école ?
	Quel est l'objectif des DASPA d'après vous ?
	Le professeur de DASPA a-t-il des spécificités ?

Grille d'entretien pour l'éducateur

Présentation	
	Pouvez-vous vous présenter ?
	Pouvez-vous présenter votre parcours ? (comment êtes-vous arrivé ici ?)
	Pourquoi travaillez-vous en DASPA ?
Fonction, rôle de l'éducateur dans les DASPA ?	
	Quelles sont vos tâches principales dans les DASPA ?
	Quelles sont les tâches que vous menez en rapport avec les DASPA ?
	A quoi passez-vous le plus de temps dans votre travail ?
	Quelles qualités principales doivent avoir les éducateurs d'après vous ?
	Quels sont vos objectifs par rapport aux élèves ?
	Qu'est-ce qu'un DASPA pour vous ?
	Pourquoi y a-t-il des DASPA dans votre école ?
	Les DASPA demandent-elles des tâches spécifiques aux éducateurs ?
	Quel est l'objectif des DASPA d'après vous ?
	Pourquoi y a-t-il des classes DASPA dans votre école et pas dans les autres écoles du quartier ?
	Avez-vous des contacts avec d'autres écoles ayant des DASPA ?
	Avez-vous remarqué des similitudes, des différences avec votre manière de fonctionner ?
	Quel est votre politique en matière d'accueil des primo-arrivants ? Les intégrez-vous toute l'année dans

	vos classes ou seulement à des moments précis ?
	Comment les jeunes arrivent-ils dans votre école ? Par quel moyen de communication arrivent-ils ici ?
	Est-il juste de laisser l'ouverture de DASPA à l'initiative des écoles ?
	Avez-vous un projet pédagogique qui guide vos actions d'éducateur ?
	Quel est votre relation avec les enseignants ?
	Peut-on parler d'une équipe soudée autour d'un projet commun ?
	Comment qualifiez-vous votre travail ?
	Quelles questions professionnelles votre travail en DASPA pose-t-il ??
	Les questions culturelles, religieuses sont-elles difficiles à gérer ?
	Est-ce à vous à gérer cela d'après vous ?

Grille d'entretien enseignant

Question de présentation	
	Pouvez-vous vous présenter ?
	Pouvez-vous présenter votre parcours ? (comment êtes-vous arrivé ici ?)
	Pourquoi travaillez-vous en DASPA ?
	Quels cours dispensez-vous ?
Conditions d'existence des DASPA	
	Quand a été créé un dispositif particulier pour un public primo-arrivant dans votre école ?
	Qui est à l'initiative de ce projet ?
	Quelles étaient les motivations de la création de DASPA ?
	Pourquoi est-il nécessaire qu'il y ait des DASPA dans votre école aujourd'hui ?
	Pourquoi y a-t-il des DASPA ici et pas dans les autres écoles du quartier ?
Positionnement face aux autres écoles	
	Avez-vous des contacts avec d'autres écoles ayant des DASPA ?
	Avez-vous remarqué des similitudes des différences avec votre manière de fonctionner ?
	Quel est votre politique en matière d'accueil des primo-

