



Groupe de discussion
Pacte pour un Enseignement d'excellence
**« Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-
arrivants (DASPA) »**

Rapport du groupe de discussion mené dans la région de Bruxelles-Capitale
29 mars 2018

Vanessa Angrilli (ISPG) et Géraldine Lambert (ISPG)
avec la collaboration de Marie Demiddeleer

Catherine Van Nieuwenhoven (UCL/ISPG)

Table des matières

Avant-propos.....	3
1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre.....	4
1.1. Principes généraux du « groupe de discussion »	4
1.2. Objectif du groupe de discussion mené dans la région de Bruxelles-Capitale.....	4
1.3. Thèmes abordés	4
1.4. Guide d’entretien	5
1.5. Déroulement de la séance	5
1.6. Traitement des données.....	7
1.7. Composition du groupe de discussion	7
1.8. Contextualisation de l’école.....	8
2. L’analyse (synthèse) des discours.....	8
2.1. Réactions suite aux informations issues de l’avis n°3 du GC.....	8
2.2. Objectif prioritaire et dispositif idéal.....	9
2.3. Fonctionnement du DASPA	10
2.4. Comment envisager l’intégration des élèves DASPA dans les classes d’âge/ou le secondaire ?.....	12
2.5. Les pratiques jugées pertinentes	13
2.6. Référentiel des attendus DASPA.....	14
3. Synthèse	15

Avant-propos

L'objet de ce rapport est de présenter la synthèse des propos recueillis auprès d'un groupe d'enseignants du fondamental issus d'une même école de la région de Bruxelles-Capitale. Cette équipe pédagogique a été rencontrée pendant une durée de 2h, dans le cadre d'un « groupe de discussion » portant sur « les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (DASPA) ».

Dans la première section, nous précisons le dispositif méthodologique mis en œuvre : les principes généraux de la méthode par « groupe de discussion », les objectifs spécifiques poursuivis, le guide d'entretien, le déroulement du dispositif, la méthode de traitement des données recueillies, la composition du groupe de discussion rencontré et la contextualisation de l'établissement.

Dans la deuxième section, nous présentons une synthèse des discours tenus par les participants autour des DASPA : les fondements de la thématique considérée par les enseignants rencontrés, les pistes d'optimisation des dispositifs et mesures envisagées, les freins identifiés, les risques relevés ainsi que les pratiques des participants. Un résumé des propos clôture cette section.

1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre

La première partie de ce rapport détaille la méthodologie mise en œuvre pour collecter les informations au sein du groupe de discussion.

1.1. Principes généraux du « groupe de discussion »

La méthode par « groupe de discussion » permet de récolter des données auprès de plusieurs acteurs simultanément, ayant le même statut, en garantissant la symétrie des relations (Doise & Mugny, 1997).

Concrètement, la technique consiste à recruter, en fonction de l'objet de l'étude, une quinzaine de personnes volontaires, et à susciter une discussion ouverte répondant à une logique de créativité. Cette discussion se structure autour d'un guide d'entretien (voir ci-après) définissant les différents thèmes de l'étude. Une analyse de la discussion, sous forme de synthèse, permet de relever les idées principales des participants. Cette méthode de travail se base en outre sur le principe de confidentialité, les participants ont donc la garantie de l'anonymat.

1.2. Objectif du groupe de discussion mené dans la région de Bruxelles-Capitale

Cette méthode par « groupe de discussion » a été appliquée auprès d'une équipe pédagogique de la région de Bruxelles-Capitale qui a été rencontrée le 29 mars 2018 durant 2 heures, avec comme objectif général de nourrir les réflexions en cours sur les DASPA, en recueillant les avis et témoignages d'acteurs.

Plus précisément, les objectifs étaient de :

- Recueillir des mesures, des initiatives, des pratiques ou des dispositifs jugés pertinents en matière de DASPA pour remédier aux difficultés rencontrées par les élèves et faire en sorte que tous puissent acquérir les compétences de base : selon l'équipe rencontrée, quelles sont les pratiques d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants qui fonctionnent bien ?
- Repérer les conditions, les implications et les scénarios d'opérationnalisation de ces différentes initiatives : selon l'équipe rencontrée, quelles conditions doivent être réunies pour que ces « initiatives » soient efficaces ?

1.3. Thèmes abordés

Le thème de ce groupe de discussion est celui des DASPA et des périodes d'adaptation à la langue de l'enseignement ». Il a été déplié en trois axes :

1. Les objectifs prioritaires du DASPA et les représentations des enseignants d'un dispositif idéal.
2. Les conditions suggérées pour une situation optimale : selon l'équipe, quelles sont les suggestions qu'elle souhaite avancer pour un meilleur fonctionnement du DASPA ? Quels sont les freins relevés ?

