

Université de Tours, Faculté lettres et langues

École doctorale « Humanités et Langues »

EA 4428 - Dynamiques et enjeux de la DIVERsité linguistique et culturelle (DYNADIV)

Université catholique de Louvain, Faculté de philosophie, arts et lettres

Commission doctorale du domaine en Langues, lettres et traductologie

Institut d'analyse du changement dans l'histoire et les sociétés contemporaines (IACCHOS)

Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires (Cripédís)

**Reconnaisances de l'altérité linguistique et culturelle
dans différentes situations scolaires d'allophonie****Discours et usages didactiques**

Thèse soutenue le 26 septembre 2022

Membres du jury :Thèse en cotutelle réalisée par
Maxime AlaisSilvia Lucchini, promotrice. Professeure,
Université catholique de Louvain

en vue de l'obtention des grades de

Emmanuelle Huver, promotrice. Professeure,
Université de Tours**Docteur en langues, lettres et
traductologie de l'Université catholique
de Louvain**Philippe Hambye, lecteur. Professeur,
Université catholique de Louvain**Docteur de l'Université de Tours
Discipline/spécialité :
Lettres, Linguistique**Salima El Karouni, lectrice externe. Maître-
assistante, Haute École de la ville de LiègeVéronique Miguel Addisu, lectrice externe.
Professeure, Université de Rouen-NormandieVéronique Castellotti, présidente. Professeure
Émérite, Université de Tours

60 rue du Plat D'Étain, 37020 Tours cedex 1, France <https://lettres.univ-tours.fr/>

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

Résumé

Cette thèse en sociolinguistique et en didactique des langues a pour objectif d'interroger le regard déficitaire usuellement posé sur les apprenants des « Dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants » (DASPA) de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

Pour reconnaître positivement les langues et les cultures de l'apprenant assigné *autre* plutôt que d'insister sur l'idée d'une faiblesse (« allophone ») et d'un manque (« non maîtrise de la langue de l'enseignement »), nous croisons ce qui est dit et fait en DASPA avec ce qui est dit et fait dans deux autres situations scolaires dans lesquelles les langues de référence des élèves ne sont pas la langue de scolarisation : un établissement relevant du réseau de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) et un établissement relevant du Council of International Schools (CIS).

Nous choisissons une démarche de croisement herméneutique pour interpréter : a) des discours institutionnels issus de ces trois situations, b) des observables issues notamment d'un travail d'enquête (observations en situation et particulièrement en classe de langue, entretiens compréhensifs) dans quatre écoles : deux DASPA, une école AEFE et une école CIS.

Notre appréhension du DASPA s'ancre également dans notre expérience professionnelle d'enseignement du français dans un des deux DASPA retenus pour cette recherche. Notre cadre théorique s'appuie principalement sur la théorie honnethienne de la reconnaissance (Honneth, 1992) et son articulation entre ce qu'il nomme « amour », « droit » et « estime ». Nous concevons la notion d'altérité comme une tension entre opposition et analogie, différence et similitude (voire même).

Cette recherche illustre l'intérêt de penser une situation scolaire *à travers* une autre plutôt que d'insister sur les spécificités de chacune, plus précisément celui de croiser les trois situations scolaires retenues (DASPA, AEFE, CIS) pour mettre en évidence des convergences et des divergences, plutôt que de les maintenir disjointes en les considérant a priori incomparables.

L'essai de compréhension d'une situation d'enseignement-apprentissage de la langue de l'école à travers des discours qui ne lui sont pas destinés a permis d'interroger/de renouveler le regard déficitaire usuellement porté sur les apprenants dits « primo-arrivants », en jouant sur la variété des intentions des discours.

Sans nier les heurts (ou conflits) entre l'allophonie de l'école et celles de ses apprenants, cette recherche montre que des dispositifs tels que les DASPA ont tout à gagner à partager l'expérience de l'altérité (linguistique, culturelle) entre tous les usagers de l'école (apprenants et acteurs scolaires), plutôt que de pointer du doigt les différences linguistiques et culturelles des apprenants. Une condition d'un tel partage est d'interroger le regard bienveillant souvent porté par les acteurs scolaires sur ces apprenants.

Elle met également en évidence des difficultés de scolarisation et d'intégration pour des apprenants français (ou francophones) dans la section bilingue français-anglais de l'école AEFE : les croisements opérés permettent de souligner de grandes difficultés (très proches de celles connues et vues dans la situation DASPA) chez des apprenants et des enseignants évoluant dans des situations scolaires généralement considérées comme privilégiées.

Cette recherche montre que les dispositifs d'accueil des élèves nouvellement arrivés sont susceptibles de constituer une « matrice » pour comprendre différentes situations scolaires dans lesquelles l'altérité linguistique et culturelle entre en jeu – ce qui dessine à terme des modalités d'intervention didactique et de formation professionnelle renouvelées.

Mots-clés : reconnaissance, altérité, allophonie, primo-arrivants, Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (DASPA), français langue étrangère et seconde (FLE/S), comparaisons, croisements, transversalités, bienveillance, assignation, compréhension.

Abstract

The objective of this thesis in sociolinguistics and language didactics is to question the usual loss-making view of learners in the “*Dispositifs d’accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants*” (DASPA) from the “*Fédération Wallonie-Bruxelles*” (FWB).

To positively recognize the languages and cultures of the learner assigned as *other* rather than insisting on the idea of a weakness (“allophone”) and a lack (“non maîtrise de la langue de l’enseignement”), we cross what is said and done in DASPA with what is said and done in two other school situations in which the students' reference languages are not the language of schooling: one school from the network of the “Agence pour l’enseignement français à l’étranger” (AEFE) and one school from the Council of International Schools (CIS).

We choose a hermeneutic crossing approach to interpret: a) institutional discourses from these three situations, b) observables resulting in particular from a survey work (observations in situation and particularly in language class, comprehensive interviews) in four schools: two DASPA, one AEFE and one CIS school.

Our understanding of DASPA is also rooted in our professional experience of teaching French in one of the two DASPAs selected for this research. Our theoretical framework is based mainly on Honneth's theory of recognition (Honneth, 1992) and its articulation between what he calls “love”, “right” and “esteem”. We conceive the notion of otherness as a tension between opposition and analogy, difference and similarity (even sameness).

This research illustrates the value of thinking about one school situation *through* another rather than insisting on the specificities of each one; more precisely here that of crossing the three school situations selected (DASPA, AEFE, CIS) in order to highlight convergences and divergences, rather than keeping them separated by considering them in principle incomparable.

The attempt to understand a teaching-learning situation of the school language through discourses that are not intended for it made it possible to question/renew the usual loss-making view of so-called “newcomer learners”, by playing on the variety of discourse intentions.

Without denying the clashes (or conflicts) between the allophony of the school and those of its learners, this research shows that specific classes such as DASPA have everything to gain by sharing the experience of otherness (linguistic, cultural) between all the users of the school (learners and school actors), rather than pointing out the linguistic and cultural differences of learners. One condition for such sharing is to question the benevolent view often held by school actors on these learners.

It also emphasizes the difficulties of schooling and integration for French (or French-speaking) learners in the French-English bilingual section of the AEFE school: the attempted crossings make it possible to highlight major difficulties (very close to those known and seen in the DASPA situation) for learners and teachers evolving in school situations generally considered as privileged.

This research shows that specific classes for newly arrived learners are likely to constitute a “matrix” for understanding different school situations in which linguistic and cultural otherness is an issue—which will eventually lead to renewed methods of didactic intervention and professional training.

Keywords: recognition, otherness, “allophonie”, newcomers, “Dispositif d’accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants” (“DASPA”), French as a foreign language (FFL), French as a second language (FSL), comparisons, crossings, transversalities, benevolence, assignment, understanding.

À VOUS

À celles et ceux qui ne liront que les remerciements de ce travail : vous êtes arrivés à bon port, ou plutôt devrais-je dire que vous faites la bonne escale. Ce premier texte intitulé « À vous » sera peut-être une première étape qui vous conduira vers un deuxième, nommé « Je et nous », en partie introducteur de mon travail. « Je et nous », plus précisément croyances en différents « je » donc nécessairement en différents « nous » au sein desquels nous (candidat doctorant, promotrices, collègues universitaires, scolaires, famille, amis) fûmes *tout à la fois* soudés, unis, réunis *et* en désaccord, harmoniquement désaccordés, nous in-comprenant parfois avec lucidité, re-méconnaissance des incompréhensions, parfois les niant pour faire « semblant de ». Vous le comprenez peut-être – ou pas, ou mal : en tant que lecteurs, je vous demande une exigence de la même manière que je me suis efforcé de l'être envers moi-même pendant ces sept ans. Mais où sont les remerciements ? Vous y êtes bien, et moi aussi.

Et puisque j'y suis, je pense d'abord à ceux que j'ai été, qui ont cru à ce travail (et qui y croient encore), en ayant suspendu plusieurs fois l'envie furieuse de tout arrêter, me soufflant alors : « Non, attends un peu... Et continue. »

C'est assis dans le mauvais sens de la marche, dans un train me menant de Tours à Paris, Bruxelles puis Liège, entre une soutenance privée et la soutenance publique, que je pense à « vous ». Vous êtes parfois tellement loin. Et aussi si proches. Mais « tout » y est. Et vous y êtes dans ce texte, croyez-moi. Mais j'aimerais tellement qu'il y ait encore plus. Plus de « moi » encore, beaucoup plus de « vous ».

En tout cas, jusqu'au bout de ce texte, et pour moi jusqu'à ces pages-ci, il y aura eu l'envie de faire autrement. Et tant pis pour « vous » si vous cherchez de simples « merci ». C'est quitte à vous perdre ; mais je ne veux pas favoriser ce risque, j'essaye d'en accepter la possibilité.

Imbriquer, intriquer (car c'est décidément bien plus qu'un simple cumul) un travail de recherche, sa rédaction en thèse et une activité professionnelle n'est au fond possible que si celui qui « emploie » laisse du temps à « l'employé ». Je crois que c'est une question de confiance, et peut-être ce doublement : confiance en la qualité du travail effectué en tant qu'« employé » malgré un horaire de travail (très) privilégié ; ensuite, peut-être, confiance en l'intérêt de la recherche menée, avec l'idée que cela pourrait peut-être servir un jour... Je tiens donc à reconnaître les nombreux efforts consentis sur le long terme par l'école qui m'emploie, et plus particulièrement par sa direction, pour m'avoir accordé de tels temps libérés. Je plaide pour que tous les enseignants puissent bénéficier de

beaucoup de plus temps non pas pour « vaquer » ni être libérés du travail, mais pour avoir la possibilité de repenser celui-ci, de repenser l'école. Aujourd'hui, un enseignant régent preste à temps plein vingt-deux heures par semaine. C'est peut-être trop, particulièrement si je considère que les enseignants pourraient (devraient?) tous « entrer *en* recherche » – sans nécessairement « faire *de la* recherche » comme j'ai essayé de le faire – mais qu'une entrée et une continuité en recherche demande du temps et peut fonder une éthique de l'enseignement.

À la recherche du meilleur moyen pour favoriser le silence autour de moi et dans mon esprit pour trouver une certaine concentration, et en ces temps d'isolement sanitaire où « tout » peut subitement fermer et où la société se demande ce qui est essentiel, je repense à mes heures passées en bibliothèques (bibliothèque des Arts et des Lettres (BFLT) et de philosophie (BISP) à l'UCLouvain, salle de lecture à l'ULiège, salle de consultation des Chiroux à Liège, bibliothèque du Musée de la Vie wallonne, bibliothèque universitaire de Tours, bibliothèque royale de Belgique à Bruxelles (KBR)) à lire et à écrire. Le silence des bibliothèques n'a pas favorisé ce travail : il l'a en partie sauvé. J'exprime donc toute ma gratitude envers celles et ceux qui font vivre ces bibliothèques.

Les rayonnages des bibliothèques et des librairies sont certainement des lieux potentiellement instabilisants pour qui prend la peine d'aller voir ce qu'il s'y trouve, quels choix ont été faits et quels découpages de la réalité y sont proposés. La mobilité y est dans les rayonnages, sous nos yeux ; mais cette recherche a aussi impliqué une mobilité géographique plutôt longue et de grande distance. Cette mobilité a été rendue possible financièrement (et en famille) par l'école doctorale Humanités et Langues de l'Université de Tours et par le Conseil de Recherche de l'UCLouvain.

Je remercie chaleureusement l'université qui m'a accueilli en tant que doctorant invité durant ce séjour, ainsi que ses enseignants et son personnel administratif. L'objectif de ce séjour était de mener des observations et des entretiens dans une école secondaire, mais j'ai aussi pu, grâce à la disponibilité d'enseignants universitaires, présenter mon projet de recherche à plusieurs reprises à des étudiants. Pour cela, je les en remercie vivement.

Hermine, ta science du café est exceptionnelle :-) Et quel plaisir de te retrouver à Louvain-la-Neuve ! J'ai hâte de te lire.

Je suis particulièrement reconnaissant envers les trois écoles (leurs directions, leurs enseignants et leurs apprenants) qui ont écouté ce projet et qui ont accepté de m'ouvrir leurs portes, leurs classes. Il aura parfois été très frustrant d'interrompre des discussions, des échanges collectifs, faute de

temps. Vous avez souvent été les premiers à croire en l'intérêt des croisements tentés entre vos situations scolaires. En tant qu'enseignant, je n'ai qu'un souhait : poursuivre de telles relations, ou en initier de nouvelles. Nombre de mes collègues au sein de l'école où j'exerce mon activité professionnelle actuelle ne demandent pas autre chose. Mais certaines interrogations, réticences, résistances de votre part, ont également contribué à la réussite de ce travail en me contraignant à clarifier, préciser ou reformuler l'objectif de cette recherche. Ce texte essaye notamment d'en rendre compte.

Le travail mené doit beaucoup (quantifier et qualifier cette dette m'embarrasse) aux relectures, commentaires, propositions et corrections de mes deux promotrices Silvia Lucchini et Emmanuelle Huver, mais également de Philippe Hambye et de Véronique Castellotti. Tous les quatre m'ont accompagné, chacun à leur manière, à des périodes de recherche et d'écriture parfois différentes mais aussi jusqu'aux derniers moments possibles. Il s'agit de reconnaître les efforts consentis par tous et de souligner qu'une thèse ne se construit pas seul mais au sein de communautés (ou d'équipes) de recherche. Je vous renvoie ici aux pages suivantes nommées « Je et nous ».

Je remercie particulièrement Véronique Miguel Addisu et Salima El Karouni d'avoir accepté de m'accompagner dans le processus de finalisation de ce travail ; d'autant plus que les deux moments correspondant à la défense privée et à la défense publique ont coïncidé avec des périodes toujours très chargées du calendrier universitaire. Si je peux exprimer ici un regret, c'est celui de n'avoir pas suffisamment pu prendre en compte leurs retours, leurs propositions. Mais nos échanges m'ont convaincu de l'intérêt d'initier, à l'avenir, des collaborations de recherche et d'écriture entre elles et moi.

Parmi les membres de l'équipe de recherche E.A. 4428 DYNADIV de l'Université de Tours, je tiens à souligner le soutien d'Isabelle Pierozak, Didier de Robillard et Joanna Lorilleux à des moments certainement délicats de construction de la recherche. Parfois, des discussions informelles, quelques mots, irriguent davantage l'écriture que tel texte formellement cité. Et plus largement, je suis extrêmement reconnaissant envers l'ensemble des membres de l'équipe pour la qualité de l'accueil à Tours, et entre autres pour avoir accepté de me confier une charge d'enseignement en distanciel et d'encadrement de mémoires du Master 2 FLE/S. Nos échanges formels et informels, un encadrement formatif proposé entre le Master et l'inscription en thèse, les nombreux séminaires de recherche, une journée telle que Dynadoct, l'attribution de charges de cours, etc., ont fait que j'ai

pu, très progressivement, me projeter en tant que chercheur et m'approprier un positionnement spécifique.

Je ne peux également que reconnaître ma dette envers Cécile Goï, encadrante de mon mémoire de Master et une parmi les tout premiers à avoir suggéré la possibilité de poursuivre les réflexions initiées dans le cadre de la rédaction de mon mémoire. L'ensemble de son travail, et particulièrement celui réalisé en collaboration avec Emmanuelle Huver, est une des bases de cette recherche.

Jiaqi, nos séances de travail à l'UCLouvain vont me manquer. Grâce à ton accueil à Louvain-la-Neuve et à nos échanges, tu as su m'intégrer dans un certain environnement. Je pense que la réponse à ta problématique de recherche est (au moins) en partie en toi...

Je tiens également à remercier chaleureusement Jean-Louis Dufays pour ses retours particulièrement positifs et pour ses encouragements suite à mes présentations en séminaire CRIPEDIS et lors d'une journée des doctorants organisée par l'école doctorale. Il en faut parfois peu pour « maintenir » un travail ; chaque retour a compté.

Enfin, à vous quatre, Anne-Pascale, Jeanne, Agnès, Gabriel ; à nous cinq : je pense que personne mieux que nous ne peut mesurer à quel point cette recherche a été menée aussi en partie familialement ; c'est un point qui n'est pas souvent relevé ni selon moi suffisamment mis en évidence. Le texte n'est pas cosigné, mais... vous le méritez : il y a beaucoup de « nous tous » dans ce texte. Et tellement de toi, Anne-Pascale...

Après cette escale de sept ans, place à toutes les vôtres !

Gabriel, courage : ma « vieille thèse » est bientôt finie ;-)

À Alexandre Ducommun

JE ET NOUS

Cette thèse est écrite en « je » et en « nous » : très largement en « nous » et secondairement en « je ». Il n'y a pas d'alternance régulière entre les deux mais des moments d'écriture différents qui justifient d'employer les deux formes.

Un chapitre en partie autobiographique et réflexif (chap.3) demande l'emploi du « je ». Si l'entièreté de cette recherche est « teintée dans la masse » (Huver, 2015, p.16) par mon expérience personnelle, ce chapitre cherche à en rendre particulièrement compte – non pas pour en déduire des « causes à effet » logiques ni pour expliquer le « tenant » de ce travail, mais pour donner des horizons d'interprétation à cette recherche.

Ensuite les dernières observations dont je rends compte et que j'interprète à la fin de ce travail témoignent d'expériences subjectives. Il paraît donc cohérent d'écrire la fin de cette thèse en partie en « je ». Pour expliciter davantage cet emploi du « je », je renvoie le lecteur au dernier chapitre de ma thèse.

L'emploi du « nous » se justifie ici autrement que par un usage habituel qui consiste à développer, à partir d'un « nous » dit de modestie, un propos académique. Tout au long de ce travail, j'ai gardé à l'esprit plusieurs « nous ». Ces « nous » ont en commun de tenter d'exprimer une certaine polyphonie et témoignent en même temps de mon inscription dans différentes communautés (de recherche et éducatives).

Le premier « nous » me réunit à mes deux promotrices de thèse Silvia Lucchini et Emmanuelle Huver. Bien conscient que mes propos m'engagent personnellement et particulièrement en tant que chercheur, c'est toujours en ayant voulu clarifier et partager ceux-ci auprès de chacune d'entre elles que l'entièreté de cette thèse a été écrite. Aucune page n'a été pensée ni rédigée sans tenter de donner à lire à l'une et à l'autre ma perception de la problématique posée et ma compréhension des observations et des entretiens effectués – tout en étant cependant bien conscient que ce partage ne peut être qu'hypothétique et que comprendre, c'est toujours comprendre autrement (Gadamer, 1996/1960). Malgré des compréhensions divergentes entre nous trois, ces « nous » se veulent parfois une recherche d'accord à trois, parfois une tentative de prise en compte de nos voix diverses ; plus précisément une trace de ma volonté d'écrire non pas *à* trois mais (toujours peut-être) *pour* trois, et de faire vivre cette cotutelle.

Un autre « nous » nous réunit, nous trois, aux deux autres membres du comité d'accompagnement de cette thèse : Véronique Castellotti et Philippe Hambye. Certains de leurs travaux respectifs ont profondément marqué mon entrée en recherche et c'est donc aussi en ayant à l'esprit des travaux

menés par l'un et par l'autre, mais aussi et surtout leur souci d'un réel accompagnement de ce travail, que celui-ci s'est développé. Le terme d'accompagnement est tout sauf usurpé. C'est donc aussi parfois en me remémorant cet accompagnement à cinq que j'emploie le « nous ».

Enfin, en écrivant cette thèse qui se base notamment sur mon expérience professionnelle actuelle, je ne peux pas ne pas avoir à l'esprit l'ensemble de mes collègues de travail à l'école secondaire où j'enseigne le français. Et parce que notre expérience d'enseignement (auprès d'apprenants dits autres) me paraît actuellement être sans voix – ou au moins en partie ignorée – par des instances éducatives, je défends aussi *mon* emploi d'un « nous » comme un « nous » d'équipe, collectif, parfois partagé jusqu'au dernier mot – malgré mes interrogations de pratiques et de discours enseignants exploités pour cette recherche et malgré nos désaccords. Il y a donc aussi un « nous » qui tente de donner une voix à des enseignants et à des apprenants que j'estime ignorés par des institutions éducatives. Je ne justifie pas ici ces affirmations : certains développements de ma thèse illustrent mon propos.