	arrivants ? Les intégrez-vous toute l'année dans vos classes ou seulement à des moments précis ?
	Comment les jeunes arrivent-ils dans votre école ? Par quel moyen de communication arrivent-ils ici ?
	Est-il juste de laisser l'ouverture de DASPA à l'initiative des écoles ?
Structure de DASPA	
	Pouvez-vous me citer et donner les fonctions des acteurs de DASPA dans votre école ?
	Combien de classes avez-vous en DASPA ?
	Comment fonctionnent-elles ? (Par âge, niveau de français, niveau des études ?
	Les jeunes sont-ils intégrés en DASPA en pleine année?
	Les jeunes sortent-ils parfois des DASPA en pleine année ?
Forme de collaboration mis en place	
	Avez-vous un projet pédagogique mobilisateur dans votre école qui dicte votre manière d'enseigner dans la pratique ?
	Quel est la relation que vous entretenez avec les enseignants des autres filières ?
	Quel est votre relation avec la direction ?
	Quel est le rôle du directeur vis-à-vis des DASPA ?
	Quelles sont les valeurs de votre école ? Les DASPA s'inscrivent-elles dans ces valeurs ?
	D'où provient votre expérience en DASPA ? Qu'est-ce qui vous permet d'atteindre de la qualité dans votre enseignement ?
	Quelles études avez-vous faites ? En quoi vous ont-elles aidé ou non dans votre travail pratique ?
	Quelles sont les thématiques des formations continuées que vous suivez aujourd'hui ? Pourquoi ?
	Qui vous a conseillé de les suivre ?
	Y a-t-il un échange de bonnes pratiques avec vos homologues de DASPA d'autres écoles en formation continuée ?
	Votre expérience vient-elle d'un apprentissage via la pratique, la littérature, en équipe ?
	Peut-on dire que le travail d'équipe est important chez vous ? Pourquoi ?
	Comment travaillez-vous en équipe ?
	Dans quel cas travaillez-vous en équipe ?
	Quels sujets traitez-vous lors des réunions d'équipe en DASPA ? (pédagogique, méthodologique, problèmes,...)
	Que représente le travail en équipe pour vous ?
	Qui est présent à ces réunions ?
	Quel est votre rapport avec vos collègues ?

	Qu'échangez-vous entre vous ?
	Quel est la fréquence des réunions ?
	Collaborez-vous avec des enseignants d'autres filières ?
	Avez-vous une ligne directrice, une manière de faire concertée et construite avec les acteurs de DASPA en matière de pédagogie et de méthodologie ?
	Votre travail d'équipe se prolonge-t-il en dehors de l'école ?
	Etes-vous une équipe soudée ?
Image du professeur de DASPA	
	Avez-vous déjà lu le décret concernant les DASPA de 2012 ?
	Qu'est-ce qu'un DASPA pour vous ?
	Selon vous, quelles sont vos tâches principales envers les jeunes en tant que professeurs de DASPA ?
	D'après vous, quelles sont les qualités principales qu'un professeur de DASPA doit avoir ?
	A quoi passez-vous le plus de temps dans ce métier ?
	Comment qualifiez-vous votre travail ?
	D'après vous, quelles sont les compétences principales que les enfants doivent le plus vite acquérir ?
	Qu'est-ce qui est le plus indispensable dans votre métier pour faire réussir vos élèves ?
Pédagogie et méthodologie	
	Utilisez-vous une pédagogie en particulier dans vos cours ? Si oui, laquelle ? Si non, pourquoi ?
	Qu'impliquent les spécificités du public primo-arrivant dans la pédagogie et la méthodologie ?
	Est-ce à vous ou à eux de s'adapter ?
	Peut-on dire que les enseignants doivent s'adapter dans leur pédagogie et méthodologie au public ?
	Certaines spécificités du public conditionnent-elles la façon de donner cours ? Quelles sont ces spécificités ?
	Eprouvez-vous des difficultés de communication liées à la langue avec vos élèves ? Arrivez-vous à vous faire comprendre des élèves et à comprendre ceux-ci ?
	Comment dépassez-vous ce problème de langue s'il existe ?
	Est-il difficile de gérer une DASPA dans son ensemble selon votre avis personnel ?
	Ces enfants ont-ils d'après vous une réelle chance à faire un beau parcours scolaire après le DASPA ?
	La durée en DASPA d'un an et demi est-elle encore trop courte selon les cas ?
	Que serait un DASPA idéal selon vous ?

Gestion de la diversité	
	Quelle langue est parlée en classe ?
	Quelle place donnez-vous à la culture et la langue d'origine des jeunes de DASPA ?
	Les questions culturelles, religieuses sont-elles difficiles à gérer ?
	Y a-t-il des problèmes qui se posent en matière de culture ou de religion ?
	La gestion de cette diversité est-elle difficile pour vous ?
	Est-ce à vous de gérer cela d'après vous ?

D. Description dense

Cette description est destinée à ajouter certains aspects, l'ambiance de l'école, des DASPA, que nous n'avons pas pu retranscrire à travers les entretiens.