3. Les bonnes pratiques vécues : dans les diverses situations professionnelles vécues par les enseignants quels sont les modalités de fonctionnement ou dispositifs d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère ou français langue de scolarisation jugés efficaces ?

1.4. Guide d'entretien

Les questions posées au groupe sont reprises dans le guide de discussion ci-dessous.

I. MISE EN RÉFLEXION

1. Réactions des participants par rapport à la présentation des mesures envisagées dans l'avis n°3 du groupe central.
2. De votre point de vue, quel est l'objectif prioritaire du DASPA ? Pour atteindre cet objectif, quel serait le dispositif idéal ?
3. Par rapport à cet idéal, quelle est votre situation ?
4. Quels sont les éléments concrets qui rendent difficile l'atteinte des objectifs dévolus aux DASPA ?
5. Quels sont les éléments concrets qui facilitent l'atteinte des objectifs dévolus aux DASPA ?

II. BONNES PRATIQUES

1. Pouvez-vous relater une pratique, une initiative dont vous êtes particulièrement satisfait ?
2. Vu la grande hétérogénéité des élèves accueillis, comment identifiez-vous les besoins de chaque élève ? La différenciation est-elle possible ?
3. Comment envisagez-vous l'intégration progressive des élèves inscrits en DASPA dans leur classe de niveau ?
4. Quelles conditions doivent être remplies pour que les mesures prévues dans les travaux du Pacte soient possibles et fructueuses ?

1.5. Déroulement de la séance

L'équipe pédagogique a été rencontrée lors d'une séance de 2h, le jeudi 29 mars 2018.

La séance a débuté par un mot d'accueil et des présentations. D'une part, les chercheuses se sont présentées et ont expliqué le dispositif méthodologique du groupe de discussion : ses objectifs, le thème discuté, les principes et règles méthodologiques (garantie d'anonymat, enregistrement des séances...). D'autre part, les participants se sont exprimés lors d'un tour de table pour préciser la fonction qu'ils occupent dans l'école. Ils se sont montrés d'emblée intéressés par le thème et enthousiastes à l'idée de recevoir des informations, se disant peu informés sur les mesures en cours.

Par la suite, une phase d'information axée sur les mesures envisagées par la réforme en matière de DASPA et de périodes d'adaptation à la langue de l'enseignement (ALE) a suivi

(Avis n°3 du Groupe central, 7 mars 2017). Elle a permis d'expliquer brièvement les moyens concrets à l'étude pour améliorer la maîtrise de la langue d'enseignement par tous les élèves :

- meilleure prise en compte des situations d'augmentation importante et/ou subite du nombre de réfugiés ;
- développement des accords de collaboration entre écoles proposant des DASPA et écoles géographiquement proches ;
- simplification administrative des procédures liées à l'accueil et à l'inscription des P-A ;
- gratuité des équivalences de diplômes pour certaines catégories d'élèves ;
- ouverture du DASPA aux élèves de 3^e maternelle et (au fondamental) aux ressortissants de certains pays d'Europe centrale et orientale ;
- possibilité de dérogation à la durée du passage en DASPA ;
- possibilité de création de cours de FLE et/ou FLS dans le secondaire pour assurer le suivi des élèves après leur passage en DASPA ;
- évaluation de l'opportunité de ne plus lier l'octroi des périodes ALE à des critères de nationalité, mais bien au niveau de (non) maîtrise de la langue ;
- possibilité de modification des règles de calcul de l'encadrement pour les élèves qui ne parlent pas le français (dans et hors DASPA) ;
- l'investissement de moyens supplémentaires dans des dispositifs spécifiques (ayant fait leurs preuves) qui visent le développement des savoirs langagiers dès le maternel ;
- développement de compétences interculturelles dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants.

Dans le futur décret en cours de rédaction, il s'agit notamment de définir les élèves bénéficiaires et de préciser les modalités de calcul d'encadrement ; de mettre en place un test de connaissance de la langue de l'enseignement basé sur les niveaux de compétence langagière du Cadre européen commun de référence des langues (CECRL) adapté à l'âge des élèves (5-8 ans, 8-12 ans, 12-15 ans et 15-18 ans), un groupe de travail technique est chargé de concevoir ces tests, et de définir les niveaux à atteindre ; d'établir un recensement des outils pédagogiques existants (bonnes pratiques utilisées dans les DASPA, outils développés par les réseaux ou dans d'autres pays).

Les participants ont été invités à exprimer leurs réactions par rapport à ces mesures envisagées dans les travaux du Pacte. Puis, la réflexion autour des DASPA a été menée en deux temps : après chaque question ou groupe de questions, les participants disposaient de quelques minutes de réflexion individuelle avant de procéder à un tour de table afin que chacun ait la possibilité de s'exprimer. La suite des échanges s'est déroulée de façon plus souple (et plus collective) structurée par le guide de discussion et les différents axes à développer.