INTRODUCTION¹

De nombreux travaux et ouvrages en didactique des langues (DDL) qui abordent la diversité linguistique et culturelle introduisent leur propos selon un point de vue quantitativiste sur le rapport à l'autre. La diversité est alors en premier lieu présentée comme une donnée². Il est vrai qu'en Belgique par exemple, depuis la deuxième moitié du vingtième siècle plus particulièrement, les écoles ont progressivement accueilli une diversité linguistique et culturelle factuelle (accroissement du nombre de nationalités et de langues présentes au sein des écoles) toujours un peu plus importante. La mise en avant, dans des travaux académiques et dans des discours institutionnels scolaires, d'une progression chiffrée de la diversité, soutient une conception du rapport à l'autre (en tant que divers ou différent à énumérer) d'abord comme un fait lié à des changements dans la démographie scolaire. Conséquemment, l'hétérogénéité au sein des classes est également souvent présentée comme un fait en accroissement.

Ce type courant d'introduction aux enjeux éducatifs liés à la diversité linguistique et culturelle semble sous-entendre qu'une problématique de l'altérité à l'école doit prioritairement s'appréhender à travers celle de l'apprenant³ étranger, habituellement présenté comme locuteur d'une langue autre et porteur d'une culture différente de celle dans laquelle il s'établit. Cet apprenant incarnerait naturellement, dans son essence (et dans une distinction fondamentale avec la culture de la société dite d'accueil⁴, souvent culture nationale) l'altérité comprise comme une différence, parfois comme une étrangeté, parfois comme une diversité à cumuler à la culture de la société dite d'accueil, i.e. qui enrichit ceux qui sont à son contact.

Or, si les enjeux éducatifs liés à la diversité linguistique et culturelle se font peut-être ressentir de manière vive à travers la scolarisation d'apprenants autrefois dits immigrés, aujourd'hui dits migrants, primo-arrivants, etc., nous considérons que ces enjeux recevront un nouvel éclairage lorsqu'ils ne seront plus systématiquement associés à certains publics scolaires alors usuellement

1 Excepté pour le terme « primo-arrivant » (nous justifions l'emploi de la forme « primo-arrivant » et non « primoarrivant » dans la note n°4), ce texte applique les recommandations de l'Académie française de Belgique (1990).

2 « ...la diversité [...] est une donnée. » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001, p.7).

3 Dans le cadre de cette recherche, j'emploie le terme « apprenant » sans l'interroger, selon un certain usage généralisé en didactique et en pédagogie. Il ne constitue pas pour moi une catégorisation en soi indiscutable.

4 Poser de facto une relation entre sociétés comme un « accueil » d'une société envers une autre impose un regard nécessairement positif sur la qualité de la relation et gomme la diversité des modalités de relation entre des « sociétés », i.e. notamment la diversité des voix de celles et ceux professionnellement concernés par une relation avec ceux dits migrants, primo-arrivants, etc. Par ailleurs, l'expression « société d'accueil » semble induire une hiérarchie des sociétés (et/ou des personnes qui les incarneraient) par un rapport de supériorité de l'accueillant sur l'accueilli. Pour ces raisons, nous marquons notre mise à distance de cette expression par l'ajout de « dit ».

estimés divers, autres ou différents au sein du public scolaire considéré dans son ensemble. En effet, la diversité est pour nous intrinsèquement constitutive de toute personne, i.e. en totale indépendance de signes linguistiques et culturels exprimés par chacun. Nous n'argumentons pas ici cette considération qui se voit partiellement explicitée notamment dans un chapitre théorique de cette recherche.

Cependant, la problématique de la *reconnaissance* de la diversité peut être particulièrement mise en évidence à travers ce qui est dit et fait dans les sociétés dites d'accueil pour ceux qui paraissent naturellement autres (les personnes étrangères) aux sociétés – et pour ce qui concerne cette recherche, pour les apprenants aujourd'hui dits primo-arrivants⁵ scolarisés en Belgique francophone. Pour Goï et Huver, « les élèves nouveaux arrivants » (ENA) en France [ou ceux dits primo-arrivants en Belgique francophone] « sont **perçus comme porteurs de diversité** linguistique et culturelle » (Goï & Huver, 2013, p.117). Elles précisent :

« nous ne considérerons pas ce public dans ce qu'il aurait de spécifique, mais, au contraire, en ce qu'il permet d'**opérer un effet de loupe** sur les phénomènes que nous souhaitons étudier, et plus particulièrement **sur les rapports à l'altérité construits et véhiculés au sein de l'institution scolaire.** » (Goï & Huver, 2013, pp.117-118)

En accord avec cet « effet de loupe », notre recherche concerne principalement les apprenants scolarisés dans les « Dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants » (DASPA) de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Le choix de ce public correspond à notre expérience professionnelle actuelle d'enseignement du français auprès de celui-ci dans une école secondaire wallonne.

Plus largement, il est également question de l'enseignement du français auprès d'apprenants débutants dans une nouvelle langue de l'école, que ce soit le français, ou une autre (dans le cadre de

5 L'expression est employée ici selon ses utilisations officielle et administrative par la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique (FWB). Elle apparaît dans l'expression « Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants » (DASPA). Mais nous marquons notre mise à distance de cette expression par l'ajout de « dit » : nous ne considérons pas ce public de facto comme « primo-arrivant ». Aujourd'hui qui peut se considérer (ou peut être considéré par un autre) « premier arrivé » ou « arrivé pour la première fois » quelque part ? Les personnes en mobilité (voulue ou contrainte) se déplacent avec un déjà-là concernant leur nouveau lieu de vie : elles se sont informées à propos de ce lieu et/ou se le représentent. À ceci s'ajoute l'imaginaire d'une mobilité linéaire d'un point A à un point B. Or il y a parfois des allers-retours (tentés ou réussis) et/ou des haltes / bifurcations sur le chemin, donc de possibles expériences dans des systèmes scolaires et des langues autres (Le Pichon-Vortsman, 2018). Nous considérons que la catégorisation d'apprenant primo-arrivant occulte : a) probablement les connaissances, b) certainement les représentations et imaginaires des personnes en mobilité. Ainsi, la forme « primoarrivant » gomme la construction (pour nous problématique) du terme.

cette recherche, l'anglais). Notre intérêt pour cette question large de l'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue de l'école correspond à notre expérience professionnelle d'enseignement du français dans différents contextes. La majorité de ces expériences s'insèrent dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE), mais pas exclusivement. Notre exploitation de cette expérience est explicitée dans cette recherche.

Notre objectif est d'interroger un regard déficitaire usuel porté sur le public scolaire dit primo-arrivant scolarisé en DASPA. Pour ce faire, nous croisons ce qui est dit et fait concernant ce public avec ce qui est dit et fait concernant d'autres publics scolaires habituellement considérés disjoints de ce premier, i.e. dont les rapprochements avec celui-ci ne paraissent pas évidents et qui ne semblent pas (du tout) marqués par un tel regard déficitaire.

Nous proposons une première formulation de notre sujet de thèse :

Dans différentes situations scolaires qui scolarisent des apprenants dits, dans certaines situations, primo-arrivants et/ou dits non francophones, dits, dans d'autres situations, non anglophones, etc., les discours et les usages didactiques offrent de multiples indices du traitement de l'altérité. De quelle(s) reconnaissance(s) de l'altérité ces indices témoignent-ils ?

Comment explicitons-nous l'expression « regard déficitaire usuel » ? Nous considérons que les regards courants et des discours institutionnels⁶ portés sur les apprenants dits primo-arrivants mettent prioritairement l'accent sur un manque, une lacune, i.e. une faiblesse intrinsèque, constitutive. Depuis le décret DASPA-FLA⁷ de 2019 plus particulièrement, un déficit formulé par l'expression de « non maîtrise de la langue de l'enseignement » s'impose concernant ce public. À l'école, l'apprenant dit primo-arrivant semble donc d'abord être celui qui « n'a pas » (par exemple, la langue de l'école) et/ou « n'est pas » (par exemple, francophone).

Par ailleurs, et peut-être particulièrement depuis la crise dite des migrants de l'été 2015, une « prégnance de la figure du réfugié » (Oger, 2019, p.207) semble s'imposer dans les représentations des acteurs éducatifs qui travaillent auprès de ce public scolaire. Que les apprenants aient effectivement le statut de réfugié politique ou pas, la figure du réfugié semble s'imposer au

6 Influençant ainsi potentiellement les politiques éducatives mises en œuvre.

7 FLA pour Français langue d'apprentissage. Nous y revenons à plusieurs reprises. Nous nommons par convention le « Décret visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française » du 18/03/2019 décret « DASPA-FLA » pour les distinguer des décrets précédents. Nous renvoyons aux sources de tels textes légaux dans notre premier chapitre.

détriment de la qualité d'apprenant de l'enfant. Ainsi, il est davantage question des « traumatismes » et des « drames » vécus (ou non) par les enfants scolarisés en DASPA, de leurs conditions d'existence antérieure supposées (très) difficiles (conséquemment à cette supposition, d'une scolarité antérieure supposée (très) faible), plutôt que de leurs statuts d'apprenant dans un nouveau système scolaire. Ce regard déficitaire s'est certainement consolidé depuis un peu plus d'une quinzaine d'années à travers la figure du réfugié (récemment réapparue en force dans les discours médiatiques).

Il est nécessaire de situer cette appréhension du public scolaire dit primo-arrivant dans un bref historique des mesures d'accueil mises en œuvre en FWB pour celui-ci.

En Belgique francophone, l'identification institutionnelle du public dit primo-arrivant succède à des décennies d'invisibilité. Maravelaki rappelle que les enfants de migrants des grandes vagues migratoires des années cinquante étaient scolarisés dans des classes ordinaires⁸ et subissaient une « submersion ». (Maravelaki, 2008, p.68). Puis, sous l'impulsion de la Communauté européenne, (soucieuse de l'accueil et de la formation des Européens et des non Européens en son sein), de premières mesures voient le jour en Belgique francophone à la toute fin des années septante et pendant les années quatre-vingt :

- des « cours de langue maternelle » (1979) ;
- des « cours d'adaptation à la langue de l'enseignement » (1979), devenus « cours de langue et de culture d'origine » (arrêtés en 1993 et réintroduits en 1996) puis cours « d'ouverture aux langues et aux cultures » (2010) ;
- trois écoles pilotes d'enseignement interculturel (1988).

À la fin des années nonante, les autorités belges francophones veulent répondre à la problématique croissante, suite à plusieurs crises internationales (conflits, crises économiques), de la scolarisation d'apprenants étrangers. Ainsi, des « classes-passerelles » sont créées en 2001. Elles « vis[e]nt à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la

8 Que signifie « ordinaire », « normal » ? Notre prise de distance avec certains qualificatifs, notamment avec « autre » (le public scolaire dit autre, aussi dit primo-arrivant, etc.) implique pour nous nécessairement une interrogation de ce qui serait qualifié de « normal » ou d'« ordinaire ». Nous devrions donc aussi systématiquement parler du public scolaire dit ordinaire. Nous y renonçons par commodité. Il nous semble pourtant qu'il vaudrait mieux une lourdeur dans le propos que de laisser potentiellement sous-entendre que nous adhérons à ce type de qualificatif. Pour Jullien, « « Normal » signifiera : qui n'a pas fait l'épreuve de ce que la défaillance [pour nous l'altérité] est dans l'être » (Jullien, 2021, p.41).

Communauté française⁹ ». Ces classes évolueront en 2012 en « Dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants », dispositif qui constitue notre situation principale dans le cadre de cette recherche.

Notre objectif d'interrogation (et, potentiellement, de renouvellement) du regard déficitaire porté sur les apprenants aujourd'hui scolarisés en DASPA, s'appuie sur des croisements entre cette situation scolaire et deux autres situations scolaires usuellement considérées disjointes à cette première. Cette recherche se construit à partir d'un travail d'interprétation :

- de discours issus des trois situations scolaires suivantes : les DASPA en FWB, le réseau de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) et celui du Council of International Schools (CIS) ;
- d'entretiens menés auprès d'acteurs éducatifs et d'apprenants d'écoles qui sont liées aux trois situations scolaires retenues.

Nous justifions le choix de ces situations plus particulièrement dans le chapitre 4.

Le chapitre 1 se veut partiellement un état des lieux d'associations entre un public scolaire dit primo-arrivant et d'autres publics scolaires dits autres (1.1. à 1.4.). En premier geste herméneutique, nous interprétons cet enchaînement d'associations comme une « monstrueuse parade » (1.4.) au sein de laquelle s'insérerait le public scolaire dit primo-arrivant. Ensuite, nous relatons certaines de nos expériences professionnelles notamment liées à la scolarisation du même public en DASPA (2.). Nous relevons une diversité célébrée (2.1.), certains sentiments (et attitudes) bienveillants à l'égard de l'apprenant dit autre (2.2.), mais également du déni ou du mépris (2.2.), ainsi qu'une école estimée مشكلة كبيرة (« *mushkilat kabira* », littéralement un « grand problème ») par certains apprenants (2.3.). Nous estimons que ces observations marquent l'importance de la problématique de la reconnaissance de l'altérité au sein d'écoles qui scolarisent des apprenants dits autres parce que locuteurs d'une ou d'autres langue(s) que celle de l'école (2.4.).

Le chapitre 2 pose le cadre théorique de cette recherche. Il se développe à partir de deux notions philosophiques : altérité (1.) puis reconnaissance (*de* l'altérité ; en 3.). Nous y consacrons un

9 Titre du décret régissant ces classes. Les différents décrets qui concernent la scolarisation d'apprenants dits primo-arrivants sont évoqués p.19.

traitement important de la notion d'allophonie (2.) comme cas particulier du traitement de l'altérité en didactique des langues (DDL). Notre traitement de cette notion se situe donc à l'articulation entre l'altérité et la reconnaissance. Au long de ce chapitre (comme pour l'ensemble de cette recherche), des expériences professionnelles personnelles sont exploitées pour illustrer des concepts théoriques qui pourraient paraître détachés de préoccupations notamment didactiques. Notre conception de la notion d'altérité s'appuie sur Ricœur (1990 ; en 1.3.) : nous considérons la notion d'altérité comme constitutivement dialogique entre l' « un » et l' « autre », simultanément en lien avec le « différent » et le « même » pour l'un comme pour l'autre, dans une expérience partagée de l'altérité – mais que cette « structure dialogique » est incomplète « hors de la référence à des institutions justes » (Ricœur, 1990, p.202). En 3.4., nous nous appuyons sur la théorie de la reconnaissance de Honneth (1992/2013), i.e. sur la « structure des relations de reconnaissance sociale » (Honneth, 1992/2013, p.222) telle qu'il la décompose en trois formes ou « sphères » : amour, droit, estime. Nous soulignons que la première forme (amour) est celle à partir de laquelle nos interprétations des entretiens se développent.

Le chapitre 3 pose la comparaison comme démarche de recherche notamment liée à l'expérience professionnelle personnelle, i.e. défend une conception herméneutique de la comparaison (Huver, 2013, 2014). Il articule des développements théoriques concernant la notion de comparaison (Berthoud, 1986 ; Jucquois, 2000 ; Detienne, 2009 ; Werner & Zimmermann, 2004) à un exercice de réflexivité mené notamment à partir de mes diverses expériences professionnelles. Plus précisément, il distingue la comparaison du croisement et explicite le croisement comme démarche privilégiée pour cette recherche. Ce chapitre se veut une illustration de l'intérêt à mener une démarche réflexive dans une recherche. Nous considérons que l'expérience du chercheur est au fondement de sa recherche.

Situé dans la continuité des réflexions menées dans le chapitre précédent sur l'idée de comparaison, **le chapitre 4** explicite la démarche retenue. Nous détaillons les méthodologies précises de recherche. Face à l'appréhension habituelle de la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants sous l'angle de la question des espaces scolaires (1.), nous optons pour une recherche qualitative (2.) et compréhensive (3.) des catégorisations liées à l'altérité afin d'interroger / d'instabiliser (pour peut-être renouveler) le regard déficitaire usuel porté sur la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants (chap.1.). Nous présentons les terrains et publics retenus (6.), puis les origines et natures des documents (discours institutionnels et promotionnels) retenus (7.). Nous précisons comment certains matériaux issus de nos interprétations de discours ont pu être soumis à des acteurs éducatifs

de nos terrains pendant les entretiens (8.). Nous nous appuyons sur Kaufmann (2014) pour aborder l'interprétation des entretiens selon une approche compréhensive.

Les chapitres 5, 6, 7 et 8 présentent les résultats obtenus.

Le chapitre 5 interroge et décline, après un cadrage théorique sur la notion d'intention de texte (Romano, 2010) et sur ce que peut vouloir dire comprendre un texte (1.), une idée d'intention de reconnaissance – à travers plusieurs croisements d'extraits de discours issus des situations et terrains retenus pour cette recherche. Toutefois, nos interprétations se focalisent dans un premier temps sur le discours DASPA dans la mesure où celui-ci met en lien deux « profils d'élèves » : les uns dits francophones vulnérables, les autres dits allophones (2.). Il nous a semblé nécessaire d'interroger cette association pour comprendre d' « où » cette recherche part en partie et pourquoi nous tentons d'autres associations, d'autres mises en liens, d'autres rapprochements entre publics scolaires que celui-ci – dans notre refus de voir les apprenants dits primo-arrivants uniquement associés à des « vulnérables » par un lien de « non maîtrise de la langue de l'enseignement ». En croisant des extraits de discours issus des situations et terrains retenus pour cette recherche, nous démontrons qu'un renouvellement du regard déficitaire usuel porté sur les apprenants dits primo-arrivants est possible.

Le chapitre 6 réunit et interprète des extraits de discours qui interrogent l'idée d'une école en relations comme modalité de reconnaissance formelle de l'altérité. La recherche d'occurrences des termes retenus met en évidence un ensemble d'extraits de discours qui font référence à différents extérieurs (institutions éducatives, scolaires ou autres et professionnels liés) aux réseaux et/ou aux écoles concernées. Parfois, les mentions à différents extérieurs sont plus implicites / indirectes. Nous postulons que les reconnaissances linguistique et culturelle des apprenants dépendent notamment de relations que les établissements décident ou évitent / refusent d'avoir avec des extérieurs. Suite à des croisements entre extraits de discours, nous proposons notamment de réfléchir à la constitution d'un réseau des écoles qui organisent un DASPA (3., 4.).

Le chapitre 7 porte sur l'idée d'une bienveillance pour les apprenants qui doivent apprendre une nouvelle langue de l'école. L'idée de bienveillance est comprise à partir de la théorie honnethienne de la reconnaissance. Le choix est fait d'interroger cette idée qui n'apparaît pas suite au travail mené d'interprétation des discours. Parmi les compréhensions usuelles de l'altérité interprétées au

chapitre 1, celle qui concerne certains sentiments (et attitudes) bienveillants à l'égard de l'apprenant dit autre n'a donc pas pu être approfondie par les interprétations des discours.

L'enquête menée au sein du DASPA B nous a (re)placé face à un certain « même » qui n'a guère renouvelé notre expérience de la reconnaissance de l'altérité construite au sein du DASPA A. Les deux formes de reconnaissance « droit » et « estime » telles que Honneth les définit y semblent négligées pour une reconnaissance « amoureuse »-bienveillante de la diversité (2.).

Pendant notre enquête au sein de l'école AEFÉ, nous avons explicité auprès des acteurs éducatifs notre hypothèse que les publics scolaires retenus pour cette recherche sont dans des situations d'enseignement-apprentissage en partie convergentes – et que les uns comme les autres gagneraient à partager leurs expériences liées à la reconnaissance de l'altérité. Certaines résistances ont alors émergé dans les propos d'acteurs éducatifs quant aux rapprochements tentés (3.).

Pourtant, les diverses difficultés exprimées par des acteurs éducatifs et apprenants de l'école AEFÉ confirment l'intérêt de notre démarche de recherche : sans s'amalgamer, les situations scolaires s'éclairent mutuellement.

Les points 4 et 5 déclinent l'idée de bienveillance et soulignent des divergences, notamment entre les situations retenues. Nous interrogeons également une bienveillance des apprenants envers leur école. L'ensemble souligne une forme d'inopérabilité de l'idée de bienveillance. Par ailleurs, préciser celle-ci en tant qu'« attention » ne semble pas la rendre davantage opératoire étant données des compréhensions très diverses de ce que signifie une « attention » auprès d'apprenants débutants dans la langue de l'école.