Ecole A

Mardi 25 avril

Après l'entretien avec l'éducateur Magid, nous sommes descendus pour qu'il nous présente Salam, personne centrale dans les DASPA, d'après lui. Avant cela, Magid nous a introduits auprès d'une enseignante afin d'obtenir un entretien. Sur le chemin, nous sommes passés devant deux élèves musulmanes. Celles-ci sont à moitié couchées sur les marches qui amènent au « couloir des DASPA » au quatrième étage.

M : « Alors mesdemoiselles, on prie ? »

Les élèves : « On ne prie pas comme ça monsieur ! »

M : « Et bien vous ne priez pas allongées dans votre lit ? »

Les élèves : « si ! » (rire)

M : « Et bien alors ! »

Nous arrivons dans le couloir des DASPA. Tous les locaux sont portes ouvertes. Magid dit bonjour à tout le monde en passant, les enseignantes lui répondent. Magid pose une question à une enseignante qui n'hésite pas à sortir et discuter avec lui.

Nous entrevoyons les élèves qui regardent sans parler mais en rigolant. Nous allons ensuite voir l'enseignante avec qui nous pensons faire un entretien. Magid entre en classe, fait le signe de croix en disant « Salamalec Um » afin de me montrer cette blague à laquelle il s'emploie et qu'il nous avait expliqué plus tôt. Les élèves rigolent. Tout en parlant, il n'hésite pas faire un pas de danse et à tourner sur lui-même, ce qui fait à nouveau rire les élèves. Il nous invite à entrer et demande à l'enseignante s'il est possible de fixer un rendez-vous pour un entretien. Celle-ci accepte.

Nous partons ensuite au rez-de-chaussée pour aller à la cantine afin de retrouver Salam. En chemin, Magid croise et parle avec au moins trois professeurs et sept élèves pour demander si ceux-ci vont bien, ou pour une blague au passage. Nous arrivons à la cantine. Il s'agit d'une cantine d'une vingtaine de tables rondes dans une grande salle, au fond à droite, occupant un grand espace, se trouve un grand bar dans lequel se trouve Salam. La cantine se remplit, la pose du midi vient de commencer. Il y a de la musique assez fort et entraînante. Au bar, se trouve Salam, un homme dans la cinquantaine, en costume noir et col roulé. Il court dans tous les sens afin de répondre aux commandes des élèves, thé, pâtes,... Magid me présente à Salam. Ce dernier m'invite à aller derrière le bar. Il me propose des pâtes qu'il avait préparées le matin même avec son propre argent. Les affirmations de ses collègues étaient donc vraies. L'homme se débrouille pour donner à manger à un maximum d'élèves et même à des professeurs durant la récré. Il m'invite à m'asseoir, « jette » des pâtes dans le micro-onde, me sert du thé sans en savoir plus sur moi. Personne ne semble être inquiété par ma présence. Deux filles rentrent dans le bar et choisissent la prochaine musique sur Youtube. Après avoir avalé mes pâtes, gêné, je propose alors de faire la vaisselle. Je me retrouve alors à faire la vaisselle de la cantine. Salam me remercie à chaque fois qu'il passe près de moi, me verse de l'eau chaude de la bouilloire car le robinet ne propose que de l'eau froide. Il n'a plus de pâtes mais trouve des tortillas (pain durum) et y étend de la pâte à tartiner au chocolat avant de les mettre au micro-onde.

Salam : « C'est un peu comme des crêpes au final mais façon maison ! »

Moi : « Oui, ça c'est de la multiculturalité ! »

La récré passe, je me libère à un moment et vais faire la connaissance d'une intervenante extérieure qui s'occupe du local « mode » juste à côté de la cantine. Celui-ci est ouvert tous les midis et propose aux élèves de réparer des vêtements et de les améliorer selon leurs envies. Ils ont le droit de repartir avec s'ils en apportent un autre en échange. La personne en charge est costumière dans une troupe de théâtre de Saint-Josse. Elle me raconte qu'elle tient beaucoup à cette commune et que les élèves feront lors de la fête du quartier un défilé avec les habits. Je reviens ensuite au bar, sert du thé et des pâtes sans comprendre vraiment ce que je fais. Je parle alors avec l'éducateur qui apparaissait de temps à autre lors de l'entretien avec Magid. Celui-ci me raconte qu'il y a des tournois de foot à l'école sur le temps de midi. Il y a six équipes, une de professeurs et cinq d'élèves. La récré arrive à sa fin. Salam finit de tout ranger sans lâcher la pression. Nous commençons ensuite un entretien.