L'animatrice a reprecisé l'objectif de la rencontre (relever les bonnes idées et rester positif) et a dû, à quelques reprises, repreciser certains éléments d'information.

À la fin de la rencontre, les enseignants ont été invités à répondre à une dernière question pour s'assurer que tout a été dit et clôturer ainsi la séance : Est-ce que vous pensez avoir communiqué tout ce que vous souhaitiez dire au sujet du DASPA ?

1.6. Traitement des données

Suite à la séance, les verbatims ont été regroupés et analysés selon quatre axes : les représentations des participants concernant le thème, les pistes d'optimisation du DASPA, les freins, et les pratiques d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants jugées pertinentes.

L'analyse, présentée sous forme de synthèse, met principalement l'accent sur les aspects communs et les éléments les plus récurrents des discours, sans pour autant négliger les éventuels points de divergence les plus importants. Elle est attentive à rester fidèle aux propos tenus par les participants dans leur globalité.

1.7. Composition du groupe de discussion

Afin de recueillir les représentations et avis sur la question des DASPA, des écoles fondamentales de différentes régions et de différents réseaux de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont été contactées et invitées à nous accueillir au sein de leurs locaux. Notre objectif étant de réaliser la discussion au sein de deux établissements scolaires.

Le groupe de discussion a finalement réuni 7 enseignants, issus d'une même école fondamentale de la région de Bruxelles-Capitale que nous présentons ci-après.

Le groupe se composait comme suit :

- Un enseignant DASPA P5-P6 (12 périodes en DASPA-6 élèves) avec un co-titulariat en P5 – P6 et 1/5 temps en P3.
- Un enseignant DASPA P3-P4 (8 périodes), dans l'école depuis 17 ans, travaille en ALE et classes passerelles plus un mi-temps en P2.
- Un enseignant de P5, parfois P5 et P6 (classe degré), enseignant en fin de carrière. Sa classe se compose de 17 élèves dont 3 primo-arrivants (1 légal et 2 « faux », ni réfugiés ni d'une nationalité reprise).
- Un enseignant titulaire de P5 dont la classe se compose de 18 élèves (3 primo-arrivants), enseignant qui était avant en classes passerelles et en ALE.
- Un enseignant de M2 et M3 qui a 1 primo-arrivant et 28 autres élèves.
- Un titulaire de P4 qui a été pendant 5 ans en classe DASPA et ALE

- Un maître spécial de français pour les primo-arrivants et élèves allophones depuis 2000, dans différentes structures, en charge également des ateliers mathématique et français, et lecture, ...

1.8. Contextualisation de l'école

L'école visitée se situe en zone urbaine et fait partie du réseau libre subventionné. L'indice socio-économique, en septembre 2015, était de 3. L'établissement propose un enseignement fondamental de 2,5 à 12 ans.

2. L'analyse (synthèse) des discours

La deuxième partie de ce rapport est consacrée à l'analyse des discours des participants afin de synthétiser leurs propos.

2.1. Réactions suite aux informations issues de l'avis n°3 du GC

D'emblée, la proposition de simplifier les procédures d'inscription est un réel soulagement pour l'équipe des maîtres spéciaux car ce sont eux qui se chargent de constituer les dossiers administratifs des élèves concernés et que cela prend un temps considérable de réunir tous les documents. Cependant, lorsqu'elle assure la constitution du dossier administratif, cela représente un avantage : l'équipe est assez bien au courant des dispositions légales.

Concernant l'ouverture du DASPA en Europe, les participants souhaitent ne pas limiter l'arrivée au DASPA au niveau 0. Le critère de la maîtrise de la langue semble plus pertinent que celui de la nationalité mais le DASPA doit pouvoir rester ouvert à tous les élèves qui arrivent de l'étranger, comme sas d'accueil et « cocon d'adaptation ». Le niveau de maîtrise de langue orale ne garantit pas un niveau de maîtrise de langue écrite ni de scolarisation. Le DASPA, comme organisé dans l'école visitée, favorise aussi l'intégration sociale.

Dans le paysage des formations, les participants estiment que l'offre est très faible, ne dépassant généralement pas des notions de FLE de base malgré le fait que cela ait déjà été annoncé précédemment. Cette année, une formation de l'IFC semblait proposer une approche davantage ciblée sur l'intégration : « *Migrants, Réfugiés, Primo-arrivants : comment favoriser une dynamique d'inclusion dans l'établissement scolaire ?* » mais à leur grand regret, les deux sessions ont été supprimées. Certaines formations ont cependant été développées ces dernières années, mais elles se font tard ou trop tard dans l'année.