Le point 6 interroge l'idée d'une reconnaissance bienveillante de l'altérité en dehors de la salle de classe, dans ce que des acteurs nomment les lieux de « vie scolaire » de l'école (6.1.), mais aussi selon une tripartite école (bienveillante) – apprenants dits autres – extérieurs (6.2.).

Le chapitre 8 qui clôt notre recherche se rapproche du récit. La subjectivité est y assumée comme fondatrice de la recherche menée. Il cherche à mettre en évidence des convergences dans la relation à l'autre entre les situations retenues, et notre trouble face à certaines de ces convergences. À la lumière de notre expérience en DASPA, nous interprétons plus particulièrement des observations effectuées au sein de l'école du réseau AEFÉ. Au sein des trois situations retenues pour cette recherche, nous relevons que l'apprenant débutant dans la langue de l'école semble avant tout être un apprenant qu'il s'agirait de « gérer » (1.) ou d'« éviter » (2.). Celui-ci, mis en difficulté par l'apprentissage d'une nouvelle langue de l'école, mettrait en place différentes formes d'« absences » (3.) qui le détacheraient de situations d'enseignement-apprentissage difficiles. Par ces trois points soulevés (l'autre « géré », « évité », « absent »), ce dernier chapitre peut paraître

particulièrement pessimiste. Des propositions et prolongements possibles de recherche formulés en conclusion permettraient de dépasser de telles expériences.

CHAPITRE 1. Compréhensions courantes et personnelles de la diversité du public scolaire dit primo-arrivant

Le public dit primo-arrivant n'est pas le seul public scolaire dit autre ou différent : depuis ses fondements, l'école belge francophone distingue des publics scolaires – notamment en fonction du sexe¹⁰, d'un handicap (réel ou imaginaire), des appartenances familiale et ethnique des apprenants. L'école en tant qu'organisation s'appuie sur des catégorisations : elle produit donc de la différence – particulièrement entre les apprenants. Or, ces catégorisations peuvent paraître naturelles bien qu'elles soient construites ; et omettre leur caractère construit essentialise les identités des apprenants.

Parmi les publics scolaires habituellement estimés différents de celui nommé, par les usages courants et administratifs¹¹, « ordinaire », le public dit primo-arrivant semble occuper une place particulière en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique (FWB). Dans le cadre de notre expérience professionnelle d'enseignant en DASPA, nous avons observé que ce public pouvait occuper les mêmes places au sein de l'école que d'autres publics eux aussi usuellement considérés autres. Nous envisageons que les mises en relations effectuées par l'école entre ce public et d'autres publics dits autres le hissent sur une scène de la différence, au sein d'une « monstrueuse parade¹² ».

10 La mixité dans les écoles belges francophones a été rendue obligatoire en 1982 (subsiste le cours d'éducation physique qui peut rester non-mixte). Dans le prescrit, l'école ne différencie plus les apprenants en fonction du sexe (le sexe reste toutefois notifié dans les registres scolaires). Mais elle les différencie toujours dans les faits : par exemple, les choix d'option restent encore fortement dépendants des représentations liées au genre (Poulet, 2009).

11 La FWB définit « l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice » selon quatre formes d'enseignement : « Général » (G), « Technique » (T), « Artistique » (A), « Professionnel » (P) et quatre degrés (d'une première année à une septième année).

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24547&navi=45>. Page consultée le 06/03/20. Le site enseignement.be est le « portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles ».

L'expression « de plein exercice », au niveau secondaire, renvoie au fait que les établissements scolaires sont agréés, organisés ou subventionnés par la FWB.

12 Nous faisons ici référence au titre français du film « Freaks » (qui peut être traduit en français par « monstres ») de Tod Browning (1932). Au moment où le cinéma hollywoodien de l'entre-deux-guerres décide d'exploiter massivement le filon de l'étrangeté / du fantastique, « Freaks » met en scène des individus victimes de malformations (sœurs siamoises, homme tronc, etc.) et exploitées comme bêtes de cirque. Les différents publics scolaires que nous nous apprêtons à évoquer dans ces premières pages formeront-ils une « monstrueuse parade » ? Par cette comparaison provocatrice, nous souhaitons suggérer le partage possible, dans la société, d'un certain regard mêlant gêne / malaise et bienveillance (peut-être pitié, compassion) par les différences imaginées et déclarées dans des discours (notamment institutionnels et médiatiques) à propos des publics scolaires évoqués dans les pages qui suivent.

1. Le public scolaire dit primo-arrivant associé à certains autres publics scolaires

Ce chapitre se consacre tout d'abord à certaines compréhensions courantes de la diversité concernant le public scolaire dit primo-arrivant – notamment des relations entre ce public et d'autres publics scolaires dits autres (1.2 à 1.4). Il s'appuie ensuite sur des observations dans le cadre de mon expérience professionnelle personnelle d'enseignant en DASPA : il aborde notamment les célébrations de la diversité à l'école (2.1), certains sentiments bienveillants développés à l'école à l'égard du public dit primo-arrivant simultanément à du mépris ou à du déni (2.3).

Il se veut une première approche davantage interprétative que strictement factuelle de notre problématique de recherche : mon positionnement est progressivement argumenté au long de cette thèse. Parler de « monstrueuse parade » pour évoquer les apprenants usuellement dits autres, différents, peut être compris comme une allégation. Il s'agit pour nous d'appuyer cette recherche sur des expériences et interprétations personnelles. Tout d'abord nous abordons le cas de la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants dans un dispositif DASPA en écoles secondaires (pour l'année scolaire 2020-2021, 2 302 apprenants) sous l'angle de la manière dont elle a contribué à motiver notre recherche (1.1).

1.1. La scolarisation des apprenants dits primo-arrivants en FWB : le cas des DASPA¹³

La FWB a promulgué trois décrets successifs relatifs à l'accueil des élèves dits primo-arrivants. Le premier décret¹⁴ (2001) instituait les « classes-passerelles » qui deviendront dans le deuxième décret¹⁵ (2012) les « dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants » (DASPA). Récemment (2019), un troisième décret¹⁶ reconduit le DASPA – moyennant des ajustements – et le complète par la création d'un dispositif d'accompagnement FLA (Français langue d'apprentissage). Selon son intitulé, il « vise [...] l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française ».

13 Nous reprenons ici partiellement Alais, Lucchini, El Karouni, Maravelaki & Oger (2020, pp.93-94).

14 Annexe n°1.

15 Annexe n°2.

16 Annexe n°3.

Le décret DASPA-FLA définit trois catégories d'apprenants :

a) celle dite des « élèves primo-arrivants ». Il s'agit d'élèves nouvellement arrivés sur le territoire belge, réfugiés ou candidats réfugiés, pour lesquels il y a une « présomption de non maîtrise¹⁷ » du français, ou d'élèves en provenance de pays en voie de développement qui ne connaissent pas « suffisamment la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de leur classe d'âge » (p.2) ;

b) celle des « assimilés aux élèves primo-arrivants » qui désigne tout élève de nationalité étrangère, inscrit dans une école de la FWB depuis moins d'un an et dont la maîtrise du français est jugée insuffisante suite à la passation d'une évaluation ;

c) celle dite des « élèves FLA-Français langue d'apprentissage » (pour les enseignements maternel et primaire). Il s'agit d'élèves francophones qui ne maîtrisent pas suffisamment « la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de [leur] classe d'âge » (p.2). Leur maîtrise insuffisante du français est, comme pour les élèves « assimilés aux primo-arrivants », attestée par une évaluation.

L'objectif de ce dernier décret est de « proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'enseignement des élèves primo-arrivants, assimilés et FLA et lié aux difficultés relatives à la maîtrise de la langue de l'enseignement et de la culture scolaire » (p.3). Dans ces trois cas de figure, il s'agit donc d'apprendre aux élèves la langue française et la culture scolaire. Concernant les apprenants dits primo-arrivants, après des décennies d'invisibilité de la différence linguistique de départ, les décrets successifs à partir de 2001 ont introduit des dispositifs censés voir la différence pour l'assumer dans le contexte scolaire.

Par ailleurs, une publication de la FWB¹⁸ (2014) destinée aux acteurs de l'éducation introduit et institue les deux catégories d'apprenant allophone et d'apprenant francophone vulnérable. Nous y revenons au long de cette recherche (particulièrement : chap.5, 2.). Aussi des formations conçues pour les enseignants sur base de ces nouvelles catégories les avalisent-elles auprès de l'école (chap.2, 2.1.). La catégorie d'apprenant allophone n'est donc pas introduite par décret mais par

17 http://enseignement.be/index.php?page=28252&navi=4593&rank_page=28252. Page consultée le 23/08/20.

18 http://enseignement.be/index.php?page=27052&navi=3627&rank_page=27052. Page consultée le 28/10/21.

d'autres biais – particulièrement par la publication de 2014 mentionnée – et connaît un usage croissant dans différents types de discours liés à l'école. Via d'autres documents et discours que les textes législatifs, les apprenants dits primo-arrivants scolarisés en DASPA sont donc caractérisés a priori « allophones » et l'emploi de cette catégorie ne semble jamais interrogé.

Les mises en œuvres possibles des DASPA sont, par décret, souples : un DASPA ne doit pas systématiquement être compris comme une classe d'accueil spécifique pour tous les apprenants qui y sont inscrits, ni une école d'accueil spécifique pour ces mêmes apprenants – même si cela semble être majoritairement le cas¹⁹. Il est légalement possible pour un apprenant inscrit en DASPA dans une école *x* de suivre l'intégralité ou une partie de ses cours dans une école *y* (alors officiellement nommée « partenaire » de l'école *x*). Un accord officiel et éventuellement une cession d'heures entre écoles au bénéfice de l'école accueillante et pour la scolarité de l'apprenant sont décidés lorsque celui-ci, par exemple, a manifesté un intérêt pour une des filières proposée par l'école *y* et qui n'existe pas dans l'école *x*. Mais à notre connaissance, les partenariats entre établissements, un premier disposant d'un DASPA, un autre pas, sont (très?) rarement officiellement mis en place²⁰. Donc très majoritairement et sans entrer dans les détails, un apprenant dit primo-arrivant scolarisé en DASPA suit essentiellement des cours intensifs en français dans un groupe-classe spécifique pendant une durée déterminée²¹, puis rejoint une classe ordinaire.

La place particulière que ce public semble occuper dans le système éducatif belge francophone constitue un point de départ pour notre recherche. Pour commencer à spécifier cette place particulière, nous relevons comment d'autres publics scolaires que celui dit primo-arrivant sont aussi communément jugés différents et en quoi ils sont parfois plus ou moins fortement reliés avec ce premier public, i.e. quelles différences, selon les discours usuels, ils partagent avec celui-ci.

19 Pour un historique des classes-passerelles, des DASPA, et de la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants en FWB, voir notamment Collès & Maravelaki, 2003 ; Lucchini, 2011 ; Oger, 2013 ; Alais, 2015 ; Oger, 2019. Pour un historique de l'accueil des apprenants dits migrants (ou des descendants de ceux dits migrants) dans le contexte français, on pourra se référer à Billiez, 2012.

20 Sur notre terrain principal de recherche pour l'année scolaire 2017-2018, quelques accords sans convention de partenariat signée ont été mis en place pour permettre à certains (quatre apprenants sur un total d'une centaine d'apprenants inscrits en DASPA) de suivre une scolarité dans une autre école que dans celle dans laquelle ils sont inscrits.

21 La durée légale est comprise entre une semaine et un an, éventuellement prolongée de 12 mois maximum sur décision du conseil d'intégration de l'école – particulièrement lorsqu'il s'agit d'apprenants non alphabétisés.

1.2. Une vieille agrégation : le public dit primo-arrivant et l'enseignement spécialisé

Le public scolaire communément dit ou assimilé handicapé, officiellement « à besoins spécifiques », est très largement scolarisé dans l'enseignement dit spécialisé, malgré le développement récent (depuis sept à huit ans) de discours, démarches et dispositifs dits inclusifs²² en faveur de la scolarisation de ce public dans l'enseignement ordinaire. L'enseignement spécialisé distingue et sépare certains apprenants selon huit « types » en fonction de handicaps ou de difficultés d'apprentissage²³. Or, dans les écoles ordinaires, il semble courant de qualifier un apprenant de « spécial » (hors handicap physique et mental) et/ou de « difficile », i.e. en affirmant, suite à des difficultés d'ordre divers (que lui et ses enseignants peuvent connaître), qu'il « relève du spécialisé ». L'emploi consacré du verbe « relever²⁴ » décharge l'école, ses enseignants, sa direction : la responsabilité de l'éducation de l'apprenant est alors probablement confiée à une autre école officiellement classée spécialisée et jugée davantage adaptée aux difficultés de l'apprenant. La brève présentation de l'enseignement spécialisé sur « le portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles »²⁵ illustre le type de discours officiel tenu autour d'un apprenant handicapé dit autre puis dit semblable à celui ordinaire :

si « [l']enseignement spécialisé permet de **rencontrer les besoins éducatifs spécifiques**²⁶ des élèves en difficulté et vise à leur épanouissement personnel et leur intégration sociale et/ou professionnelle », il est immédiatement précisé que l'apprenant « y évoluera **comme dans l'enseignement ordinaire**, [mais] à son

22 Signalons : le développement des aménagements raisonnables – notamment depuis le décret intégration (2009) dont l'objectif est de rapprocher l'enseignement ordinaire de l'enseignement spécialisé, le « Pass inclusion » (2013) qui a pour but de favoriser les échanges entre les différents acteurs éducatifs lorsqu'un apprenant scolarisé dans l'enseignement spécialisé souhaite poursuivre sa scolarisation dans l'enseignement ordinaire.

23 Soit, du type 1 au type 8 : 1, « retard mental léger » ; 2, « retard mental modéré ou sévère » ; 3, « troubles du comportement » ; 4, « déficiences physiques » ; 5, « malades et / ou convalescent » ; 6, « déficiences visuelles » ; 7, « déficiences auditives » ; 8, « troubles de l'apprentissage ». <http://www.enseignement.be/index.php?page=25191&navi=2384>. Page consultée le 15/12/17.

24 L'expression « relever du spécialisé » est courante en contextes scolaires. Elle peut être rapprochée des acceptions suivantes : « remettre quelqu'un [...] qui a eu une défaillance, qui a perdu de sa valeur dans l'état, dans la situation où il se trouvait auparavant » ; « faire remarquer, mettre en relief » ; « être subordonné à quelqu'un / quelque chose, dépendre de quelqu'un / quelque chose. Synon. *Être du ressort de, ressortir à* (<http://www.cnrtl.fr/definition/relever>. Page consultée le 15/12/17). La première acception plus particulièrement, si elle peut au moins partiellement s'appliquer à notre occurrence du terme « relever » dans l'expression « relever du spécialisé », suggère que l'acteur éducatif qui en fait l'usage imagine que jusqu'à présent, la scolarité dans l'enseignement ordinaire était une erreur de parcours.

25 <http://www.enseignement.be/index.php?page=25191&navi=404>. Page consultée le 22/12/17.

26 Ici et à la suite, c'est nous qui soulignons.

rythme, grâce à un encadrement pédagogique permettant une **individualisation de l'enseignement**. Du personnel paramédical, psychologique et social complète l'équipe éducative, cela afin de permettre à l'élève de poursuivre son cursus scolaire **en fonction de ses besoins et de ses potentialités**. Comme dans **l'enseignement ordinaire**, l'enseignement spécialisé intègre les objectifs des missions de l'enseignement. »

Le spécialisé est-il aussi l'ordinaire ? L'autre est-il aussi nécessairement le même comme cet extrait paraît le suggérer, en corrigeant les « spécificités » par : « [c'est] comme dans l'ordinaire » ? Derrière l'intention du discours institutionnel d'intégrer la différence dans la similarité (voire dans la parfaite ressemblance) se devine la « stigmatisation »²⁷ qui marque les apprenants scolarisés dans l'enseignement spécialisé. Ce discours institutionnel (exagérément positif?) semble être une réponse à des discours moins officiels (associatifs²⁸, parentaux, etc.) qui dénoncent l'assignation de certains apprenants à l'enseignement spécialisé.

Or, ces « autres » apprenants sont, par des regroupements d'apprenants, rejoints par notre public primo-arrivant : en 2007, la FWB reconnaissait officiellement²⁹ que « [l]a part des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement spécialisé est plus élevée que dans l'enseignement ordinaire. » En 2010, Janssens confirmait que « [s]ouvent les enfants avec des difficultés scolaires non-spécifiques (par exemple : « je ne suis pas très bon à l'école parce que mes parents parlent à peine français ») sont orientés vers l'enseignement spécialisé³⁰ ». En 2015, une « disposition modifiant le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé » a été adoptée par décret : « Un manque de maîtrise de la langue de l'enseignement ou l'appartenance à un milieu social

27 Selon Hanse (2012), directrice générale de l'enseignement obligatoire, dans la brochure intitulée « L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles » : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=9288&do_check. Page consultée le 22/12/17.

28 Par exemple : <https://www.liguedroitsenfant.be/597/orientation-abusive-vers-lenseignement-specialise>. Page consultée le 28/10/21.

29 Parmi les « Indicateurs 2007 », « ensemble d'informations objectives et structurées permettant, compte tenu des données statistiques disponibles, de contribuer efficacement à une réflexion nourrie et cohérente sur notre système éducatif » (FWB), le document n°1629 : « 11. Publics de l'enseignement spécialisé : les élèves de nationalité étrangère », propose une explication succincte du phénomène : « [l]a part des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement spécialisé est plus élevée que dans l'enseignement ordinaire. Deux facteurs se conjuguent pour expliquer cette situation : d'une part, l'attrait extérieur exercé sur les élèves de nationalité française par notre structure d'enseignement spécialisé et, d'autre part, l'origine socioculturelle et socio-économique déterminant une proportion plus importante de certaines populations dans la fréquentation de l'enseignement spécialisé. »

Document téléchargeable à partir de la page suivante :

http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1629. Page consultée le 24/12/17.

30 Janssens (2010) : « Martine va à l'école spécialisée » : <http://www.lejim.info/spip/spip.php?article108>. Article et page consultés le 16/06/20.

défavorisé ne constitue pas un motif suffisant d'orientation vers l'enseignement spécialisé³¹. » Mais selon Walravens (2020, para.17), « l'application de cette disposition n'est pas sanctionnée et reste très aléatoire³². » En 2016, Pierard pour l'Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC) confirmait qu'

Un certain nombre d'enfants sont orientés dans l'enseignement spécialisé alors qu'ils ne devraient pas forcément s'y retrouver. Il s'agit d'enfants de milieux populaire et précarisé, d'enfants issus de l'immigration, de primo-arrivants, mais aussi d'enfants placés en institution ou en famille d'accueil. Ces enfants sont principalement orientés sur base de leur situation socio-économique, en invoquant un handicap « social », dans les types 1 (retard mental léger), 3 (troubles du comportement) et 8 (troubles d'apprentissages). Ce sont des enfants vulnérables. Certains ne maîtrisent pas la langue d'enseignement. (Pierard, 2016, p.3)

Le public dit primo-arrivant est donc associé ou agrégé, dans certains discours tenus par des acteurs éducatifs *et* par des modalités de groupement des apprenants³³, à celui scolarisé dans l'enseignement spécialisé. Et cette première et ancienne³⁴ association l'écarte du public scolaire ordinaire.

31 https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/41721_000.pdf. Page consultée le 16/06/20.

32 <https://medor.coop/nos-series/fracture-scolaire/quand-lenseignement-specialise-devient-une-voie-de-garage>. Page consultée le 16/06/20.

33 Le témoignage récent de Doha est révélateur (et rare) à ce sujet : https://www.rtb.be/auvio/detail_coincee-dans-l-enseignement-specialise-doha-a-lutte-pour-s-en-sortir?id=2885999. Page consultée le 28/05/22. Voir également : <https://www.rtb.be/article/coincee-a-tort-dans-l-enseignement-specialise-doha-a-lutte-pour-s-en-sortir-10974924> ; <https://www.faceboOK.com/VewsRTBF/videos/doha-cas%C3%A9e-dans-le-sp%C3%A9cialis%C3%A9/1039430673327617/>. Pages consultées le 28/05/22.

34 Par exemple, à propos de la scolarisation d'apprenants d'origine italienne dans l'enseignement spécialisé, voir Blaise & Lucchini, 1989.