Jeudi 27 avril

J'arrive en matinée à l'école afin d'interroger une enseignante de mathématiques et coordinatrice des DASPA. Le concierge de l'entrée commence à me connaître et me dit que je peux y aller. Je monte au quatrième dans les DASPA. Je tombe sur Magid qui me dit que ça va être la pause et qu'il y a l'anniversaire d'une enseignante de DASPA. Les enseignantes sont là, excitées à l'idée de faire une surprise à leur collègue. La coordinatrice que je dois interroger a préparé deux gros gâteaux. Elle les déballe avant de s'entretenir avec un élève pour des questions de matière. Les enseignantes (il ne s'agit que de femmes ici) accueillent leur collègue qui s'avère être plus que cela, c'est-à-dire une amie, de longue date qui plus est. Elles se connaissent en effet depuis plus de vingt-cinq ans pour certaines. Salam arrive avec un ballon gonflé à l'hélium. Une surprise est à la fenêtre. Les enseignantes se penchent. Les élèves, dans la cour en contrebas, se sont rassemblés pour fêter l'anniversaire de leur enseignante. On s'assied. Salam me sert des morceaux de gâteaux. Je ne semble pas déranger les enseignantes qui profitent du moment en rigolant et en faisant des blagues. Salam me dit alors qu'il a neuf sœurs. Etonné, je me rends compte qu'il veut parler des enseignantes au tour de la table. La récré touche à sa fin, les enseignantes disparaissent peu à peu et je pars faire mon entretien avec madame Marie (nom d'emprunt).

Ecole B

Après m'être trompé d'implantation, j'arrive à l'entrée de l'école B. Je demande où je pourrais trouver madame Lucia à une bande d'enseignants fumant devant l'entrée. Celle-ci se présente et me dit qu'on va pouvoir y aller. En montant, elle me présente à la secrétaire, à la personne en charge de l'administration des DASPA. Nous allons ensuite vers les classes DASPA qui sont en enfilade. Nous arrivons dans un couloir de l'autre côté de ces deux classes DASPA. Je revois l'enseignant de DASPA que j'avais déjà interrogé dans cette école. L'heure de cours recommence. A ma grande surprise, nous allons dans la classe où des élèves nous attendent. Lucia me présente en détail en faisant attention de parler très clairement pour ses élèves de DASPA. Elle leur dit ensuite qu'ils peuvent jouer aux jeux de société pendant qu'elle sort de sa classe pour l'entretien. Elle explique de plus qu'un professeur est à côté et que s'ils ont besoin d'aide, ils peuvent l'appeler. Ils s'exécutent en silence, vont chercher les jeux et commencent à jouer. Nous sortons de la classe à la recherche d'un local pour l'entretien.

Il existe depuis 2001 des classes spécialisées et séparées au sein de certains établissements scolaires pour accueillir les élèves primo-arrivants (jeunes immigrés) et les intégrer au système scolaire belge via l'apprentissage de la langue principalement. Ces dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants sont encore aujourd'hui très peu étudiés malgré leur importance. Nous ne connaissons ni leur identité (normes, valeurs, idées véhiculées en leur sein) ni le lien entre ces dispositifs et l'environnement institutionnel dans lequel ils évoluent, à savoir principalement le quasi-marché scolaire. Nous tenterons de comprendre comment les acteurs de DASPA se construisent une identité professionnelle spécifique et comment celle-ci interagit avec l'identité organisationnelle de l'établissement.

Notre étude confirme que les équipes de DASPA des deux établissements analysés ont une identité professionnelle spécifique et très proche dont les caractéristiques sont éloignées de celles composant le noyau commun de l'identité professionnelle enseignante généralement reconnu comme étant la norme. De plus, nous avons constaté que les DASPA renforcent l'identité catégorielle des établissements, ce qui conforte ces établissements dans un segment disqualifié du quasi-marché scolaire.

DASPA, identité professionnelle, enseignant, quasi-marché scolaire, identité organisationnelle.