Les participants avancent qu'il n'existe que peu de pistes et d'aides pour quelqu'un qui veut se lancer en classe passerelle. D'un côté, il est logique de ne pas avoir d'outil « clé sur porte » puisque chaque cas est différent et nécessite de s'adapter continuellement mais des outils ciblés FWB au niveau du fondamental manquent. Un outil dans le genre de « SOLEM » qui présente une sorte de « clé de détermination » pour identifier les besoins des élèves et proposer des pistes d'activités serait intéressant.

Pour la proposition d'un DASPA en maternelle, ils trouvent que c'est un avantage car lorsque l'enseignant se retrouve face à une grosse classe (24 élèves), la difficulté de les prendre en

charge au niveau de la langue est assez grande. L'élève comprend mais n'a pas confiance en son langage, l'enseignant est seul et ne sait pas l'aider et lui donner confiance pour communiquer. Les enseignants se sentent démunis car ils sont seuls avec leurs élèves. Ils trouvent cela dommage de devoir arrêter un élève juste parce qu'il ne parle pas bien français. Dès lors, ils voient cette proposition d'un bon œil et la trouvent intéressante : « *avoir le DASPA en 3^e maternelle pour que le langage ne soit plus une difficulté à l'entrée en primaire d'autant que les primo-arrivants de 3^e maternelle en sont souvent aussi à leur première expérience de scolarisation* ».

2.2. Objectif prioritaire et dispositif idéal

Dans l'établissement visité, le DASPA se fait à temps partiel. L'autre mi-temps (adapté selon les cycles, les années et les besoins) se fait dans la classe d'âge, ou, dans certains cas qui apparaissent profitables, selon les élèves, leur âge, leur vécu, dans la classe du niveau en dessous. Ce dispositif à temps partiel est bénéfique pour les participants car il permet aux élèves des classes DASPA d'avoir des contacts avec les autres élèves. Ici, contrairement aux écoles où le DASPA est organisé à temps plein, les élèves peuvent s'entraider, entendre le français, et retourner dans la bulle DASPA tout en ayant du temps avec les autres élèves de l'école, avec une forme d'intégration. Selon les participants, il faut trouver le juste milieu.

Le mi-temps ou le « à la carte » en fonction des besoins (notamment avec les ateliers français) semblent être les dispositifs idéaux. Le planning « à la carte » est décidé entre collègues, lors du conseil d'intégration (dans l'idéal) c'est-à-dire avec tous les intervenants concernés (dans l'idéal). A l'inverse, lorsqu'ils sont tout le temps en classe d'âge, les élèves sont perdus et plus fatigués. Il n'y a par exemple plus de classes DASPA en première et deuxième primaire, les élèves arrivent donc en plein milieu de l'année et sont perdus.

L'intégration dans la classe d'âge permet de vivre certaines activités socialement riches et des projets avec davantage d'élèves. Ces activités et projets peuvent être des soutiens pour la maîtrise de la langue et pour l'intégration : projet piscine (un trimestre sur l'année, les élèves vont à la piscine toutes les semaines, les primo-arrivants accompagnent les élèves de leur cycle, avec une aide particulière s'ils ont besoin d'une familiarisation à l'eau). Dans ce groupe de débutants, il y a parfois aussi des élèves qui sont nouveaux dans l'école sans être primo-arrivants alors que certains primo-arrivants se retrouvent parfois dans le groupe des nageurs les plus avancés). D'autres projets permettent aussi des rencontres tels des conseils de coopération, des classes de découvertes, de l'éveil artistique, un projet « jardinières », un projet « défi énergie », la préparation du spectacle annuel, des sorties diverses, ...

Les cours de mathématiques, d'éveil, d'éducation physique et d'éveil artistique pour les primo-arrivants sont donnés dans leur classe d'âge. L'équipe s'accorde à donner les cours de français en classe DASPA, en ateliers ou « à la carte ».

2.3. Fonctionnement du DASPA

Éléments qui empêchent d'atteindre cet idéal

Tout d'abord, lorsque dans les équipes, il y a un grand roulement de personnel, cela complique la continuité des projets, leur connaissance et leur maîtrise. « *Domage, le personnel change beaucoup d'années en années, il faut réexpliquer, mettre les nouveaux dans le bain. Si les bonnes pratiques se perdent c'est parce qu'il y a des changements dans les équipes* ».

Ensuite, lorsque la direction n'affirme pas une volonté pédagogique nette en faveur des projets qui permettent l'intégration des élèves et leur maîtrise de la langue française, cela constitue un frein considérable.

De plus, les concertations deviennent trop souvent « disparates » parce que les maîtres spéciaux peinent à s'y rendre, ne pouvant être partout à la fois, n'ayant pas les mêmes créneaux horaires ou n'étant pas toujours informés. En effet, les maîtres spéciaux sont affectés à plusieurs cycles et cela complique les choses. Les heures de concertation se chevauchent, il est donc difficile de jongler entre les cycles. Il semble donc important que les horaires soient bien pensés et que les enseignants soient tous au courant des moments de concertations.