1.3. Le public dit primo-arrivant parmi des relégués dans les enseignements technique et professionnel

Les trois grands types d'enseignement de la FWB (général³⁵, technique, professionnel) sont majoritairement fréquentés selon un principe de relégation de l'un (le général) vers les deux autres (technique et professionnel. Voir par exemple Franquet, Friant & Demeuse, 2010). Depuis au moins le début des années 2010³⁶, il est régulièrement question en FWB, sous l'impulsion de discours positifs tenus par les pouvoirs publics, d'une revalorisation des enseignements technique et professionnel : en effet, les apprenants y sont couramment déclarés différents (davantage prêts à / désireux de travailler à l'issue du secondaire, nécessitant du « concret », de « l'action », le besoin de « bouger », de « faire quelque chose avec les mains », etc.) face à ceux qui fréquentent l'enseignement général. Or, cette différence globale est généralement comprise comme une position d'infériorité. La différence déclarée est probablement alors un substitut politiquement correct à la faiblesse, en terme de réussite scolaire, des uns face aux autres. L'orientation des apprenants vers ces deux types d'enseignement est donc d'abord synonyme de sélection. Or, nous savons que les apprenants dits primo-arrivants, qu'ils aient été initialement scolarisés ou pas en DASPA, sont majoritairement scolarisés dans les enseignements technique et professionnel (par exemple Alais, 2015 ; Oger, 2019). Ils rejoignent donc les apprenants belges qui, pour une grande part d'entre eux, ont échoué (ou sont réputés avoir échoué) dans l'enseignement général. Dans les discours courants et dans les discours médiatiques, il semble évident de lier la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants à une scolarisation professionnalisante : plus précisément concrète, très souvent manuelle, propice à les insérer rapidement dans le monde du travail (et censément moins exigeante en termes linguistiques que l'enseignement général où les activités fondées sur le langage : dissertations, résumés, essais, commentaires etc., seraient plus prépondérantes).

35 La forme artistique (A) est usuellement considérée comme faisant partie de l'enseignement général.

36 Les Instances de Pilotage Interréseaux de l'Enseignement Qualifiant (IPIEQ) ont été créées en 2010, notamment à cet effet. Depuis 2014, elles ont été refondées en « Bassins Enseignement qualifiant – Formation – Emploi », bassins EFE. À l'origine, une IPIEQ se voulait être un « lieu d'information, de délibération entre les réseaux d'enseignement et les représentants du monde socio-économique, et d'optimisation de l'offre d'enseignement technique et professionnel. »

<https://ccfee.be/fr/ipieq>. Page consultée le 15/12/17.

Et depuis la fin des années nonante au moins, différentes stratégies sont tentées par certains établissements scolaires pour revaloriser les enseignements technique et professionnel. Dans ces stratégies, il est notamment question de travailler le « déficit de reconnaissance des acteurs » et de créer des « espaces de communication » entre eux (voir Grootaers, Franssen & Bajoit, 1999).

1.4. Le public dit primo-arrivant parmi certains relégués des relégués

Cependant, au-delà de la scolarisation majoritaire des apprenants dits primo-arrivants dans les enseignements technique et professionnel, la répartition des profils socio-économiques de l'ensemble de la population des apprenants entre établissements d'un même arrondissement³⁷ (par exemple, entre deux établissements d'un même arrondissement qui tous les deux ne proposeraient que des enseignements de type technique et professionnel) ségrègue certains établissements selon l'aptitude de leurs apprenants (Vandenberghe, 1998, p.3). Cette ségrégation peut être appréhendée comme un frein à la mixité sociale. Une école technique et professionnelle ne vaudrait pas une autre école technique et professionnelle. Le fonctionnement du système éducatif belge francophone sur le principe du « quasi-marché » par le libre-choix de l'école et le financement à l'apprenant (Vandenberghe, 1996) ne doit pas laisser penser qu'il y a un marché scolaire unique. Pour Delvaux et Joseph qui ont analysé la situation scolaire à Charleroi :

Tout se passe [...] comme s'il y avait **deux « marchés » régulant la répartition des élèves entre écoles. Les écoles n'organisant que l'enseignement qualifiant [les enseignements technique et professionnel] sont quasiment exclues du premier, dans lequel se joue la répartition des élèves entrant dans le secondaire.** Les autres écoles captent la grande majorité des élèves, mais les trient ensuite en cours de premier et second degrés. Ces sélections sont à la base d'un second « marché », où se traitent les changements d'écoles en cours de trajectoires. **Ce « marché » [...] est quasiment délaissé par les écoles occupant les positions les plus hautes dans la hiérarchie académique,** même si ces écoles sont d'importants fournisseurs de ce « marché ». C'est en effet largement **elles qui décident des élèves qu'elles laissent à d'autres le soin de prendre en charge** (Delvaux & Joseph, 2006, p.22)

Nous pourrions supposer que le public dit primo-arrivant scolarisé en FWB intègre l'enseignement belge francophone selon le principe du « quasi-marché ». D'après notre expérience professionnelle personnelle auprès de ce public et notre connaissance de la zone géographique dans laquelle notre

³⁷ En Belgique, l'arrondissement administratif est la subdivision d'une province, elle-même subdivision des Régions flamande et wallonne.

école DASPA se situe, le public dit primo-arrivant est bien davantage scolarisé dans un deuxième marché scolaire qui ne concerne que des écoles techniques et professionnelles. Et parmi celle-ci, la nôtre, qui scolarise la très grande majorité des apprenants dits primo-arrivants sur la zone donnée (et, plus largement, sur l'entière de la ville³⁸), semble bien être celle la plus dévalorisée par les discours usuels – sinon la plus méconnue. Il ne s'agit donc pas uniquement de relever que les apprenants dits primo-arrivants sont majoritairement scolarisés dans des écoles techniques et professionnelles : encore faudrait-il observer, parmi ces écoles reléguées, lesquelles, reléguées parmi les reléguées (?), scolarisent les apprenants dit primo-arrivants.

Certains apprenants et certaines formes d'enseignement sont donc plus ou moins fortement catégorisés comme étant différents, ou autres, dans différents types de discours dont le croisement mettrait en évidence une dialectique de la différence à l'école. Les apprenants dits primo-arrivants sont plus ou moins fortement reliés à ces catégories :

- par les discours communs, institutionnels et médiatiques ;
- par les groupements effectifs d'apprenants.

Mais différents face à qui, ou à quoi ? Il faudrait alors aussi interroger quel type idéal d'apprenant et d'école ordinaires sont imaginés, recherchés lorsqu'une différence est déclarée.

Y aurait-il un public scolaire à la tête de cet essai de parade (« monstrueuse ») ? Plus précisément, l'apprenant dit primo-arrivant représenterait-il une acmé de la différence ? Parmi les apprenants dits autres, il semble être le seul à pouvoir être associé (et parfois confondu) avec tous les autres apprenants dits autres.

Je témoigne ici de sentiments et d'impressions personnels liés à mon expérience professionnelle en DASPA. Mais un acteur éducatif de l'enseignement spécialisé pourrait probablement défendre un propos convergent au mien à partir de son expérience de la production de la différence au sein d'une école spécialisée.

38 Voir les publics et terrains scolaires retenus pour cette recherche (chap.4, 6.).

1.5. La formation à l'enseignement et la recherche marquées par la (sur)spécificité supposée du public scolaire dit primo-arrivant

Les enseignants qui travaillent auprès d'apprenants dits allophones sont invités par leur direction, leur pouvoir organisateur³⁹ ou par les organismes de formation à suivre des formations continuées qui déclarent ne s'adresser qu'aux enseignants qui se destinent à enseigner auprès de ce public-ci, déclaré « différent », « autre »⁴⁰, « spécifique », « particulier ». La récente collaboration (septembre 2020) entre l'ULiège et la Haute École de la ville de Liège pour organiser un « Nouveau certificat en enseignement du français langue de scolarisation en contexte migratoire⁴¹ » est un exemple parmi d'autres de la nécessité supposée d'une spécialisation de l'enseignement du français à ce type de public scolaire. Malgré tout l'intérêt que ces formations peuvent avoir, elles semblent spécifier nettement à la fois le public scolaire dit primo-arrivant et les acteurs éducatifs concernés par ce public. Donc si ce public scolaire est très majoritairement scolarisé dans certains établissements scolaires (et pas dans d'autres), il suivra des cours dispensés par certains enseignants (et pas par d'autres). En FWB, le dispositif DASPA ne concerne quasi exclusivement que ce public et labellise les écoles (« école DASPA », « école pour les migrants », « école pour apprendre le français », etc.) qui en disposent. Mais les enseignants de ces mêmes écoles, et particulièrement les enseignants de

39 « Le pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement est l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s), publique(s) ou privée(s), qui en assume(nt) la responsabilité. Les pouvoirs organisateurs sont officiels (publics) ou libres (privés). Les pouvoirs organisateurs officiels sont :

- la Fédération Wallonie-Bruxelles
- les provinces
- les villes
- les communes
- la COCOF - Commission Communautaire française

Les pouvoirs organisateurs libres sont des associations (asbl : association sans but lucratif ; ou autres) confessionnelles ou non confessionnelles. [...] Certains pouvoirs organisateurs n'organisent qu'une école, d'autres en organisent plusieurs, jusqu'à plusieurs dizaines. La Fédération Wallonie-Bruxelles en organise plusieurs centaines. » <http://enseignement.be/index.php?page=25568>. Page consultée le 22/03/22.

40 À titre d'exemple, la Haute École de Liège (HEL) présente le volet FLE de son Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur « Français – Français langue étrangère » ainsi : « Le cours de français langue étrangère forme à enseigner aux non-francophones et suit trois axes [dont] un axe (inter)culturel pour favoriser la relation avec des **apprenants de milieux culturels très différents** ».

<http://www.hel.be/aesi-francais-morale-francais-langue-etrangere-francais-philosophie-et-citoyennete>. Page consultée le 15/12/17.

Aussi, la Haute École Charlemagne de Liège (CHECh) précise que le futur Bachelier AESI « Français et français langue étrangère » développera au cours de sa formation, entre autres : « Une attitude d'**ouverture aux autres cultures** ».

<http://www.hech.be/fr/formations/pedagogique/bachelier-en-francais-francais-langue-etrangere>. Page consultée le 15/12/17.

41 https://www.facphl.uliege.be/cms/c_4891439/fr/nouveau-certificat-en-enseignement-du-francais-langue-de-scolarisation-en-contexte-migratoire. Page consultée le 18/06/20.

français (de par leur formation initiale puis continuée), sont également spécifiques (et de fait leur formation).

Par ailleurs les catégorisations du français à enseigner / apprendre ont un rôle majeur dans nos questionnements :

[L]es modalités de catégorisation des langues en présence sont conjointement et potentiellement indicatrices et productrices de processus d'inclusion / exclusion et **renvoient à des représentations diversifiées de l'altérité**, linguistique et culturelle, des [apprenants dits primo-arrivants]. (Goï & Huver, 2012, p.123)

Outre l'enseignement et la formation à l'enseignement, la recherche en didactique des langues (DDL) est aussi marquée par cette idée de (sur-)spécificités. Nous nous appuyons ici sur Goï et Huver (2012) pour qui, à des conceptions transversales (Vigner, 2001, 2009) entre les différentes catégorisations du français (FLE, FLM, FLS, FLSco, etc.), s'opposent des conceptions restrictives qui étanchéifient ces catégories (Cuq, 1991 ; Chnane-Davin & Cuq, 2009). En Belgique francophone, il nous semble que les (sur)spécificités (et typologisations liées) du français à enseigner aux apprenants dits primo-arrivants l'emportent sur les transversalités. Pourtant l'émergence récente du français langue d'apprentissage (FLA) pourrait être interprétée comme un rapprochement entre le FLM et le FLE : cette nouvelle catégorie de français est présentée comme pertinente tant pour les apprenants dits primo-arrivants que pour des apprenants francophones (Wauters, 2020). Notre position est autre concernant le FLA et fait l'objet de plus amples développements (chap.4, 4. ; chap.5, 4.2.).

Aussi le terrain et public dit migrant, primo-arrivant, etc., fait-il l'objet de très nombreux travaux de recherche qui se basent sur et/ou produisent une (sur)spécification de ce terrain et public.

1.6. Quelques étiquettes courantes d'un public dit primo-arrivant « purement autre »

Au-delà du dispositif DASPA (comme au-delà des distinctions entre écoles, entre pouvoirs organisateurs⁴², entre formes d'enseignement : général, technique ou professionnel) et plus largement au-delà du monde de l'école, les apprenants dits primo-arrivants sont aussi qualifiés « différents » par la société dite d'accueil. Les qualificatifs sont nombreux : ils sont « étrangers », « non-francophones », parfois « réfugiés », actuellement souvent « migrants ». Cette différence déclarée dépasse donc largement le cadre de l'école. À l'école et en dehors de l'école, il semble que l'apprenant dit primo-arrivant est « [l']autre [qui] devient alors le purement autre, le rien qu'autre, le seulement autre » (Geets, 2003, p.7). Si l'apprenant dit primo-arrivant peut être vu quantitativement « plus » autre » (1.2-1.4), il peut également être perçu qualitativement « autre ». Ainsi les discours courants en concluent rapidement qu'enseigner auprès de ce public scolaire-ci, « ce n'est pas la même chose (que...) », c'est « nécessairement différent », « cela n'a rien à voir avec... ». Or si cette différence s'énonce dans les discours communs à propos de l'école, si elle imprègne les représentations usuelles liées à la scolarisation d'apprenants dits primo-arrivants, nous nous demandons dans quelle mesure elle doit probablement se vivre dans la différence, dans l'écart, voire dans l'exclusion (?), par les principaux intéressés : les apprenants eux-mêmes, leurs parents, peut-être aussi les acteurs éducatifs qui travaillent avec eux. Se croire toujours ailleurs que là où il faudrait être, être perçu (et se percevoir soi-même) autre face à l'ensemble du public apprenant, être (ultra?) catégorisé... Est-ce ainsi que les distinctions du public scolaire primo-arrivant sont vécues par les apprenants concernés, par leurs enseignants ? Ceci constitue une des questions auxquelles est consacré ce travail.

Nous avons relevé des catégorisations / perceptions du public scolaire dit primo-arrivant. Dans les lignes ci-après nous prolongeons notre questionnement en abordant la catégorisation / perception du contenu linguistique (en français, quelle(s) matière(s)?) à enseigner auprès de ce public.

42 Le lectorat français plus particulièrement pourra consulter la synthèse suivante de l'organisation générale de l'enseignement en FWB sur le « Portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles » : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25568>. Page consultée le 14/05/20.

1.7. Des catégories de la langue française qui ciblent certains publics scolaires

En didactique du français, les différentes étiquettes (expressions et acronymes) qui peuvent nommer des types de français à enseigner au public dit primo-arrivant sont autant d'autres exemples de différenciations ou de distinctions. Ces différenciations ont des légitimités plus ou moins fortes selon le poids qu'elles ont acquis avec le temps, le nombre et l'importance des travaux académiques qui les concernent, etc. : soit, pour un public en âge d'être scolarisé, le français langue étrangère (FLE), le français langue seconde (FLS), le français langue étrangère *et* seconde (FLE/S), le français langue de scolarisation (FLSco⁴³), plus récemment en FWB, le français langue d'apprentissage (FLA). Sans retracer ici les historiques sous-entendus par chacune de ses expressions et leurs articulations, nous relevons qu'elles donnent à penser que le français enseigné auprès du public concerné est différent de celui enseigné auprès du public scolaire ordinaire : celui-ci est usuellement intitulé « cours de français » - donc non qualifié, neutre. Nous mentionnons également le cours de « français pour réfugiés »⁴⁴ initié à la rentrée universitaire 2017 par l'Université de Liège (ULiège) : ces nombreux étiquetages possibles ne concernent pas uniquement le français enseigné au public scolaire secondaire mais bien d'abord celui enseigné aux apprenants ayant certaines origines et certains statuts administratifs, au-delà de leur âge. Le nombre d'expressions nommant de nouveaux types de français (et de sigles devenues acronymes, réifiant les types déclarés) n'est donc pas figé et a même plutôt tendance à augmenter (FOS, FOU, FLI⁴⁵, etc.), et, ce faisant, à sur-spécifier le domaine.

43 Le FLSco n'est certes pas théorisé dans tous les travaux comme relevant de la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants (Verdelhan, 2002) et se veut plus transversal – tout comme le FLA, en Belgique francophone, semble également se vouloir plus transversal (chap.5, 4.2.). Mais la réception qui en est usuellement faite à l'école l'apparie étroitement avec les questions de migration. Le FLSco est alors compris comme la partie langagière des autres disciplines scolaires que le français.

44 https://www.uliege.be/cms/c_9191595/fr/accompagnement-des-refugies-offre-de-formation-a-destination-des-refugies. Page consultée le 15/12/17. Lié à la création, à la rentrée universitaire 2016, d'une plate-forme « Action réfugiés ULg » qui fait suite à une « Déclaration d'intention » de l'Université à propos de « situations souvent douloureuses de tous ceux et de celles qui quittent leur pays en situation d'urgence », le cours est présenté comme une offre découlant d'une conception selon laquelle « [l]a maîtrise de la langue [est] le premier vecteur d'intégration dans un nouvel environnement ». Cette conception de l'intégration par la maîtrise de la langue est interrogée, suite à certains travaux (notamment Lucchini, Hambye, Forlot & Delcourt, 2008), dans la suite de notre recherche. https://www.uliege.be/cms/c_6993869/fr/plate-forme-pour-les-refugies ; pour la plate-forme « Action réfugiés ULg ». Page consultée le 15/12/17. https://www.ulg.ac.be/cms/c_6993957/fr/declaration-d-intention-de-l-ulg ; pour la déclaration d'intention de l'ULg. Page consultée le 15/12/17.

45 Français sur objectifs spécifiques (FOS), français sur objectifs universitaires (FOU), français langue d'intégration (FLI).

1.8. À propos de l'expression « public-cible »

L'expression « public cible », développée par les domaines du marketing et de la publicité et maintenant utilisée depuis plusieurs décennies en didactique des langues (DDL), accompagne souvent les catégories de français énumérées : il s'agit de distinguer puis de viser certaines catégories d'apprenants (et pas d'autres), en ajoutant probablement encore de la spécification. Son emploi illustre l'orientation prise par certaines recherches en DDL et la volonté des autorités éducatives de spécifier des combinaisons :

publics éducatifs - lieux d'apprentissages - statuts sociolinguistiques - démarches didactiques,

pour justifier la mise en place de moyens financiers et humains (et de certaines recherches afférentes). Ces catégorisations :

- de statuts sociolinguistiques associées à des démarches didactiques ;
- de publics éducatifs,

évoquent un ancrage du monde de l'éducation dans le modèle économique néo-libéral. De telles différenciations peuvent être comprises comme la recherche d'une adéquation entre les demandes supposées des publics et les offres de formation, i.e. comme le fonctionnement d'un marché économique. Notre recherche se situe sur un autre plan que sur celui de l'enjeu économique mais sans le développer davantage, il nous paraît nécessaire d'explicitier l'idée selon laquelle les associations entre :

- le public-cible étiqueté primo-arrivant et un dispositif : le DASPA ;
- le public-cible-dispositif et des catégories de français (FLE, FLSco, FLA, etc.) toutes autres que le français courant dit langue maternelle ou première,

auraient notamment pour fonction de légitimer un « business éducatif » (chap.5, 3.2.) autour de la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants.

1.9. Pourquoi chercher à interroger ces compréhensions courantes de la diversité ?

Suite à l'évocation de ces différents publics scolaires et de leurs plus ou moins fortes relations que les discours usuels, institutionnels et médiatiques – mais également leurs regroupements effectifs dans les écoles – leur imposent, nous précisons que notre recherche concerne prioritairement les apprenants dits primo-arrivants scolarisés en FWB de Belgique. À ce stade de notre raisonnement, nous pouvons en énoncer l'objectif principal – progressivement spécifié dans les pages qui suivent :

interroger, instabiliser⁴⁶ (et potentiellement renouveler) les compréhensions et pratiques circulantes de production de la différence liées à la scolarisation du public dit primo-arrivant.

Les différents marquages de publics créés, les différents types de langue qui les accompagnent, les variétés dans les didactiques sous-entendues et rencontrées mais aussi les spécialisations développées au sein de certaines écoles et les expertises acquises par leurs équipes éducatives... Ces multiples formes de différenciations ne permettent-elles pas de mieux pallier les difficultés rencontrées sur les différents terrains ? Catégoriser ne permet-il pas de mieux cerner les problèmes, de les rationaliser, voire de les simplifier davantage, pour les résoudre plus efficacement, plus rapidement ? À l'école, ne faut-il pas trouver pour chaque apprenant la place la plus appropriée, celle qui lui convienne le mieux, celle qui le comprenne davantage, celle qui lui offre des perspectives d'intégration socio-professionnelle « adaptées à son profil » ? Ne faut-il pas lui trouver une place « au plus près de ses besoins » ? Chaque apprenant ainsi mis à la meilleure place possible pour lui, chacun ne « s'y retrouve-t-il » pas ? Certaines écoles ne semblent-elles pas particulièrement adaptées à certains apprenants ? Aussi certaines didactiques ne conviennent-elles fondamentalement pas mieux auprès de certains « profils » d'apprenants ? Si les différenciations créées puis accentuées entre divers profils d'apprenants (et pour ce qui nous concerne ici, entre apprenants de langues) et les adéquations recherchées entre ces profils et diverses didactiques ont initialement enrichi les approches, diversifié les pratiques en classe, ne les ont-elles pas aussi progressivement astreintes ?