Les enseignants notent aussi l'agressivité des primo-arrivants qui est de plus en plus fréquente. Cela demeure une difficulté à gérer dans le fonctionnement du DAPSA. Ces élèves ne comprennent pas, ne savent pas s'exprimer et communiquer et sont donc parfois agressifs. Ils communiquent par la force ou les gestes. Les enseignants tiennent à souligner qu'une fois que les enfants ont développé leur langage et ont une meilleure maîtrise de celui-ci, ils sont plus calmes. Cette agressivité dépend aussi de leur vécu, avant leur arrivée. Pour les participants, plusieurs priorités sont à mettre en place à l'arrivée de primo-arrivants afin de diminuer leur angoisse : l'encadrement, la prise en charge ou encore la confiance. Les enseignants estiment que c'est fatiguant pour les élèves de devoir comprendre et d'essayer de se faire comprendre en même temps. Ils essaient aussi de leur faire sentir qu'ils sont bienvenus, qu'il y a une place pour eux, que des choses vont être mises en place pour qu'ils puissent apprendre la langue de l'école et bien d'autres choses, mais aussi pour qu'ils puissent comprendre qu'ils ont des pairs qui vivent /qui ont vécu l'immersion en venant d'un autre pays et qu'ils ne sont donc pas seuls face à leurs difficultés (tout au moins à l'école, ce pouvoir étant relativement limité en dehors).

Enfin, en maternelle, un participant pointe les parents trop motivés qui veulent déjà que leur enfant apprenne à lire et à écrire dès la 3^e maternelle. Cette pression peut se faire ressentir sur l'enfant et ses apprentissages avec des conséquences parfois positives mais aussi parfois négatives. Ils notent également, pour les maternelles, le peu de moyens disponibles ainsi que le manque de personnel.

Éléments concrets pour se rapprocher de l'idéal

Avant tout et prioritairement, les participants tiennent à souligner qu'il ne faut pas de durée bien définie pour le DASPA, ce n'est pas quelque chose de limité dans le temps.

Ensuite, il semble impératif d'organiser un Conseil d'intégration bien réel qui a lieu de manière ponctuelle et régulière. Pour les participants, il faudrait également modifier le calendrier de ces conseils, les fréquences, mais aussi avoir le soutien de la direction et de l'ensemble des enseignants. Ils suggèrent aussi d'intégrer des périodes dévolues à cet effet dans leur horaire.

De plus, la collaboration se fait lors de ces heures de concertation. Les enseignants estiment qu'ils devraient encore plus collaborer afin que ce qui se fait dans les classes passerelles serve dans les autres classes. Il s'agit, par exemple, du vocabulaire vu en classe passerelle puis en classe d'âge et de l'utilisation du matériel en classe passerelle et d'âge. Ces échanges permettraient de se rendre encore plus compte que la classe passerelle n'est pas quelque chose à part, mais que cela sert à quelque chose.

Enfin, les enseignants pointent les bénéfices de l'utilisation d'un « carnet de réussite » pour des enfants qui n'ont pas été scolarisés. Dans ce carnet se trouvent des compétences (tracer un cercle, utiliser la latte) et quand ils réussissent à les maîtriser, ils reçoivent une gommette. Celles-ci sont attribuées à la fois par l'enseignant DASPA et le titulaire de la classe d'âge ; c'est ensemble qu'ils vérifient si la compétence est « acquise ». Ce système permet de voir l'évolution de l'enfant ainsi qu'une véritable prise en charge personnalisée de celui-ci. Ils pointent le côté sécurisant de cette méthode à la fois pour l'enfant et pour l'enseignant. Pour les participants, les enseignants des élèves qui n'ont pas de classe(s) DASPA devraient aussi avoir des outils. Les participants proposent aussi de mettre en place un bulletin spécial pour les primo-arrivants, en plus de celui existant dans les classes DASPA, à utiliser dans les classes d'âge.

Combien de temps les primo-arrivants restent-ils dans les DASPA chez vous ?

Dans les cas les plus courts, certains enfants quittent le DASPA parce que cela fonctionne bien pour eux et qu'ils n'en ont plus besoin, d'autres quittent tout simplement l'école.

De manière générale, les enfants restent presque un an en classe DASPA, suivi d'une année en plus d'ALE. Le système de l'école visitée s'organise comme suit : quand l'élève quitte le DASPA, il n'intègre pas directement à temps plein les classes d'âge, il passe d'abord en classe ALE (dont le nombre de périodes est réduit par rapport au DASPA) et bénéficie, si besoin, encore des ateliers de français (travail autour des types de textes principalement) avec un niveau différent de celui de la classe d'âge. En effet, durant ces périodes, tous les élèves du cycle sont intégrés dans un groupe par niveau de maîtrise de langue ou de besoins (cas du groupe « décrochage scolaire »). Les anciens primo-arrivants ne sont pas les seuls à bénéficier de l'ALE, beaucoup d'élèves en sont bénéficiaires dans l'école. Cela permet de faire différents groupes plus restreints pour des apprentissages divers selon les besoins et les années.

De manière exceptionnelle, lorsqu'ils arrivent en P6, les élèves primo-arrivants réussissent le CEB. Mais, comme le soulignent les participants, cela est extrêmement rare lorsque, à ce niveau d'étude, ils ne mettent que quelques mois pour rattraper la moyenne. Il leur faudrait au

minimum deux ans pour se remettre à niveau, s'ils ont été bien scolarisés avant. Chez les plus petits (P1), davantage d'élèves acquièrent le niveau moyen de la classe en un an mais ils apprennent à lire et écrire tous ensemble.

La durée dans le DASPA est donc vraiment variable selon le vécu et le bagage de chaque élève : scolarisé ou non, difficultés psychologiques ou non, etc.

Caractéristiques des élèves qui restent le moins longtemps dans le DASPA.

Deux cas de figures se présentent : ceux qui quittent définitivement l'école et ceux qui passent en classe ALE ou en intégration.

Dans le premier cas, les participants pointent plusieurs éléments : la motivation et les objectifs des parents tout d'abord, et s'ils ont l'intention de rester en Belgique ensuite.

Dans le deuxième cas, ils notent que la scolarisation en amont a un impact sur la durée en classe DASPA, tout comme la langue maternelle de l'enfant lorsque celle-ci est proche du français. Ils soulignent également les différences culturelles d'un pays à l'autre, et la difficulté de déconstruire ce qui a été appris dans le cas où l'enfant a déjà été scolarisé.

2.4. Comment envisager l'intégration des élèves DASPA dans les classes d'âge/ou le secondaire ?

Comme le DASPA se fait à mi-temps dans l'école, il y a déjà une intégration en classe d'âge qui se fait durant l'autre mi-temps. Dans les classes d'âge, les cours qui intègrent les primo-arrivants prévoient aussi de découvrir/rappeler le vocabulaire spécifique nécessaire à la leçon ou une activité qui permet à l'enfant primo-arrivant de comprendre (et mémoriser) les concepts spécifiques de ces cours.

Les classes de découvertes en P1 et P2 et les classes de mer en P3 et P4 sont bénéfiques pour l'intégration des enfants en DASPA. Selon les enseignants, ils démarrent mieux grâce à l'immersion totale.

En ce qui concerne le passage du CEB, il se fait en année d'âge. Si l'enfant est inscrit en 6^e primaire, il sera obligé de passer le CEB. Certains réussissent mais doivent avoir de bons résultats pour réussir en secondaire. Pour certains, les enseignants et la direction conseillent de recommencer l'année, pour d'autres d'aller en 1^{ère} différenciée. Tout dépend aussi de la motivation et de l'évolution de l'élève. D'autres encore sont trop âgés, et les enseignants ne désirent pas les maintenir en primaire.

Les enseignants expliquent que « *c'est plus le milieu familial qui influence que le pays d'origine* ». Quand les parents ne savent pas lire ou écrire, rares sont les enfants qui ont la motivation d'apprendre à lire par eux-mêmes. Beaucoup d'enfants ne parlent français qu'à l'école et les parents ne parlent pas français. Dans leur école, les participants avaient mis en place un partenariat avec une autre école du PO en promotion sociale : une enseignante de FLE venait dans l'école pour enseigner le français aux mamans des élèves. Les enfants

disposaient également d'une étude accompagnée avec cette enseignante de FLE et l'éducateur afin de donner les bases aux parents des primo-arrivants (ex. c'est quoi les devoirs ? ...). Cela permettait aussi de tisser des liens sociaux en partageant une collation, par exemple. Avec l'aide d'un organisme, l'école a également mis en place, deux fois par semaine, un encadrement pour permettre aux parents de venir faire les devoirs avec leurs enfants.

2.5. Les pratiques jugées pertinentes

Pratiques/dispositifs dont vous êtes satisfaits.

Plusieurs participants soulignent l'importance du travail par les images et les pictogrammes. Cette pratique est mise en place dans presque toute l'école. Cependant, cela reste plus compliqué dans certaines classes ou années.

D'autres ont pointé les heures de vocabulaires mathématiques en troisième et quatrième primaire.