La première supposition à l'origine de nos recherches est que les différences, spécifications, particularités, etc., déclarées entre publics scolaires, et les pratiques pédagogiques qu'elles

46 Pour une explication de notre emploi de ce terme : chap.4, 5.

engendrent empêchent aujourd'hui de renouveler (sinon de varier) ces dernières – et plus particulièrement auprès du public dit primo-arrivant. Pour l'énoncer autrement : à force de trop particulariser un public pour y associer des pratiques dont il aurait (exclusivement) besoin, celui-ci se verrait cloisonné dans ses apprentissages, limité dans ses progressions. En effet, plus particulièrement à propos des apprenants dits primo-arrivants scolarisés en FWB, il semble qu'à force de marquer le terrain, spécifier excessivement les publics scolaires (les autres : les migrants, face au public ordinaire), différencier, etc., ces publics soient éloignés les uns des autres. Un certain apprentissage commun est probablement perdu de vue. Dupriez et Draelants (2004) considèrent qu'il y a alors une « « dérive » du curriculum », i.e. un changement dans les objectifs didactiques, et pas seulement dans les stratégies pour les atteindre⁴⁷. Nous estimons que les compréhensions circulantes de l'altérité, dont le public scolaire dit primo-arrivant a été fait le porteur immuable, fondent ces processus de (sur)spécification et doivent à ce titre être interrogées – prioritairement aux didactiques spécifiques qui ne font qu'en découler.

Cette interrogation constitue pour nous un enjeu sociétal majeur. En effet nous estimons que les enjeux scolaires évoqués ci-avant doivent être considérés au-delà des limites de cadres strictement éducatifs : en amont, il s'agit d'interroger nos représentations, nos compréhensions de l'intégration sociale. Ces représentations ne se cantonnent pas « entre les murs » de l'école : par exemple, l'orientation (encore majoritaire en 2020) des apprenants dits primo-arrivants vers les enseignements technique et professionnel projettent ces derniers dans certaines positions socio-économiques modestes ou inférieures ou en tout cas possiblement non choisies, assignées i.e. subies. Et si les professions manuelles / artisanales ou techniques font l'objet d'un certain regain actuel d'intérêt auprès de personnes ayant une position socio-économique supérieure (particulièrement dans le cadre de reconversions ou d'activités complémentaires – M.B. Crawford en étant le représentant académique le plus emblématique, en universitaire-réparateur de motos vantant « L'éloge du carburateur » (2009/2010)), leurs représentations usuelles continuent de situer ceux qui les pratiquent (sans l'avoir choisi et/ou sans avoir pratiqué d'autres types de profession) en bas de l'échelle sociale, selon une représentation de l'organisation de la société en classes. Pour l'énoncer autrement, le mécanicien-migrant ne vaut pas le mécanicien-universitaire.

47 Changements de stratégies régulièrement promus par les discours éducatifs institutionnels.

Nous continuons à cerner notre recherche en nous appuyant sur des observations et expériences professionnelles personnelles issues de notre contexte professionnel DASPA. Elles confirment, selon nous, l'intérêt de chercher interroger / instabiliser les compréhensions circulantes de la diversité liées à la scolarisation du public dit primo-arrivant.

2. Observations dans le cadre d'une expérience professionnelle personnelle. Une première approche d'une problématique de recherche

Les compréhensions circulantes de l'altérité relevées dans les pages précédentes soulignent une (sur)spécificité supposée du public dit non francophone, allophone, primo-arrivant, etc., scolarisé en FWB. Nous voyons ici comment, en classe et à l'école, cette spécificité peut se traduire. Quelles sont les pratiques liées à la différence déclarée du public dit primo-arrivant ? Que décide-t-on de faire (plus précisément : que retient-on de ce qui est fait et que met-on en avant dans les discours officiels et promotionnels?) en classe et à l'école pour les apprenants qui doivent apprendre une nouvelle langue de l'école ? Nous décrivons des pratiques déclarées dans les écoles et en classe de langue qui concernent certes notre DASPA, mais également d'autres apprenants qui doivent apprendre une langue de l'école, en exploitant :

- prioritairement notre expérience professionnelle et personnelle d'enseignant de français en FWB (et plus particulièrement en DASPA) et à l'étranger⁴⁸ ;
- secondairement des lectures non exhaustives de documents institutionnels, légaux : destinés aux enseignants et aux directions d'écoles, décrets, circulaires ; ou informatifs, promotionnels : sites des écoles et de leurs réseaux⁴⁹. Ces documents proviennent d'écoles secondaires en FWB ou hors de la FWB qui scolarisent des apprenants qui ne connaissent pas la langue de l'école.

48 Pour mon expérience professionnelle en DASPA : enseignement du français, observations de classe dans le cadre de missions de sous-direction et de coordination pédagogique, multiples échanges formels et informels avec les collègues, la direction, des partenaires extérieurs, etc. Pour l'exploitation de mes autres expériences professionnelles et pour le croisement de l'ensemble de ces expériences dans le cadre de cette recherche, voir : chap.3, chap.4, 10.

49 Ce choix est précisé dans le chapitre méthodologique (chap.4, 7).

2.1. La diversité célébrée

Depuis au moins les grandes vagues migratoires de l'après-guerre de 1945, de nombreuses écoles belges francophones veulent rendre visible, par certains événements (festifs, dits interculturels, de célébration des cultures, etc.), une diversité culturelle qui correspond, dans leurs représentations, à deux catégories d'apprenants : ceux dits issus de l'immigration (qui appartiennent à la deuxième génération de l'immigration ou aux suivantes) et ceux dits primo-arrivants. Dans d'autres contextes qu'en FWB où sont scolarisés des apprenants qui ne « maîtrisent pas la langue de l'enseignement⁵⁰ » (ou qui doivent apprendre une nouvelle langue de l'école), de tels événements sont également organisés. Nous relevons deux contextes scolaires. Le réseau de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) scolarise, en français, aux côtés d'enfants de parents français expatriés, des apprenants dits non francophones, parfois dits allophones, etc., souvent natifs du pays dans lequel l'école française est installée. Aussi les écoles du réseau du Council of International Schools (CIS) scolarisent-elles en anglais des apprenants qui sont débutants complets en anglais. L'anglais est donc pour eux la nouvelle langue de l'école.

Les moyens employés pour rendre visible une diversité culturelle et linguistique paraissent, dans notre situation scolaire professionnelle personnelle comme dans les documents consultés qui concernent des écoles des deux réseaux AEFE et CIS, similaires.

En FWB, chaque année scolaire, de nombreuses écoles qui scolarisent des apprenants dits non francophones, allophones, etc., organisent des événements festifs prenant pour thème la diversité linguistique et culturelle. Potentiellement, ces événements réunissent leurs personnels, leurs apprenants, les parents d'apprenants, les habitants du quartier concerné. Il s'agit de repas « interculturels », de fêtes « des cultures » ou, dans un cadre plus global d'une journée « portes ouvertes », d'activités « interculturelles » ou de « rencontres des cultures ». En mettant à profit pour ces événements le travail effectué en classe de langue par diverses activités⁵¹, ce type d'événements est lié au moins en partie à la DDL (plus précisément pour nous des didactiques de langues étrangères ou secondes). Il s'agit de célébrer les « différences culturelles » dont les apprenants sont déclarés les représentants, et dont le linguistique, i.e. l'ensemble des différentes langues des

50 « Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement » : titre de la brochure éditée par l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif. Ce document fait partie des discours retenus pour cette recherche (chap.4, 7.1.).

51 Réalisation, par les apprenants, de panneaux de présentation des langues et cultures de la classe, organisation de déclamations d'apprenants, ateliers de découverte des langues et d'éléments culturels liés aux origines des apprenants, activités théâtrales, etc.

apprenants, est un élément parmi d'autres. Par ce type d'événement festif présenté comme plus ou moins exceptionnel, ces écoles⁵² cherchent à visibiliser et à positiver la présence d'une diversité linguistique et culturelle. La justification de tels événements, leur organisation, leur déroulement puis leur compte-rendu occasionnent de nombreux discours tenus par les directions, les enseignants, en interne (entre acteurs éducatifs) ou en externe (pour les apprenants, leurs parents, le quartier, etc.) selon des modalités diverses (orientations pédagogiques et didactiques générales des écoles face à la différence linguistique et culturelle, réunions préparatoires, compte-rendus communicatifs et promotionnels publiés sur Internet, etc.). Or, notre expérience professionnelle personnelle en DASPA et des lectures relatant ce qui est fait dans des écoles issus des deux réseaux mentionnés supra se rejoignent : d'un réseau à l'autre, les activités festives de célébration de l'autre paraissent tout à fait semblables.

2.2. Sentiments bienveillants et mépris

En outre, il semble qu'à propos de la scolarisation d'apprenants qui ne connaissent pas la langue de l'école, le corps enseignant considère qu'il faille manifester plus d'empathie, ou de bienveillance, qu'avec un public scolaire ordinaire. Pour énoncer des spécificités à travailler auprès de ces apprenants, des collègues enseignants en DASPA déclarent que leur travail se fait avec plus d'« émotion », d'« empathie » ou de « bienveillance » qu'avec le public scolaire ordinaire. Dans notre contexte professionnel DASPA actuel, ce dernier terme semble consacré.

Si de tels discours peuvent également être entendus dans des contextes scolaires considérés davantage ordinaires, sont-ils plus systématiquement tenus dans des contextes scolaires dans lesquels les apprenants ne connaissent pas la langue de l'école ? Aussi les DASPA en FWB ne sont-ils qu'un exemple parmi d'autres de ce type de situation scolaire : les enseignants des réseaux AEFÉ et CIS travaillant auprès de ces apprenants formulent-ils le même constat, ou suggèrent-ils la même recommandation ?

Lorsqu'il s'agit de célébrer la diversité par des pratiques festives comme lorsqu'il s'agit de travailler en classe en insistant sur la nécessité d'une particulière « bienveillance », une intention de donner une place à l'autre se manifeste. Cette intention se traduit par des pratiques ou par des discours – et ce sont eux qui font l'objet de ce travail de recherche. Ainsi, Par exemple, nous ne

52 Et plus largement celles qui sont considérées comme présentant une forte hétérogénéité linguistique et culturelle.

décrivons pas des repas dits interculturels tels qu'ils peuvent être préparés et tenus dans des écoles qui scolarisent des apprenants qui doivent apprendre la langue de l'école ; nous relevons et interprétons ce qui peut être dit à leur propos.

Reconnaître des spécificités de l'autre, déclaré culturellement et linguistiquement différent, en le célébrant et dans une bienveillance, semble très positif pour le public scolaire visé : en effet, celui-ci est mis en grande difficulté par sa non connaissance de la langue de l'école et une posture ou une attitude bienveillante (ou une prise en compte des « émotions » / de l'affect dans la relation didactique), sont souvent considérées, par certains acteurs éducatifs, comme une juste compensation à la non connaissance de la langue de l'école par ces mêmes apprenants. Les célébrations de l'autre à l'école et une certaine bienveillance face à lui font actuellement l'objet de consensus : ils paraissent difficiles à interroger. Cependant nous considérons qu'ils doivent l'être : notre cadre théorique articulant les notions de reconnaissance et d'altérité nous permet de défendre un positionnement interrogateur à leur sujet.

Or, parallèlement à un épanchement bienveillant, un mépris (ou un déni) peut être exprimé par certains membres du personnel éducatif en DASPA. Le mépris peut s'exprimer par une tonalité sarcastique dans certaines paroles d'acteurs éducatifs : les difficultés d'apprenants qui ne connaissent pas la langue de l'école sont parfois raillées, tournées en dérision. L'humour ou ce sarcasme sont une grande partie de notre quotidien professionnel en DASPA, lors de moments formels (par exemple, en conseils de classe) ou informels (en salle des professeurs pendant les pauses, etc.). Ils ponctuent la vie scolaire au sein de notre école.

Lors des conseils d'intégration qui délivrent aux apprenants (inscrits dans notre contexte professionnel en DASPA) une attestation d'admissibilité⁵³, certaines moqueries concernent particulièrement les poursuites de scolarité en troisième année de l'enseignement professionnel :

Prof.A - 3P !
Prof.B - Oui, 3P !
Prof.C - OK, 3P !
Prof.D - 3P..
Prof.E - Y a pas plus bas ? [rires]

53 Voir la p.41 de la circulaire 7232 du 11/07/2019 (annexe n°4) concernant le décret DASPA-FLA (annexe n°3).
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46482_000.pdf. Page consultée le 27/05/22.

Prof.D - 3P..
Prof.E - 3P..
Prof.F - 3P
Prof.G - 3P
Prof.H - C'est le nombre de fois qu'elle va rater sa 3P !!! [rires]

Prof.I - Elle, elle est partie pour faire un doctorat en 3P !! [en nous regardant. Rires]

Dans notre contexte professionnel personnel, une poursuite de la scolarité en troisième année de l'enseignement professionnel à l'issue du DASPA est l'intégration scolaire majoritairement retenue. Or la troisième année de cette forme d'enseignement constitue une acmé de la relégation (chap.2, 2.7. ; chap.8, 1.2.1, 3.1.).

Nous pouvons également nous demander si le fait de se moquer du niveau en français des apprenants (de leurs progrès parfois estimés très faibles, etc.) ne constitue pas une forme de déni des capacités des enfants à être des apprenants. À ce stade initial, nous interrogeons doublement le mépris et/ou le déni :

- par leur forte négativité : nous les observons en contexte scolaire où, a priori, les relations entre enseignants, acteurs de terrain et apprenants, ne devraient pas être aussi mauvaises ;
- par leur présence a priori paradoxale au côté d'une bienveillance.

2.3. L'école dite « école-problème »

Certains apprenants scolarisés en écoles secondaires DASPA semblent éprouver leurs scolarisations comme un « problème ». De manière plus ou moins explicite selon leur volonté de s'exprimer, l'autorisation qu'ils estiment avoir de s'exprimer, et en fonction des possibilités de s'exprimer en langue d'origine ou dans la langue de l'école, certains déclarent vaguement que l'école est un « *problème* » (pour certains apprenants arabophones, l'école est مشكلة كبيرة (« *mushkilat kabira* », littéralement un « *grand problème* »). Ils semblent également parfois vouloir évoquer un dysfonctionnement (« *à l'école, ça marche pas* »). Certains estiment donc vivre des expériences négatives et selon nos échanges informels avec certains d'entre eux, il semble qu'ils lient ces expériences à la place, physique et symbolique, qu'ils occupent au sein de leur école ou au sein du système éducatif dans son ensemble. Ils interrogent le nombre faible d'apprenants dits autochtones

scolarisés dans la même école qu'eux et/ou interrogent le fait d'être scolarisés au sein de groupes-classes exclusivement dédiés aux apprenants qui ne connaissent pas la langue de l'école. Aussi déclarent-ils explicitement vouloir poursuivre, après un temps relatif passé en DASPA (ou à la fin de leur passage dans ce dispositif) leur scolarité dans une école « normale ». Chez certains apprenants et chez certains parents d'apprenants, l'emploi de ce terme est consacré. Nous nommons cette quatrième observation « l'école-problème ».



Nous considérons que les quatre observations retenues (« diversité célébrée », « de certains sentiments à l'école », « mépris (dénî?) » et « l'école-problème ») mettent en évidence la problématique de la place accordée / imposée à l'autre au sein de l'école. Nous explicitons encore certains indices :

- des acteurs éducatifs convaincus qu'il faut mettre en avant des apprenants estimés autres (ainsi que leurs cultures et pays dits d'origine) ;
- des enseignants qui se demandent comment composer avec la différence linguistique des apprenants (par exemple, comment évaluer, en termes de tolérance (donc possiblement sous une forme de bienveillance) leurs capacités en langue de l'école face au caractère normatif de celle-ci) ;
- des enseignants de langue qui se demandent si les apprenants qui apprennent une nouvelle langue de l'école peuvent (ou pas) avoir accès en classe à un dictionnaire dans leur langue ; ou qui se demandent si les apprenants peuvent traduire, en classe, dans leur langue ou dans une autre ;
- l'hostilité (du moins le sarcasme) de certains enseignants face à certains apprenants – plus précisément, face à leur apprentissage estimé « difficile » de la langue de l'école (i.e. face à des incompréhensions, des résistances, des heurts, sinon une certaine lenteur dans les progrès, etc.) ;

- le souhait que formulent certains apprenants et leurs parents d'intégrer une école « normale » et de quitter une « école-problème ».

Nous estimons que ces indices marquent, dans les contextes éducatifs qui scolarisent des apprenants qui doivent apprendre une nouvelle langue de l'école, la centralité des enjeux liés aux questions de la reconnaissance et de l'altérité. C'est donc par un travail exploratoire autour de deux notions philosophiques que nous allons poursuivre notre propos : reconnaissance et altérité, tout d'abord jointes par l'idée de reconnaissance *de* l'altérité, ensuite en considérant davantage isolément la notion d'altérité, au plan philosophique notamment. Un travail sur ces deux notions est nécessaire pour dépasser la question « pratico-pratique » de la place accordée, en FWB, à un public dit autre : celui dit primo-arrivant. À l'issue de ce travail, nous proposons une première formulation de notre problématique de recherche (chap.2, 3.4.4).

CHAPITRE 2. Altérité et reconnaissance : deux notions au fondement de notre recherche

Les observations de terrain présentées au chapitre 1 peuvent être traduites en questionnements de recherche en sociolinguistique et en DDL par un travail théorique autour de deux notions : reconnaissance et altérité. Plus précisément les observations peuvent être interprétées à travers le cadre de la problématique philosophique de la reconnaissance *de* l'altérité. Nous estimons que transversalement à ces éléments, il est question :

- d'énoncer / d'affirmer / de désigner à travers des pratiques et des discours autour de ces pratiques qui est l'autre (en le célébrant, le niant, l'ironisant, etc.) ;
- de se demander où peut être située l'altérité dans le public scolaire considéré dans son ensemble ;
- de se demander que faire *avec* / *de* cet autre.

Nous traduisons ces questionnements par une problématique de la reconnaissance de l'altérité non pas comme reconnaissance des différences ou de la diversité linguistique et culturelle mais plus largement comme une reconnaissance de l'autre, du même, du semblable, du similaire, du différent, de l'opposé, etc. Par leur opposition ces termes relèvent d'une même problématique de l'altérité dès lors que celle-ci est posée dialectiquement. Par exemple, le terme alter ego ne doit pas être compris uniquement selon une acception courante et unidirectionnelle (vers l'autre) d'« autre moi », mais bien selon l'idée qu'il peut y avoir du moi en l'autre donc qu'il doit y avoir de l'autre en moi, à travers une expérience partagée de l'altérité.

1. La notion d'altérité

Ce parcours théorique et en partie réflexif est très bref au regard de l'ampleur d'une telle question. Cette recherche opère une sélection en fonction de notre problématique et d'intuitions eues pendant notre expérience professionnelle en DASPA. Cette sélection s'appuie sur des références plutôt issues de la philosophie que de l'anthropologie ou la sociologie (notamment un article de synthèse de Rey (2003), les travaux de Ricœur (1990), ainsi que, partiellement, ceux de Spaëth (2014) pour ce qui

concerne la DDL). L'anthropologie a en effet largement traité cette notion (par exemple Affergan, 1987, 1997 ; Kilani, 1992). La sociologie également, plus particulièrement à travers la figure (et la notion) de l'« étranger », comme c'est par exemple le cas dans le travail de Schütz. L'article qu'il a consacré à ce sujet (Schütz, 1944/2017) vise à analyser la situation de l'« immigrant » et les processus d'intégration à la société dite d'accueil du point de vue de l'étranger, selon une approche qui ne part pas de catégories pré-conçues, ce qui pourrait correspondre à notre propre démarche⁵⁴. Cependant, et bien qu'il s'appuie sur son expérience personnelle de la migration, Schütz fonde sa réflexion sur le maintien explicite d'une opposition entre le sociologue (plus largement, le scientifique) et « l'acteur qui fait l'expérience du monde social » (Schütz, 1944/2017, p.10) :

Le sociologue (en tant que sociologue et non en tant qu'homme qui vit parmi ses semblables, ce qu'il demeure dans sa vie privée) est un scientifique qui observe de manière désintéressée le monde social. Il est désintéressé dans le sens où, délibérément, il se refrène de participer à tout le réseau de projets, de relations entre les moyens et les fins, de motifs et d'occasions, d'espoirs et de craintes que l'acteur social utilise dans le monde pour interpréter ses propres expériences ; en tant que scientifique, il essaie d'observer, de décrire, et de classer le monde social aussi clairement que possible dans des termes bien choisis et en accord avec les idéaux scientifiques de cohérence, de consistance et de conséquence analytique. (Schütz, 1944/2017, p.10) ;

... « la connaissance de l'homme qui agit et pense au sein du monde de la vie quotidienne n'est pas homogène, elle est [...] incohérente, [...] claire seulement en partie, et [...] non exempte de contradictions. » (Schütz, 1944/2017, p.13).

54 Pour Schütz, l'« étranger » [est] un adulte de notre époque et de notre civilisation, qui essaie de se faire accepter pour de bon ou, à tout le moins, d'être toléré par ce nouveau groupe. » (Schütz, 1944/2017, p.7). Nous n'adhérons pas à la séparation stricte de Schütz entre le sociologue (scientifique) et l'acteur du monde social, mais les rapprochements ci-après (qui suivent cette définition, pour nous à interroger, de l'« étranger ») entre différentes catégories d'« étrangers » sont (au moins en partie) convergents avec notre positionnement : « L'immigrant fournit un exemple remarquable de la situation sociale dont il est question ici, et les analyses qui suivent s'y réfèrent de manière commode. Cependant leur validité ne se limite en aucune façon à ce cas particulier. Le candidat qui désire devenir membre d'un club fermé, le futur marié cherchant à se faire accepter par sa belle famille, le fils de paysans qui entre au lycée, le citadin qui s'installe à la campagne, la recrue qui rejoint l'armée, la famille du travailleur de guerre qui déménage dans une ville en pleine expansion, tous sont des étrangers selon la définition que l'on vient de donner, bien que la « crise » typique que vit l'immigrant puisse revêtir dans ces cas des formes plus douces ou même ne pas exister du tout. » (Schütz, 1944/2007, pp.7-8). La suite de cette recherche et particulièrement notre appui sur Métraux (2013) éclairent ce propos.

Nous défendons un autre positionnement qui cherche précisément à reconnaître par (et à exploiter pour) la recherche l'expérience de l'acteur social. (chap.3, chap.4), tout en assurant et en développant simultanément un positionnement scientifique. Nous avons donc choisi de fonder notre réflexion sur d'autres références, et particulièrement sur des références philosophiques. En effet, la philosophie nous paraît adéquate pour « troubler l'illusion de la transparence qui domine actuellement la relation à l'autre dans [« la didactique du français et des langues »], (Spaëth, 2014, p.170), pertinente pour instabiliser « l'idée d'ingénierie et de gestion » qui cherche à « opérationnaliser » (Spaëth, 2014, p.160) la place de l'autre à l'école, notre relation à l'autre à l'école⁵⁵.

1.1. De l'hétérogénéité à une certaine idée de la diversité : l'altérité réduite par la bienveillance

Dans ce point nous articulons la notion d'altérité à deux autres notions beaucoup plus courantes en DDL et sur les terrains scolaires / éducatifs : hétérogénéité et diversité. Notre supposition est qu'un passage de l'hétérogénéité vers une certaine conception de la diversité est un signe d'une attitude globale bienveillante face à l'altérité, mais que cette dernière se trouve alors réduite par la bienveillance / une disposition affective. Une reconnaissance selon nous appauvrissante de la complexité du rapport à l'autre a alors lieu.

Les termes diversité et hétérogénéité sont actuellement deux des termes les plus employés dans les discours médiatiques, institutionnels (liés à l'éducation) et académiques à propos du public scolaire dit primo-arrivant. Le terme philosophique d'altérité est beaucoup moins présent dans ces trois types de discours. Or dans les types de discours mentionnés ci-avant, il nous semble que les emplois des termes diversité et hétérogénéité peuvent être compris comme des euphémisations de l'altérité :

- la diversité serait une version adoucie – bienveillante – de la différence ;
- tandis que l'hétérogénéité induirait davantage un aspect problématique du rapport à l'autre.

55 Aussi : « C'est dans la mise en perspective de cette relation à l'Autre et à l'altérité, une des boussoles épistémologiques de la didactique des langues, que je souhaite montrer comment la prise en charge de références philosophiques qui thématisent la relation à l'action et à la responsabilité [pour Spaëth, particulièrement Ricœur et Levinas] permet de recentrer » « la didactique du français, des langues et des cultures ». (Spaëth, 2014, p.160).

Mais quelles conceptions de la diversité et de l'hétérogénéité sont alors à l'œuvre ? Le public dit primo-arrivant semble personnifier l'évidence de la diversité (Dervin, 2013). À travers lui la diversité est réduite à ses dimensions visibles : linguistique, culturelle et phénotypique. Aussi pour qui est spontanément favorable⁵⁶ à l'accueil des migrants, cette diversité est-elle fondamentalement bonne : à son contact, un gain évident est à prévoir.

Aussi le public dit primo-arrivant considéré isolément serait-il en lui-même fondamentalement hétérogène (Caïtucoli, 2003) donc insaisissable sinon difficilement défini : par exemple il serait le public qui comporte le plus de différences en termes de compétences scolaires acquises antérieurement, de capacités, de motivations. Que ce public soit en lui-même divers ou hétérogène ou qu'il introduise de la diversité (ou de l'hétérogénéité), ces différentes considérations ne sont, selon nous, que des variables d'une même représentation : le caractère très particulier, (sur)spécifique (donc incomparable) du public dit primo-arrivant.

Par ailleurs il nous semble que la notion d'hétérogénéité cède le pas devant une certaine compréhension de la notion de diversité : la diversité linguistique et culturelle à l'école est aujourd'hui présentée comme une évidence. Elle serait une « chance » pour l'école, lieu d'apprentissage du respect des différences et de célébration de celles-ci en tant que « fenêtre » sur le monde ou « miroir » du monde. Il s'agirait désormais entre « nous » et « eux » d'œuvrer pour un « vivre-ensemble » et de lutter contre les discriminations à l'œuvre envers ceux communément appelés, dans les années quatre-vingt, « immigrés » et « enfants d'immigrés », puis « issus de l'immigration », etc. Ces étiquettes et discours courants actuels (ainsi que les politiques compensatoires qui les accompagnent) ont remplacé d'autres étiquettes et discours bien davantage portés sur un aspect problématique du rapport à l'autre. Certaines recherches des années soixante et septante portent des titres révélateurs : par exemple *Coéducation d'enfants belges et étrangers. Problèmes qu'elle engendre dans les écoles et classes primaires francophones à population fortement hétérogène* (Baton, 1968 ; travail dans la suite de celui de de Coster et Derume, 1962 : *Retard pédagogique et situation sociale dans la région du centre et au Borinage*). Comment comprenons-nous cette évolution ?

Nous supposons qu'une certaine acceptation apparente et progressive des apprenants dits étrangers, primo-arrivants, etc., à l'école, ressort d'une forme de reconnaissance de la diversité selon une disposition liée à l'affect. Aujourd'hui face à la diversité linguistique et culturelle, l'attitude

⁵⁶ Mais notamment depuis l'épisode dit de la crise des migrants que l'Europe a connu au cours de l'été 2015 se développe aussi en Europe un mouvement de repli identitaire pour qui cette diversité est d'abord un danger, un péril.

couramment observée à l'école et les discours usuels entendus peuvent être, globalement, spontanément positifs. Il y a à l'œuvre à l'école, semble-t-il, une reconnaissance de l'autre par un affect positif immédiat. Et il serait alors pertinent de distinguer le linguistique du culturel : la diversité culturelle, bien plus que la diversité linguistique semble, à travers une promotion de ses signes extérieurs évidents (traditions, folklore, gastronomie), susciter de l'affect, un étonnement. Pour Rey (2003, p.4), « toute la littérature contemporaine des voyages de grande découverte (Las Casas, Isaac de la Péreyre, Montaigne) atteste de cette émotion : « La ressemblance ne fait pas tant un comme la différence fait autre. Nature s'est obligée à ne rien faire d'autre, qui fut dissemblable (Montaigne, *Essais*, III, 13) » ». Par le culturel, l'altérité (alors antonyme du même) se voit positivement reconnue. L'étonnement, l'émotion, l'affect positifs, bienveillants que peuvent susciter les manifestations visibles de la diversité culturelle sont alors compris comme une forme de reconnaissance de l'altérité.

Or à ce jour dans le contexte de la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants, cette compréhension « bienveillante » de l'altérité n'a pas été interrogée – encore moins remise en cause : pourrions-nous être « contre la bienveillance », qui plus est à l'école ? En outre il faudrait essayer de comprendre l'articulation entre cette forme de reconnaissance bienveillante de l'altérité et certaines formes de rejet ou de manifestations négatives telle que celles observées sur notre terrain professionnel (chap.1, 2.2.). Des « mouvements affectifs⁵⁷ » dans notre contexte scolaire DASPA (et comparativement dans les autres contextes scolaires retenus) doivent être recherchés et interprétés pour éclairer les formes de reconnaissance de l'altérité à l'œuvre. Une bienveillance qui reste largement à expliciter (pour nous à ce stade : une reconnaissance spontanée et positive d'une certaine diversité culturelle) est selon nous une composante récurrente de la reconnaissance de l'altérité des apprenants dits primo-arrivants scolarisés en FWB. Mais nous nous demandons si nous pouvons sérieusement parler de reconnaissance quand cette disposition affective semble être la seule disponible pour reconnaître l'altérité.

Dans le point ci-après nous explicitons notre compréhension de la notion d'altérité et notre emploi du terme « altérité ». Nous exploitons l'entrée « Altérité » de Rey issue du *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (Ferréol & Jucquois, 2003, pp.4-7) et nous éclairons les idées retenues de l'article de Rey par certaines expériences professionnelles personnelles.

⁵⁷ Voir en 3.5.2.

1.2. L'altérité à l'école : d'une différence fixée (et aimée) à une expérience partagée

Pour cerner différents contours possibles de la notion d'altérité, il est primordial de partir de ce que l'altérité *semble* être : « une qualité ou une essence, l'essence de l'être-autre » (Rey, 2003, p.4). L'altérité *paraît* être une notion stable, couramment réduite à l'idée de différence en tant que caractéristique pré-donnée et fixe, immuable.

Le terme « altérité » est un emprunt au latin « alteritas », dérivé de « alter », autre. Dès le latin la suffixation de « alter » par « itas » fixe l'idée de « autre » en un caractère ; caractère qui se retrouve dans le sens du terme en français classique comme contemporain. Selon le *Petit Robert 1* (1987), l'altérité est le « *fait*⁵⁸ d'être un autre, [le] *caractère* de ce qui est autre ». Or l'instabilisation de cette apparence / ce semblant est précisément ce qui motive cette recherche. C'est parce que les apprenants apparaissent essentialisés à travers les catégories usuellement employées par l'école (primo-arrivants, allophones, migrants, non francophones, non scolarisés antérieurement⁵⁹) que cette recherche a été initiée. Billiez rappelle que les premières recherches (décennies 1980 et 1990) menées sur le bilinguisme des apprenants dits migrants (ou de descendants de personnes dites migrantes) ont mis en évidence une inadéquation des catégories courantes de langue (« maternelle », « étrangère ») « qui se déclinent sur un mode binaire spéculaire », en « identi[ant] l'autre dans une langue « d'origine » confrontée à une autre langue, celle du pays « d'accueil » » (Billiez, 2012, para.9).

Il s'agit d'instabiliser ce qui semble usuellement être une qualité mais qui est bien davantage pour nous une expérience. Une qualité est un constituant de la stabilité (ou de l'essence) d'une chose ou d'un être. Nous estimons qu'à l'école les catégories usuellement employées pour désigner tous les apprenants dits autres stabilisent les compréhensions qu'à l'école de ces derniers jusqu'à les figer dans des positions assignantes. Sur notre terrain professionnel DASPA l'altérité est d'abord une

58 Ici et à la suite dans la définition c'est nous qui soulignons par l'italique.

59 Ce qui peut de prime abord sembler être une qualité (un apprenant *a été* ou *n'a pas été* scolarisé antérieurement : avant d'être scolarisé dans l'école du pays d'arrivée) est pour nous d'abord une catégorisation qui assigne les apprenants et colore négativement les discours usuellement tenus à l'école à leur propos. On n'a probablement pas besoin d'aller à l'école pour vivre un apprentissage, apprendre (notamment des expériences de la vie), etc. Autrement dit l'école n'a pas un monopole du « faire école » et les apprenants usuellement catégorisés à l'école comme « non scolarisés antérieurement » devraient selon nous apparaître à l'école comme déjà apprenants plutôt que comme vierges de tout savoir, puisque « non scolarisés antérieurement » dans un établissement scolaire. Aussi certaines formes de scolarisation antérieure (notamment celles dans des écoles coraniques pour les apprenants de confession musulmane) ne semblent-elles pas bénéficier d'une reconnaissance institutionnelle (pour l'apprenant, administrative) officielle, car l'apprenant ne peut généralement pas présenter de document scolaire (bulletins, certificats) qui attestent de cette forme de scolarisation.

immutabilité. Cette conception de l'altérité dans un lieu censé concevoir de multiples possibles pour ses usagers nous paraît paradoxale. Plus précisément, elle nous paraît contradictoire avec ce que l'école devrait être : pour nous un lieu d'incertitudes positives, un lieu d'ouvertures qui imagine le monde plus qu'il ne le définit, plus qu'il ne le fixe. Certains discours tenus par des acteurs scolaires et par les institutions éducatives fixent des qualités ou des essences des apprenants selon nous assignantes. Il s'agit de distinguer cette compréhension usuelle de l'altérité comme « pure et simple différence » (Rey, 2003, p.4) – qui renvoie au latin *Aliud* : l'Autre, en désignant un autre strictement différent – d'une compréhension qui partage l'altérité chez « tout un chacun » (Rey, 2003, p.4) en renvoyant au latin *Alter*.

Mais il faut distinguer cette compréhension usuelle de l'altérité-différence de l'émotion possiblement ressentie face à l'altérité : « « altérité » s'emploie [...], en philosophie et en anthropologie, pour désigner un sentiment, une emprise, un régime : il y a des autres, ils sont différents, suis-je leur semblable ? Toute la littérature contemporaine des voyages de grande découverte [...] atteste cette émotion. » (Rey, 2003, p.4). Sur notre terrain professionnel DASPA nous relevons un rôle de l'affect chez les acteurs éducatifs qui interviennent auprès d'apprenants dits autres (par exemple dits migrants). Celui dit autre est alors certes possiblement celui qui est « purement autre », mais il est aussi (surtout?) celui qui émeut, celui qui déclenche chez l'un des sentiments d'émerveillement face à ce qui n'est pas lui, face à ce qui semble être une extériorité⁶⁰. En tant qu'enseignant et formateur accueillant dans ses classes en DASPA de jeunes futurs enseignants en formation, j'ai observé que ces derniers pouvaient (peut-être temporairement) éprouver une forme d'émerveillement face à l'altérité des apprenants ; un émerveillement parfois submersif : des objectifs initiaux d'enseignement pouvaient alors être perdus de vue, noyés sous l'affect ressenti face aux apprenants.

Il s'agit pour nous de dépasser : a) une première compréhension de l'altérité comme pure et simple différence (et les discours liés à l'école sont de grands producteurs de différences entre ses apprenants), b) une deuxième compréhension-perception de l'altérité qui s'en tient à l'affect ressenti face à celui dit autre.

En a) une différence est institutionnellement produite et fige l'expérience de l'altérité, tandis qu'en b), une différence semble perçue hors de toute dialectique / tension entre l'autre et le même.

En a) et en b) l'altérité a une apparente valeur positive : en a) éclairante car définitoire / classificatoire (l'école estime alors *mieux* comprendre les apprenants dits autres et serait à même de

60 Pour Levinas la « merveille de l'extériorité » (1990, p.33).

mieux travailler auprès d'eux : elle *progresserait* face à l'altérité), en b) quasi béatement positive (l'altérité doit alors être déclarée, célébrée).

Notre compréhension de l'altérité n'a ni valeur positive ni valeur négative (différences à rejeter). Elle soutient la nécessité qu'il y a du moi en l'autre comme il a de l'autre en moi et que la reconnaissance du moi en l'autre inclut la reconnaissance de l'autre en moi (et inversement) : l'altérité doit être une expérience partagée. La problématique de la reconnaissance de l'altérité pose donc la question philosophique de la permanence et du changement dans l'être – que ce soit nous ou l'autre. Reconnaître l'autre doit être compris comme l'idée d'un changement dans l'être si la reconnaissance consiste à accepter différents êtres possibles dans l'autre, à accepter de le voir changer (par rapport à lui-même et à nous-même), en se distinguant par exemple « aujourd'hui » de ce qu'il était *et* de ce que nous croyions qu'il était : un même, sinon un similaire à nous-même ou bien, au contraire, un opposé à nous-même, un différent de nous-même, etc.

Or, à l'école, la question de la permanence et du changement dans l'être (chez ses apprenants) peut s'appréhender à travers des indices de son traitement par certains choix que cette première (ou ses instances supérieures) posent en tant qu'institutions. En effet dans notre contexte professionnel DASPA les différences usuellement énoncées à propos de notre public scolaire, selon nous appréhendées par l'école comme des permanences de l'être, s'accompagnent de pratiques différenciatrices et de modalités séparatives de groupement des apprenants qui interrogent l'éthique / la justice⁶¹ de l'école en tant qu'institution. Pour appréhender le rôle des institutions éducatives dans la reconnaissance de l'altérité à l'école, nous relevons notamment dans le point ci-après l'idée de promesse développée par Ricœur.

1.3. Ricœur : plus jamais soi sans l'autre, plus jamais l'autre sans soi ?

L'alternance entre la concision du titre de l'essai de Ricœur : *Soi-même comme un autre* et l'ampleur des réflexions théoriques qu'il peut susciter situe la place majeure de cet essai dans la tradition philosophique traitant de la question de la permanence et du changement dans l'être (et plus largement de la notion d'altérité). La proposition de Ricœur de substituer, philosophiquement parlant, le « je » et le « moi » par le réfléchi « soi », repose sur l'idée selon laquelle il est impossible d'accéder à une connaissance directe de ce que nous sommes. Le réfléchi implique un rapport à

61 Selon l'expression d' « institutions justes » (Ricœur, 1990, p.211). Voir le point ci-après.

« je » et la comparaison « comme un autre » souligne que dans le rapport de « je » à « soi », i.e. de soi au même, le soi n'est pas le même. Interroger ce que nous sommes nous ramène donc à l'altérité qui est en nous. Ricœur défend le caractère constitutif de cette altérité en explicitant la « signification forte » qu'il veut attacher à sa comparaison :

Soi-même comme un autre suggère d'entrée de jeu que l'ipséité du soi-même implique l'altérité à un degré si intime que **l'un ne se laisse pas penser sans l'autre, que l'une passe plutôt dans l'autre [...]**. Au « comme », nous voudrions attacher la signification forte, non pas seulement d'une comparaison – soi-même semblable à un autre –, mais bien d'une **implication : soi-même en tant que... autre.** (Ricœur, 1990, p.14)

Qu'entend-il par ipséité ? Il propose deux formes de l'identité : une première qu'il nomme « identité-idem » ou « mêmeté » (Ricœur, 1990, p.13) suppose que certaines choses en nous ne changent jamais, soit une « permanence dans le temps » (Ricœur, 1990, p.12) ; selon lui, le « caractère » : « J'entends [...] par caractère l'ensemble des marques distinctives qui permettent de réidentifier un individu humain comme étant le même. » (Ricœur, 1990, p.144). Une deuxième qu'il nomme « identité-ipse » ou ipséité insère l'identité dans un temps, dans un devenir, d'où la théorie qu'il nomme « de la promesse » : j'existe⁶² parce que je suis capable de tenir une promesse. Une promesse tenue envers un autre (comme envers soi-même, i.e. envers l'autre que je pourrai être) est un engagement de ma responsabilité – envers soi-même et envers un autre. La promesse telle que Ricœur la définit a donc une dimension éthique.