Les ateliers de français sont aussi une pratique efficace, même si certains enseignants n'y participent pas considérant cela comme une corvée. Ces ateliers se font sur base de groupes de niveaux, donc les enseignants n'ont pas leur classe. Certains ont donc des difficultés à s'investir car ce n'est pas leur classe ; ils ne voient pas l'intérêt et peuvent se sentir moins concernés. Le principe des ateliers de français consiste à regrouper au sein d'un même groupe, des élèves ayant des niveaux de maîtrise de la langue différents pour que les groupes soient plus homogènes. Une année, ils ont fait des groupes mélangeant des élèves de la troisième à la sixième mais cela n'a pas duré à cause d'une trop grande différence de maturité. Ces ateliers se font durant quatre périodes par semaine. Pour les participants, cette pratique est bénéfique à la fois pour les primo-arrivants mais également pour les autres enfants qui sont dans les groupes avancés et qui font du dépassement. Ils regrettent toutefois que ce dispositif se perde ou soit réduit à une ou deux période(s) par semaine dans certaines années.

Comment gérer l'hétérogénéité dans les DASPA. Les besoins des élèves ? Faire de la différenciation est-elle possible ? Et le dossier d'accompagnement ?

Plusieurs choses sont mises en place notamment des tests réalisés en début d'année (en math, CRAVIE, cf. annexes). Des tests en langue maternelle sont également réalisés. Un PIA est établi pour les élèves en difficulté ainsi que pour tous les primo-arrivants. Il est rempli par les titulaires et est disponible pour toute l'équipe éducative. Il s'agit ici de « l'idéal » car en réalité, les enseignants sont souvent confrontés aux difficultés d'accès au Drive. Il leur semble donc important de rendre ce dossier PIA plus facilement accessible.

En maternelle (2 et 3), les enseignants font une évaluation des élèves pour créer des ateliers de niveaux le mercredi que ce soit en français ou en mathématiques. Cependant, les enseignants ont moins d'aide et d'heures en maternelle.

Les participants regrettent que dans certains cas les enseignants DASPA sont les « *profs bouche trous* », en remplacement de collègues absents. Même si dans cet établissement, la volonté de la direction est d'éviter cela autant que possible.

Les conseils de coopération sont également très utiles pour les participants. Ils permettent aux élèves de la classe (d'âge ou DASPA) de se réunir pour parler de ce qui va, de ce qui ne va pas, des besoins et des offres d'aide, de projets possibles à mener avec la classe ou dans l'école, ...

Certains soulignent la possibilité d'être formés qui est pour eux un atout. Mais aussi une direction soutenant l'équipe et « *qui ne refuse rien* » quand les enseignants envisagent de se former davantage (dans l'équipe, plusieurs enseignants ont suivi des cours à l'ESPB et à la Fopa pour aller au-delà des formations proposées par la Focef ou l'IFC).

La liberté de tester dans les classes est un autre point mis en avant par les participants ; une direction qui fait confiance à ses enseignants et qui est ouverte à leurs initiatives si celles-ci semblent au profit des élèves, sans reproches si elles n'aboutissent pas (organisation de classes de dépaysement pour le DASPA, plusieurs tentatives ont été menées, une seule a abouti) mais avec un accompagnement pour développer une analyse réflexive de l'activité.

Enfin, l'affectation d'un maître spécial par cycle ajouté au fait d'avoir un DASPA par cycle avec un horaire où les DASPA des différents cycles peuvent avoir des périodes communes, ouvre la possibilité, entre autres, au regroupement des DASPA de 2 (ou 3) cycles pour certaines activités qui peuvent se donner en co-titulariat. C'est particulièrement intéressant dans le cadre de projets, de sorties car une véritable entraide se développe souvent de manière exceptionnelle entre les petits et les grands dans ces activités.

2.6. Référentiel des attendus DASPA

Pour certains enseignants, un référentiel serait une base pour travailler mais il ne faut pas limiter le travail à ça. Ils pensent que pour avoir des pistes de travail cela serait intéressant mais pas ils n'ont pas envie d'être formatés. Toutefois, pour certains, un référentiel peut être fort utile pour les nouveaux enseignants en classe DASPA : « *pour un professeur qui débarque cela peut être une difficulté de n'avoir aucun support* ».

D'autres aimeraient que des profils de langage oral soient proposés afin de pouvoir définir des profils d'élèves avec en correspondance un fichier avec des activités concrètes à mettre en place. Il existe un référentiel pour les élèves de maternelles proposé par la FWB : « Solem ».

D'autres encore se positionnent difficilement et estiment qu'il est délicat de se prononcer sur un référentiel car chaque élève est différent et le travail est très individualisé avec les primo-arrivants et les élèves allophones. Un référentiel sous-entend souvent une progression standardisée. Selon les parcours, les expériences, le vécu, la situation familiale, les élèves vont progresser de manières très différentes. En DASPA, on rencontre « *un peu de tout* » mais certainement rien de standard. Et, si l'on peut agir sur certains facteurs, ils disent qu'ils ne

sont pas en mesure et pas même compétents pour agir sur d'autres (leur influence sur ce qui se passe au niveau familial par exemple).