Selon Ricœur cette « structure dialogique » est incomplète « hors de la référence à des institutions justes ». C'est ce « parcours de sens » (soi-même, autrui, les institutions – Ricœur, 1990, p.202) qui nous semble théoriquement pertinent pour commencer à comprendre autrement notre situation éducative globale d'accueil d'apprenants dits allophones, dits autres, etc. Il y a chez Ricœur « le soi et l'identité narrative » (sixième étude de *Soi-même comme un autre*) qui, méthodologiquement parlant, peut susciter et appuyer des recherches à partir de récits de vie des apprenants et des acteurs éducatifs. Mais il y a aussi le soi et une « perspective éthique : *viser à la vraie vie avec et pour l'autre dans des institutions justes* » (Ricœur, 1990, p.211). Ricœur ne s'en tient donc pas à une identité narrative ; il s'agit aussi de l'identité dans son rapport éthique à l'autre et aux institutions que

62 Dans le cadre de ce parcours théorique notre emploi du pronom personnel « je » (et de certains pronoms comme « moi », etc.) est philosophique et non pas réflexif.

nous cherchons à qualifier de justes – ce qui interroge bien pour nos recherches le rôle de l'école en tant qu'institution. Nous mettons de côté ce que pourrait être une « vraie vie », ou une « vie bonne ». Que serait une école-institution juste pour les apprenants dits allophones ? Nous pouvons supposer que ces derniers, peut-être parce qu'ils sont en situation de plus ou moins forte mobilité géographique et existentielle, s'interrogent sur leur identité : qui suis-je ? Qui serai-je ? Or que ces interrogations aient lieu ou pas, qu'elles soient favorisées ou pas, une école juste et responsable pourrait être une école qui « compte sur [eux] » comme eux semblent compter sur l'école en termes de réussite. Notre expérience professionnelle en contexte d'enseignement DASPA nous interroge sur ce que l'école attend de ses apprenants dits primo-arrivants. Chaque apprenant devrait être considéré comme une promesse de réussite, ce qui contredirait les déterminations que nous estimons à l'œuvre à leur égard. Nous exploitons les deux catégories ricœuriennes de l'identité : s'il semble inévitable d'envisager théoriquement une « identité-mêmeté » pour raconter une « identité-ipséité », nous supposons qu'en situation scolaire DASPA, l'« identité-mêmeté » prévaut : elle ne sert pas à raconter tous les autres possible que chacun peut être, mais (sur)détermine : elle assigne l'autre. Une « identité-ipséité » ne leur semble donc pas accordée car l'école leur propose peu de devenir divers (scolairement parlant, peu d'orientations diverses). Nous considérons donc qu'elle leur fait peu de promesses – ou trop souvent les mêmes promesses. N'y aurait-il pas un impératif moral qui s'imposerait aux individus, aux institutions qu'ils façonnent – et à l'école en particulier – à ce que le plus⁶³ soit promis à autrui ? Nous ne développons pas davantage ce questionnement mais notre intuition et notre conviction sont de répondre par l'affirmative à cette question. Il s'agit pour nous d'un respect du potentiel infini de l'homme.

Nous poursuivons notre réflexion sur l'idée d'altérité en utilisant certaines intuitions et réflexions liées à notre expérience professionnelle personnelle d'enseignement du français en DASPA.

63 Chez Levinas (1990), l'idée d'une responsabilité *infinie* face à autrui (à travers l'apparition – injonction du visage de l'autre) pourrait être une explicitation possible de cet impératif moral. Nous ne développons pas davantage cette référence.

1.4. Approches pédagogiques promues, expérience personnelle d'enseignement et altérité

En tant qu'enseignant de français dans un DASPA auprès d'apprenants débutants (ou déjà avancés à leur arrivée en DASPA) en français, j'ai régulièrement eu l'impression qu'avec certains apprenants, dans ma classe de langue, il ne se passait « rien » ou plus précisément que le cours « passait sur eux » sans vraiment les atteindre : sans les concerner. Certains collègues ont déjà partagé avec moi des expériences professionnelles personnelles similaires. En classe de langue, il peut toujours certes y avoir le problème de la compréhension (des consignes, des activités, etc.) par les apprenants qui débutent l'apprentissage de la langue de l'école, mais aussi la fatigue liée à une plus ou moins forte immersion dans une nouvelle langue ou, plus largement, liée aux contraintes de l'école. Mais ces impressions touchent, me semble-t-il, quelque chose de plus profond (ou de plus essentiel) que des problèmes de non connaissance de la langue, de fatigue, d'inadéquation entre l'enseignant, le savoir et l'apprenant – ou de désintérêt face aux activités de classe. Et peut-être plus particulièrement en classe de langue lorsque sont mises en œuvre des méthodologies dites communicatives et / ou actionnelles (en tout cas « actives » : fondées sur une mise en action de l'élève), est-il encore plus perturbant de sentir qu'avec certains apprenants, une sorte d'indisponibilité intrinsèque les rend imperméables aux activités développées en classe ; inatteignables et irréductibles à la classe, à la situation d'enseignement, à la langue à apprendre, à l'enseignant lui-même en tant que membre de la société dite d'accueil ; fondamentalement inassimilables, inintégrables (?). De telles expériences diffuses – et probablement difficilement explicitables – d'altérité-étrangeté (un autre davantage *alien* qu'*alter*) n'indiquent-elles pas que quelque chose en propre chez l'autre est inatteignable, que « l'altérité est donc fondamentalement inaliénable » (Späeth, 2014, p.164, s'appuyant sur Levinas) ? En 3.1. du huitième (et dernier) chapitre, nous continuons d'interroger cette expérience à partir d'un entretien mené avec un enseignant de DASPA.

Ce n'est pourtant pas, en classe de langue, ce que les méthodologies actuellement promues et imposées mettent en avant : communiquer, interagir avec l'autre, le faire aboutir à une tâche qui l'insère dans la société dite d'accueil en tant qu'acteur social – sans questionner ce que cette insertion signifie, de quoi elle procède, de qui elle est le projet, etc.

Nous continuons de cerner notre recherche en interrogeant la notion, selon nous la plus directement liée à celle, philosophique, d'altérité : l'allophonie. Dans notre contexte professionnel DASPA,

l'apprenant dit autre est notamment dit allophone. Il est, selon une simple prise en compte littérale de l'étymologie du terme allophone, celui qui « parle une autre langue ». L'emploi récent (mais de plus en plus régulier) de ce terme par les institutions éducatives de la FWB rend un travail autour de celui-ci incontournable. En Belgique francophone, le terme allophone est actuellement un grand marqueur de l'altérité à l'école.

2. L'allophonie : une notion qui interroge le regard déficitaire porté sur les apprenants dits primo-arrivants ?

Les apprenants scolarisés en DASPA en FWB sont dits allophones dans certains discours institutionnels, professionnels et académiques récents⁶⁴. Ces discours mettent en avant le fait qu'ils parlent une autre langue (sans jamais en nommer une) que celle dite de scolarisation ou de l'enseignement et, par extension, que celle de la société dite d'accueil. Une forme d'identification d'une altérité linguistique semble à l'œuvre.

Or, le déclencheur de cette recherche est de chercher à interroger la mise à l'écart constatée en DASPA en passant par la comparaison de ce contexte scolaire avec d'autres contextes scolaires dans lesquels les apprenants parlent – comme en DASPA – une autre langue (ou d'autres langues) que celle de l'école. Même si le terme « allophone » n'y est pas nécessairement utilisé a priori, il y a pour nous une trame commune d'allophonie ignorée entre des situations scolaires usuellement considérées disjointes. Par ailleurs des problématiques ou dynamiques d'intégration partagées entre des terrains scolaires « d'allophonie » en découlent. Nous arrêtons donc provisoirement notre regard sur certaines situations scolaires en posant une « situation scolaire d'allophonie » dès que les apprenants ont pour langue de référence une autre langue que celle de l'école. Au-delà du

64 1 : brochure « Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement » : http://www.enseignement.be/index.php?page=27052&navi=3627&rank_page=27052. Page consultée le 04/11/21.

2 : À titre d'exemples :

[https://ifpc.cfwb.be/default.asp?](https://ifpc.cfwb.be/default.asp?pagetg=viewformcl&ffc=1&cf=210102104&zg=*&mois=*&insc=1&frm=&fld=&src=&h=1&dist=)

[pagetg=viewformcl&ffc=1&cf=210102105&zg=*&mois=*&insc=1&frm=&fld=&src=&h=1&dist ;](http://www.ifc.cfwb.be/default.asp?pagetg=viewformcl&ffc=1&cf=210102105&zg=*&mois=*&insc=1&frm=&fld=&src=&h=1&dist=)

[http://www.ifc.cfwb.be/default.asp?](http://www.ifc.cfwb.be/default.asp?pagetg=viewformcl&ffc=1&cf=210102105&zg=*&mois=*&insc=1&frm=&fld=&src=&h=1&dist=)

<http://lenseignement.catholique.be/cecafoc/formation.html?mid=9551>. Pages consultées le 27/08/22.

3 : recherches académiques :

https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/254764/3/Rapport%20Projet%20FLSco_2020_Orbi.pdf.

Page consultée le 05/11/21.

Or contextualisation et interprétation (par exemple pour les documents relatifs aux formations destinées aux enseignants, quels discours tenus aux enseignants par les formateurs pendant les formations à propos de la catégorie d'apprenants allophones?), ces différents discours présentent des apprenants comme étant de facto allophones.

rapprochement pratique entre différents publics scolaires que la notion d'allophonie semble permettre (et que nous allons expliciter), nous détaillons tout d'abord les raisons qui orientent notre recherche vers cette notion. Nous interrogeons ces raisons et, à travers elles, la notion elle-même.

2.1. L'allophonie institutionnalisée en Fédération Wallonie-Bruxelles

La notion d'allophonie a été introduite en 2014 dans les discours éducatifs institutionnels de la FWB. Plus précisément le qualificatif allophone a fait son apparition dans une brochure⁶⁵ éditée par la FWB et distribuée notamment dans les écoles qui organisent un DASPA. Il désigne une catégorie d'apprenants qui « parlent une langue autre⁶⁶ » (p.4). Son apparition semble être un calque de celle survenue en France en 2012 avec la parution d'une circulaire « relative à la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés⁶⁷ », circulaire qui a remplacé la catégorie d'apprenant « non francophone » par celle d'apprenant « allophone ». En Belgique francophone, cette étiquette connaît actuellement une diffusion que nous qualifions de régulière auprès des acteurs éducatifs – notamment via des cycles de formation continuée. Mais à notre connaissance ce qualificatif est très peu utilisé par les acteurs éducatifs qui interviennent auprès d'apprenants dits primo-arrivants. Nous relevons un exemple-type récent d'emploi du terme « allophone » dans le contexte de la formation continuée des enseignants. Ces formations s'adressent à tous ceux qui travaillent (de près ou de loin) avec les apprenants qui étaient, avant l'étiquette allophones, davantage désignés comme non francophones. Le Secrétariat général de l'enseignement catholique en Communautés française et germanophone de Belgique (SEGEC) a proposé, pour l'année scolaire 2020/2021, un module de formation destiné aux enseignants intitulé « Des mots à la phrase » qui pose les questionnements suivants :

FLA, FLE, FLS, DASPA, FLSCO... que doit-on comprendre ? Que se cache-t-il derrière ces acronymes ? Mais surtout que mettre en place pour ces élèves en apprentissage de la langue française ? Par quoi commencer ? **Quelles pratiques de classe sont appropriées face à des enfants allophones ou en difficulté face à**

65 Un travail d'interprétation de la brochure évoquée est réalisé pour cette recherche. Elle s'insère dans un ensemble de discours (chap.4, 7.).

66 La définition complète de cette catégorie par la brochure exploitée est citée dans les lignes ci-après.

67 <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>. Page consultée le 20/08/20.

la langue française ? Quels outils mettre en place ? Autant de questions auxquelles nous allons répondre pour accompagner au mieux ces élèves⁶⁸.

Contrairement aux diverses catégories de français énumérées et au dispositif DASPA lié à ces catégories, ni prise de distance ni questionnements ne sont posés à propos de la catégorie d'apprenants dits allophones : lorsqu'elle est employée par des instances institutionnelles et professionnelles belges francophones, elle semble toujours évidente. Son usage (quasi) officialisé en FWB (ainsi que les distances et rapprochements établis par les discours institutionnels entre les apprenants dits allophones et d'autres catégories d'apprenants : chap.5, 2.1.) rend incontournable un travail exploratoire autour de cette notion. Par ailleurs certains travaux de fin d'étude (TFE) ou mémoires de Master disponibles en ligne qui concernent la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants (et/ou plus précisément les DASPA) utilisent très souvent la catégorie d'apprenant allophone sans l'interroger et contribuent ainsi à sa diffusion.

Cette notion induit une nouvelle catégorisation d'apprenants et trace ainsi de nouvelles frontières entre certains publics scolaires et/ou en entérine d'autres. Ces différentes frontières sont explicitées et interrogées lorsque nous travaillons à partir d'extraits de discours éducatifs (institutionnels et promotionnels) provenant de chaque terrain retenu pour nos recherches (chap. 5 et 6).

2.2. Allophonie et bienveillance selon un contexte scolaire français ou belge francophone

Certaines recherches françaises développées à propos de la scolarisation des apprenants dits migrants semblent se satisfaire du passage de la qualification négative « non francophones » vers celle, jugée davantage compréhensive – ou bienveillante ? – d'allophones (par exemple, Goï & Bruggeman, 2013 ; Goï, 2015). En France, l'évolution des qualificatifs est relativement « chargée », dans le sens où elle veut incarner un changement des perceptions de l'école française monolingue à propos des apprenants concernés :

Là où l'appellation « non-francophone » envisageait avec un préfixe privatif l'élève nouvellement arrivé sous l'angle de la lacune, du manque à combler voire du handicap, l'appellation « allophone » met en avant le préfixe « allo »

68 <http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FoCEF/2020/Offres%20de%20formations%20collectives%202020-2021%20Enseignement%20ordinaire.pdf>. Page consultée le 08/07/20.

qui se réfère à la notion d'*alter*. Il s'agit donc de considérer l'élève allophone comme celui (ou celle) *qui parle une autre langue ou qui parle d'autres langues*. Il y a donc **un renversement de considération** car **cette nomination présuppose des compétences dans des langues autres** que le français. Ce faisant, **elle reconnaît implicitement la valeur accordée ou à accorder à ces langues** et implique que les compétences ou acquis de l'élève allophone sont une ressource (et non un frein), ressource sur laquelle les élèves et les enseignants vont pouvoir s'appuyer dans l'appropriation de la langue de scolarisation. (Goï & Bruggeman, 2013, p.3)

Ainsi l'emploi du terme « allophone » par les autorités éducatives françaises pour redéfinir la catégorie des apprenants étrangers (auparavant nommés « non francophones ») a-t-il pu être considéré dans certains travaux académiques comme une victoire, un changement positif (pour nous bienveillant) de perception des apprenants étrangers – puisque désormais identifiés dans leur altérité linguistique. Certaines recherches françaises peuvent en effet être lues comme des luttes pour pluraliser un monolinguisme d'État français⁶⁹. Se pose alors la question de la transposition d'une notion d'un contexte (national) vers un autre : de la tradition monolingue française vers un contexte linguistique belge francophone qui s'insère dans le multilinguisme belge.

Cependant si l'élève dit allophone est bien celui qui, littéralement, parle une autre langue, rien, dans le préfixe *alter*, ne marque la présence (ni conséquemment de reconnaissance) d'une possible pluralité de langues telle que la développe la définition dans sa suite.

Par ailleurs une telle interprétation optimiste du terme allophonie évacue la complexité de la problématique de l'altérité sous-entendue par le préfixe « allo ». Tout comme le terme « altérité », « allo » peut renvoyer : a) à l'idée d'un même et d'un autre indissolublement liés *et* en tension, b) à l'idée d'une stricte différence – possiblement négative. Dans ce deuxième cas il semble que le terme « allophone » ne soit qu'un euphémisme de l'expression « non francophone ». L'évacuation de la complexité des significations des termes « allophone » et « altérité » permet probablement à la société dite d'accueil, aux institutions éducatives, etc., d'éviter⁷⁰ de se confronter à leur propre

69 Goï rattache ci-avant une émergence positive de la notion d'allophonie avec l'émergence, libératrice pour Billiez, de la notion de plurilinguisme. En effet, pour Billiez, à partir des années 2000, un passage du « bi » au « pluri » « paraît être [le] bienvenu pour qu'enfin on se détourne de la conception « bi », de la conception additive de deux monolinguisms » (Billiez, 2012, para.25).

70 Mais aussi à celle de l'autre (Chap.8, 2. : « L'autre évité »).

altérité : en réservant ces notions et termes à certains (les autres, les étrangers), elles se préservent et maintiennent une intégrité de façade. Par exemple, l'école n'est-elle pas simultanément autant allophone que les apprenants qu'elle nomme sous cette étiquette ?

Les mêmes motivations – apparemment bienveillantes – ont-elles poussé les institutions éducatives de la FWB à introduire cette notion ? Quelles distinctions opère-t-elle pour le public dit primo-arrivant et face à quel(s) autre(s) public(s) ? Par ailleurs est-ce ainsi que l'introduction institutionnelle de ce qualificatif a été comprise par les acteurs éducatifs en FWB ? Quelles sont ses réceptions dans les écoles disposant de DASPA ? La notion renvoie-t-elle une image davantage positive des apprenants ? Modifie-t-elle les représentations des enseignants concernant leurs apprenants – que les décrets successifs nomment par ailleurs toujours « primo-arrivants » ?

2.3. Une première tentative de définition de l'allophonie en contexte scolaire

Mais encore, qu'est-ce que l'allophonie ? Nous définissons temporairement cette notion par la présence à école, via la scolarisation d'apprenants aux origines linguistiques diverses, d'une / (de) langue(s) autre(s) que la langue dite de scolarisation : par exemple, la présence, à l'école, de la langue turque via la scolarisation d'apprenants d'origine turque dans les écoles belges francophones où le français est la langue de scolarisation. Si la notion d'allophonie ne se limite pas au seul lieu de l'école, nous nous en tenons à ce lieu dans le cadre de cette recherche qui concerne notamment la DDL. Dans notre définition temporaire, présence ne signifie pas nécessairement que les langues autres que la langue de scolarisation sont techniquement pratiquées au sein de l'espace scolaire, mais que des locuteurs de ces langues et que des interlocuteurs en ont une « expérience » (de Robillard, 2008, in Castellotti, 2017, p.37). Les locuteurs des langues autres que celles de l'école ont une *expérience* de leurs langues : il s'agit alors essentiellement de leur(s) langue(s) première(s) mais il peut aussi s'agir d'une langue avec laquelle ils ont été en contact plus ou moins prolongé, pour des raisons les plus diverses (apprentissage, mobilité), et entre autre avec laquelle ils « manifest[ent] leur existence, donc leurs relations à l'autre » (de Robillard, 2008, p.137, in Castellotti, 2017, p.37). Mais ils sont à l'école pour démarrer l'apprentissage d'une nouvelle langue qui est autre que les leurs : l'école est donc tout aussi allophone qu'eux ne le sont face à elle. Ils expérimentent l'allophonie de l'école. À l'école, les interlocuteurs potentiels des apprenants dits

allophones, en autorisant une présence des langues autres que celle dite de scolarisation, et lorsqu'ils s'autorisent à entrer en relation avec l'autre *par* la langue de celui-ci, peuvent expérimenter l'allophonie des apprenants, tout comme ces derniers expérimentent quotidiennement l'allophonie de l'école. Selon nous, la notion d'allophonie devrait donc être employée en contexte scolaire pour exprimer une expérience partagée (entre apprenants et acteurs éducatifs), de la langue de l'autre et de l'un – donc y compris de celle de l'école. Mais cela n'est généralement pas le cas et la notion d'allophonie reste, de ce fait, profondément asymétrique.

2.4. L'allophonie, un commun qui autorise la comparaison entre certains publics scolaires ?

Le préfixe « allo » tiré du grec ancien « ἄλλος » est d'usage plus scientifique que le préfixe d'origine latine « alter » ; mais c'est bien le préfixe « allo » qui intègre, dans le terme « allophone », la notion philosophique de l'altérité au cœur de la problématique des contacts de langues ; et pour ce qui nous concerne ici entre une langue de scolarisation (en cours d'apprentissage) et une ou des langue(s) dite(s) d'origine(s) / maternelle(s) / de référence des apprenants. L'allophonie est donc pour nous une des trames communes possible entre des situations scolaires diverses et à ce jour rarement rapprochées.

Notre situation scolaire d'allophonie principale qui concerne des apprenants dits primo-arrivants scolarisés en DASPA est donc croisée avec d'autres situations éducatives d'allophonie : par exemple, les apprenants dits locaux (ou natifs) scolarisés dans les établissements scolaires français situés à l'étranger connaissent eux aussi une situation scolaire d'allophonie, puisqu'ils ont pour langue de référence une autre langue que la langue de scolarisation de leur nouvelle école. Parce que ces deux situations sont usuellement considérées comme parfaitement incomparables (ou ne sont en tout cas jamais rapprochées sous cet angle), nous estimons que de tels rapprochements pourraient permettre (ou faciliter) un renouvellement des regards portés sur la scolarisation des apprenants dits allophones en FWB. Si l'école accepte de se confronter à la problématique de l'altérité en même temps qu'elle contraint certains de ses apprenants à s'y confronter, donc si la notion d'allophonie est comprise dans sa dimension dialectique entre l'autre et le même, cette notion est une des clés autorisant de tels rapprochements. Nous considérons qu'elle peut être un critère pertinent pour fonder une méthodologie de la comparaison entre certaines situations scolaires.

Nous suggérons ci-après les pistes que nous souhaitons explorer par l'intermédiaire de la notion d'allophonie.