Par ailleurs, si l'on peut évoquer des contenus « prioritaires » (exprimer comment on se sent, parler de ses besoins fondamentaux, maîtriser un vocabulaire et des expressions de base liés à la scolarité, ...), les projets de DASPA, de classe d'âge, d'école et les vécus influencent aussi beaucoup et ne peuvent être uniformes, et plus encore si on pratique un minimum de pédagogie du projet.

Un problème rencontré avec des outils FLE utilisés au début est que les unités d'apprentissages envisagent les choses de manière « spiralaire ». La leçon 2 réinjectant des contenus de la leçon 1 et la leçon 10 combinant les apprentissages des leçons 8 et 9, par exemple. Dès lors, il n'est pas facile de faire l'impasse sur l'une ou l'autre ou d'en sauter une (comme le groupe a pris du retard pour prendre le temps d'accueillir des nouveaux venus au fil des jours et faire une leçon de préparation à une sortie scolaire vécue avec la classe d'âge de P3 et intégrer des bases d'éveil sur le projet « jardinières » des P4, « *on se trouve avec une leçon qui parle de Saint Nicolas à Carnaval* » (en caricaturant).

Enfin, ils parlent plutôt d'un outil permettant de définir des profils d'apprentissage avec des activités-types, des modes de fonctionnement, de travail, d'approches, ... dans le genre SOLEM, qui permettrait sans doute mieux qu'un « référentiel des attendus » de s'adapter à tous les élèves et toutes les situations en respectant tant les besoins personnels et scolaires des élèves que de ceux des titulaires de classes d'âge et des approches spécifiques FLScol.

3. Synthèse

De manière générale, les propositions de l'avis n°3 sont accueillies favorablement par tous les participants. Cependant, quelques points ne sont pas entièrement satisfaisants. Premièrement, concernant l'ouverture DASPA en Europe, les participants souhaitent ne pas limiter l'arrivée au DASPA au niveau 0. Le DASPA doit pouvoir rester ouvert à tous les élèves qui arrivent de l'étranger, comme sas d'accueil et « cocon d'adaptation ». Deuxièmement, ils trouvent que le paysage des formations reste assez pauvre. Troisièmement, les participants avancent qu'il n'existe que peu de pistes et d'aides pour un enseignant novice débutant en classe passerelle bien qu'un outil « clé sur porte » semble être improbable puisque chaque cas est différent et nécessite une adaptation continue. Un outil dans le genre de « SOLEM » qui présente une sorte de « clé de détermination » pour identifier les besoins des élèves et proposer des pistes d'activités serait intéressant.

Le mi-temps ou le « à la carte » en fonction des besoins (notamment avec les ateliers français) semblent être les dispositifs idéaux. Les éléments qui empêchent l'atteinte de cet idéal sont diversifiés : l'instabilité du personnel, une direction qui n'affirme pas une volonté pédagogique nette en faveur des projets permettant l'intégration des élèves et leur maîtrise de la langue française, des concertations parfois « disparates » et l'agressivité des primo-arrivants.

Concernant les éléments qui permettraient de se rapprocher de l'idéal, tout d'abord il ne faut pas de durée bien définie pour le DASPA. Ensuite, il est impératif d'organiser un Conseil d'intégration de manière ponctuelle et régulière. Aussi, les enseignants estiment qu'ils devraient encore plus collaborer afin que ce qui se fait dans les classes passerelles serve dans les autres classes. Enfin, les enseignants pointent les bénéfices du carnet de réussite.

L'intégration des enfants se fait grâce à l'organisation des classes DASPA à mi-temps. Ce sont aussi les projets qui permettent aux enfants de s'intégrer. Les parents et l'emploi de la langue sont aussi des facteurs permettant l'intégration des enfants.

Le travail par images, les pictogrammes, le vocabulaire en mathématiques, les ateliers de français sont des dispositifs qui fonctionnent.

Afin de gérer l'hétérogénéité, les enseignants font des tests en début d'année (en math, CRAVIE, cf. annexes) ainsi que des tests en langue maternelle. Un PIA est établi pour les élèves en difficulté ainsi que pour tous les primo-arrivants. En maternelle (2 et 3), les enseignants font une évaluation des enfants pour créer des ateliers de niveaux. Aussi, les conseils de coopération sont très utiles. De plus, la possibilité d'être formés est un atout.

Pour le référentiel des DASPA, les avis sont mitigés. Les enseignants ne veulent pas que celui-ci soit trop rigide mais ils estiment qu'il pourrait être un outil utile pour un enseignant novice en matière de DASPA. Les enseignants proposent un référentiel qui permettrait de dresser un profil au niveau de la langue avec des activités à l'appui.