2.5. De l'allophonie discriminatoire à une altérité linguistique partagée

L'apprenant dit allophone est communément considéré comme celui qui parle une langue autre que celle de l'école. Mais cette étiquette le condamne-t-il à ne parler *que* cette langue autre et ainsi (entre autres) à ne jamais être considéré comme linguistiquement intégrable, puisque ad vitam æternam locuteur d'une autre langue que celle communément partagée ? L'allophone exclut-il le francophone en devenir ? Ou bien est-il celui qui parle *aussi* une langue autre ? Dans certains discours institutionnels et professionnels la catégorie d'apprenant allophone semble systématiquement et uniquement employée sous cette première acception excluante. Cet emploi constitue une première limitation de la notion d'allophonie.

Par ailleurs les représentations usuelles liées au terme « allophonie » limitent actuellement cette notion en FWB au public dit migrant (donc en nécessaires difficultés socio-économiques), ce qui constitue une deuxième limitation.

Avec ces deux limitations, la notion perd tout l'intérêt de la réflexion qu'elle pourrait engendrer : l'altérité qu'elle introduit (si l'on prend en compte son étymologie) potentiellement chez tous les apprenants et *entre* tous les apprenants pourrait permettre un partage commun inédit de la reconnaissance de l'altérité linguistique. Nos répertoires langagiers, même chez les plus monolingues d'entre nous (ne serait-ce qu'à travers les différents registres possibles d'une même langue⁷¹), ne sont-ils pas traversés de réflexions, enjeux, difficultés (voire conflits) par l'altérité linguistique ? Nous nous en tenons ici à la défense du point suivant : nous soutenons que, pour être pertinente, la notion d'allophonie devrait permettre d'inclure et de reconnaître dans l'altérité tous les *aussi* linguistiques possibles : par exemple, être allophone ne devrait pas exclure d'être aussi francophone. Mais c'est ce qui semble se produire.

71 « Nous pouvons « avancer le postulat que **toute compétence linguistique est par essence polylectale**. On peut définir la *polylectalité* comme une propriété interne des systèmes linguistiques, c'est-à-dire **admettre qu'il y a du « jeu » dans ceux-ci, que très souvent plusieurs variantes (« lectes ») sont également possibles**. [...] Si l'on admet cette vision, on peut essayer d'y faire rentrer ce qu'on sait du bilingue c'est-à-dire rassembler les deux langues en un seul système, comme chez l'unilingue, mais avec cette différence secondaire que la polylectalité sera plus marquée chez le premier que chez le second. Autrement dit, **pour le bilingue, le problème grammatical du choix entre un énoncé dans une langue ou dans une autre se poserait alors exactement dans les mêmes termes que celui du choix entre une variante et une autre à l'intérieur de la même langue** » (Lüdi & Py, 2003, pp.80-81)

Nous estimons qu'une autre conception de l'allophonie pourrait être défendue qui signifierait l'altérité linguistique totale et permettrait d'inclure tous les apprenants au sein de l'école. Ou bien faut-il refuser d'employer ce terme et en rechercher un autre ? Cette reconnaissance de l'altérité linguistique (et plus particulièrement d'une altérité linguistique hétérogène, partielle, incomplète, voire disparate) n'a-elle pas déjà été défendue par la notion de plurilinguisme ?

2.6. Pour expérimenter la relation : le plurilinguisme ou l'allophonie ?

Nous développons deux points à propos de la notion de plurilinguisme.

1. Il nous semble que malgré les efforts de nombreux travaux académiques, la notion de compétence plurilingue ne se départit pas (notamment dans les représentations de la majorité des acteurs éducatifs) d'une idée de cumul, d'ajout – et d'un cumul nécessairement positif, enrichissant, source d'un gain, etc. Cette idée simple d'un cumul des langues et des cultures est en contradiction avec la définition de compétence plurilingue telle qu'elle a été développée dans les travaux préparatoires au CECRL (Coste, Moore & Zarate, 1997). Des travaux soulignent l'ambiguïté de la notion de plurilinguisme (par exemple Castellotti, 2010). Le sempiternel gain attendu par un « pluri » (alors probablement confondu avec un « multi ») s'en tient à une juxtaposition de langues les unes *sur* les autres. Des travaux relativement anciens autour de la notion de bilinguisme (Grosjean, 1984) comme notion défendant le caractère partiel des compétences langagières des locuteurs bilingues n'ont trouvé aucune place institutionnellement reconnue à l'école belge francophone⁷² lorsque celle-ci scolarise des apprenants dits migrants. Sur notre terrain professionnel DASPA nous constatons que cette seule compréhension cumulative (parfois béate) des langues et des cultures prévaut sur une conception hétérogène et partielle du plurilinguisme (Castellotti, 2009). Or, cette première conception n'accorde pas de place à un entre-langues (ou à l'interlangue) pourtant présent pendant l'apprentissage d'une nouvelle langue, aux tentatives de transfert, par l'apprenant, d'éléments de sa langue de référence vers la nouvelle langue ; elle ne tient pas compte du bagage linguistique de l'apprenant dit allophone.

72 En France, la diffusion d'outils permettant des évaluations « en langue d'origine » (par exemple : https://www.reseau-canope.fr/eana-outils-devaluation-en-langue-dorigine/evaluation-en-langue-dorigine.html?tx_cndpelevesallophones_elevesallophones%5Blangue%5D=Pachto&tx_cndpelevesallophones_elevesallophones%5Bcontroller%5D=ElvAllophone&cHash=287b14b043f4e57c679c5e51e6d1e809). Page consultée le 22/03/22) ressort de premières formes de reconnaissance du caractère partiel des compétences langagières des apprenants nouvellement arrivés.

2. Ensuite nous nous demandons si ce caractère partiel, hétérogène et intégratif de la notion de compétence plurilingue est la meilleure clé pour expérimenter l'altérité.

a) Pour nous la notion de plurilinguisme est possiblement englobante : d'une certaine manière, elle gomme les répertoires langagiers et les langues qu'elle cherche à intégrer, donc à dépasser. Parce qu'elle ne permet pas pour nous (ou parce qu'elle permettrait mal) de témoigner d'un « face à face » déroutant, instabilisant avec l'autre et sa langue, nous comprenons (au moins en partie) cette notion davantage comme un « gommage » des altérités que véritablement fondée sur l'altérité⁷³.

b) Face à l'autre, nous avons parfois des formes de prise de conscience que quelque chose ne (se) passe pas / plus entre nous et lui. Plus précisément nous *expérimentons*⁷⁴ l'altérité parce que quelque chose chez l'autre nous échappe, ne se réduit pas à nos catégories, ne s'assimile pas à nos connaissances, résiste à notre compréhension. Nous soutenons l'idée selon laquelle, pour renouveler les reconnaissances de la diversité, il s'agirait de travailler sur le « pluri » notamment en termes de compétence à l'école et que ce travail permettrait de reconnaître positivement la diversité linguistique présente à l'école mais que, fondamentalement, il y a aussi de l'inassimilable chez l'autre (ou plus précisément, parfois, une expérience de l'inassimilable face à l'autre). Pour Spaëth,

la construction de la compétence de communication plurilingue annule toute forme de distance à soi et à l'Autre [...]. Cette compétence plurilingue repose essentiellement sur une opération de réduction, de lissage et d'instrumentalisation de la langue où « l'accent mis sur les conditions de communication de proximité conduit à réduire l'expérience de l'étrangeté ou de l'altérité dans l'apprentissage des langues (Jostes, 2007 : 179) » (Spaëth, 2014, pp.167-168).

73 « ...la dilution de la dimension « langue » induite par la notion de *DDP* [didactique du plurilinguisme] (et surtout par ses évolutions) pose question, parce qu'en survalorisant la transversalité des processus et des aspects techniques qui seraient communs à l'enseignement des langues, elle tend à homogénéiser l'enseignement/apprentissage des langues en vidant les langues de leur altérité. » (Huver & Macaire, 2019, p.9).

74 Notre emploi du terme « expérimenter » ne renvoie pas à de « l'expérimental » (dans le sens d'expérimentations scientifiques) mais au sens de faire / vivre / passer par l'expérience (phénoménologique) de.

Là où la notion de plurilinguisme s'accompagne le plus souvent de l'idée d'une *compétence*⁷⁵ plurilingue et interculturelle, et parfois plus précisément de l'idée d'une compétence de communication plurilingue, nous préférons l'idée d'une *expérience* de l'altérité.

c. L'allophonie permettrait davantage que la notion de plurilinguisme d'expérimenter et de reconnaître l'altérité – à condition de redéfinir la notion. Pour nous l'allophone n'est ni un « éternellement autre » ni un « plurilingue euphémisé » : il est à la fois *et* dialectiquement autre et même. Le préfixe « allo » nous semble donc plus à même de témoigner d'une expérience de l'altérité que le préfixe « pluri ».

d. Dès lors faudrait-il revenir à l'expression « non francophone », qui pourrait être comprise comme tout aussi pertinente pour témoigner d'une expérience de l'altérité telle que nous la concevons ? Dire à un autre qu'il est « non... », c'est lui dire qu'il « n'est pas » (comme moi), et uniquement ceci. Lui dire qu'il est allophone c'est, pour nous, lui dire qu'il est (et que, simultanément, nous sommes) *possiblement* autres. Mais dans les discours et pratiques liés à l'école, ce n'est pas cette acception qui prévaut : en Belgique francophone, « allophone » est actuellement une étiquette qui assigne à une stricte différence.

2.7. La « maîtrise » du français

En Belgique francophone, les discours courants énoncent que pour être « bien intégré », il faut « bien parler français ». L'expression de « maîtrise de la langue » est largement employée par les institutions officielles (éducatives ou autres) et dans les décrets, circulaires, etc., qui régissent le monde de l'éducation. Nous estimons que l'emploi généralisé de cette expression est révélateur d'une conception de l'intégration scolaire (et probablement sociale) des apprenants dits allophones. Selon nous une telle conception de l'intégration, fondée sur l'idée de « maîtriser » une langue, nie les relations, rapports (et particulièrement en classe de langue) entre la langue de la société dite d'accueil et les langues de la migration.

75 CECRL, 2000, p.11.

Pour la FWB, il y a des « élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement⁷⁶ », qui ont une « mauvaise ou [une] partielle compréhension de la langue dans laquelle les enseignements sont dispensés »⁷⁷, une « non-maîtrise de la langue⁷⁸ ». L'emploi le terme « maîtriser » dans une tournure négative est aujourd'hui consacré dans les discours institutionnels éducatifs belges francophones. L'expression « ne maîtrise pas » est devenue un critère essentiel de la catégorisation des apprenants. L'étymologie du terme « maîtriser » suggère un « pouvoir », un « contrôle », une « autorité », ou une « domination »⁷⁹ que les apprenants dits allophones⁸⁰ n'ont pas sur la langue de la société dite d'accueil. Or si certains ne « maîtrisent pas », il faut bien imaginer que d'autres « maîtrisent » : l'expression « non maîtrise de la langue » distribue un pouvoir linguistique entre l'accueillant (natif) et l'accueilli, pour nous entre les acteurs éducatifs et les apprenants, au bénéfice de ces premiers. Les différences inéluctables entre les compétences langagières en français d'un locuteur pour qui le français est la langue dite maternelle, et celles d'un locuteur qui commence l'apprentissage de cette langue, aboutissent à un raccourci radical pour ces derniers. Parlant et écrivant le français nécessairement différemment d'un locuteur dit natif, cette différence est réduite à une absence de « maîtrise » de la langue. Le terme « maîtrise » renvoie à une idée de perfection et ne fait donc aucun cas d'étapes, de processus / progression dans l'apprentissage. Une gradation entre des niveaux de langue, des différences langagières, etc. (en somme, une altérité linguistique), n'est pas tolérée. Ici l'autre n'est jamais le semblable, ni le proche, ni celui qui se rapproche de – ou a fortiori celui dont nous pouvons nous rapprocher – ni celui qui apprend, ni celui qui progresse. En ce sens, l'expression « élève qui ne maîtrise pas la langue française » semble synonymique de l'expression « non francophone », puisque l'autre n'est alors jamais décrit, compris comme (au moins en partie) proche de / semblable à l'un. Si cette dernière expression a disparu des discours éducatifs institutionnels en FWB, ce qu'elle sous-entend (une intégration impossible) me semble donc toujours présent à travers l'expression de « non maîtrise » de la langue. Une injonction intenable est constamment répétée : les apprenants (et plus largement toute personne dite allophone) doivent cheminer, progresser, avancer, parcourir (le terme « parcours »⁸¹ est employé par les institutions belges francophones), etc., vers la société dite d'accueil en passant obligatoirement par l'apprentissage de sa langue, mais ils ne « maîtrisent » pas cette langue. Une maîtrise totale d'une

76 http://enseignement.be/index.php?page=27052&navi=3627&rank_page=27052. Page consultée le 22/08/22.

77 Propos extraits de l'allocation de la Ministre de l'Éducation M.-M. Schyns lors de la journée d'information du 26 août 2019 concernant le décret DASPA-FLA : http://www.enseignement.be/index.php?page=28254&navi=4594&rank_page=28254. Page consultée le 02/08/20.

78 http://enseignement.be/index.php?page=28252&navi=4593&rank_page=28252. Page consultée le 22/08/22.

79 Article de l'entrée « maîtrise » : <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/maîtrise>. Page consultée le 24/03/20.

80 Selon l'acception du terme « allophone » comme « non francophone ».

81 <https://parcoursintegration.be/fr/>. Page consultée le 13/11/21.

langue étant de fait illusoire, le temps passé à apprendre la langue ne peut pas changer un constat posé du type « non maîtrise ».

Dans notre contexte professionnel personnel, cette injonction de « maîtrise de langue » systématiquement accompagnée d'un constat de « non maîtrise » paraît aboutir à un maintien (dans le temps, d'une année scolaire à l'autre) de catégorisations d'apprenants initialement pensées comme un soutien à leur scolarisation. Par exemple des apprenants antérieurement scolarisés en DASPA et aujourd'hui scolarisés depuis deux ou trois ans en classes ordinaires (en troisième ou en quatrième année de l'enseignement secondaire) restent catégorisés « ne maîtrisant pas » la langue de l'école. Aussi des apprenants analphabètes sont-ils toujours catégorisés analphabètes après avoir quitté la classe d'alphabétisation, parfois plus de deux ans après leur arrivée dans notre école. La catégorisation est énoncée en cause de l'échec scolaire : il est dit, en parlant de certains apprenants en situation d'échec scolaire, que « c'est un alpha », qu'il vient de la « classe x », que c'est un « ex-primo ». Nous ne nions pas les difficultés ni les lacunes en langue de l'école chez des apprenants dits analphabètes à leur arrivée à l'école et après un ou deux ans de scolarité dans une école belge francophone. Mais le maintien de catégories dans les discours tenus à l'école et leur utilisation comme cause explicative de l'échec scolaire alimentent la représentation d'une intégration scolaire impossible. L'idée d'intégration à l'école ainsi que toute notion (assimilation, insertion, inclusion) qui pense « ce processus particulier que constitue l'installation à plus ou moins long terme d'un individu dans une nouvelle société » (Tending, 2010, p.37) et qui pense l'autre en n'interrogeant que son intégration, semblent faire l'impasse sur le rapport / la relation entre l'accueilli et l'accueillant (ainsi que sur le rôle, la responsabilité voire une obligation de l'accueillant vis-à-vis de l'accueilli). De plus penser l'intégration en subordonnant celle-ci à la « maîtrise » de la langue fait du terme intégration un synonyme du terme assimilation⁸² ; si ce n'est que celle-ci est simultanément déclarée impossible : l'apprenant dit allophone restant *ad vitam æternam* celui qui ne « maîtrise pas » la langue de la société dite d'accueil (pour nous le français en contexte scolaire DASPA, mais également en contexte scolaire AEF pour certains apprenants (chap.7, 6.1.)).

82 Si l'assimilation a pu être considérée comme une « adoption », par l'accueilli, des « traits culturels de la société » de l'accueillant (Schnapper, 2007, p.13) et de sa langue, soutenir un discours qui affirme que certains ne « maîtrisent pas la langue » de l'accueillant (i.e. entre un « tout » et un « rien », un « rien »), revient à considérer qu'une telle adoption (un « tout ») est de facto impossible (donc un « rien »).

2.8. Le lien entre « maîtrise de la langue » et intégration dans les contextes belge et belge francophone

En Belgique francophone, une bonne intégration de la population étrangère *par* la maîtrise de la langue de la société dite d'accueil est une représentation courante. La nécessité de cette maîtrise a un caractère d'évidence indiscutable (Hambye & Romainville, 2014a). Elle est donc peu questionnée, tant sur l'aspect de cette nécessité que sur la signification de l'expression « maîtrise de la langue ». Nous précisons certains éléments spécifiques de la situation institutionnelle et linguistique belge qui accompagnent cette représentation.

Premièrement, une communautarisation du multilinguisme belge accentue probablement, en Belgique francophone, la représentation de la nécessaire unique maîtrise de la langue française dans cette partie de la Belgique. En effet cette nécessité est probablement accentuée par le fait qu'excepté dans la partie germanophone de la Wallonie, le français est la première langue utilisée en Wallonie et à Bruxelles. Selon Collonval, la Belgique présente une situation de monolinguisme territorial : « Nous pourrions envisager la situation linguistique belge comme une répartition territoriale des langues officielles. » (Collonval, 2019, p.5). Si la langue néerlandaise est une des langues officielles de la Belgique (et celle qui compte le plus de locuteurs en Belgique), elle ne bénéficie d'aucun statut officiel en Wallonie. Les trois communautés linguistiques belges (flamande, francophone et germanophone) vivent, politiquement et culturellement, de manière plutôt (très) séparée. Des réformes successives ont affaibli les pouvoirs et rôle de l'entité fédérale belge. La problématique de l'intégration des personnes dites primo-arrivantes a donc bien davantage pour cadres institutionnel et sociolinguistique les régions et les communautés linguistiques officielles belges que l'État belge. Dans les représentations courantes, un primo-arrivant qui arrive en Wallonie et à Bruxelles arrive d'abord en Belgique francophone avant d'arriver en Belgique. Et pour être « bien intégré » en Belgique francophone, il faut savoir « bien parler » français. Une intégration linguistique pensée comme une « maîtrise » de la langue de la société dite d'accueil est ainsi estimée cruciale.

Deuxièmement, en Belgique francophone, une part importante des discussions sociolinguistiques (dans le domaine de la recherche et dans les discours usuels) concernant l'usage et l'enseignement-apprentissage de langues dites vivantes / autres que celles nationales, porte sur la place de l'anglais (à l'école, au travail) vis-à-vis des langues nationales belges. Le multilinguisme belge (qui se

traduit, pour un belge francophone, par la problématique de l'acquisition du néerlandais) et la place importante de l'anglais dans le monde du travail à côté de celle du néerlandais) font que pour un belge francophone, il s'agit d'apprendre le néerlandais et l'anglais et de réfléchir à un ordre d'apprentissage entre ces deux langues. Concernant l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, le choix est donc limité en Belgique. Le néerlandais est obligatoire à Bruxelles à partir de l'enseignement primaire, et facultatif en Wallonie – concurrencé par l'anglais, mais très largement choisi pour une raison d'intégration professionnelle. L'anglais est ensuite choisi comme deuxième langue vivante. Dans les cantons de l'Est⁸³, l'allemand est enseigné et appris comme première ou deuxième langue. Une répartition et des choix éventuels se font donc entre les trois langues officielles (néerlandais, français et allemand) et l'anglais. Ces quatre langues sont également les seules autorisées pour l'enseignement bilingue⁸⁴.

Un choix peut s'opérer dans le troisième degré de l'enseignement secondaire (cinquième et sixième (dernière) années) : l'espagnol est alors majoritairement choisi, puis l'italien.

Par ailleurs, des cours d'ouverture aux langues et aux cultures (OLC) existent depuis les années 1990 et ont connu une évolution⁸⁵, mais ils s'appréhendent séparément de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes à l'école. Les langues de la migration ne bénéficient pas, en Belgique francophone, d'une reconnaissance institutionnelle en dehors de l'école et du cadre spécifique de ces cours. Toute intention de promotion plus ample de ces langues provoque par ailleurs de vifs débats politiques, médiatiques⁸⁶.

Ainsi, la représentation courante d'une nécessité de « maîtriser le français » pour être bien intégré dans la partie francophone du pays, associée à un contexte sociolinguistique certes multilingue mais doublement cloisonné : a) par territorialisation, entre les langues nationales, b) vis-à-vis d'autres langues que celles-ci), ne permettent pas d'accorder de place à d'autres langues.

Par ailleurs la reconnaissance officielle par la Communauté française de Belgique, en 1990, de langues comme étant des « langues régionales endogènes » (et en premier lieu le wallon) permet un

83 « Les cantons de l'Est sont une région frontalière détachée de l'Allemagne en 1919 en application du traité de Versailles (article 34) afin de donner à la Belgique un accroissement de territoire dont le but était, à l'époque, de permettre une défense militaire belge avancée vers l'est. » [https://fr.wikipedia.org/wiki/Cantons_de_l_%27Est_\(Belgique\)#cite_note-1](https://fr.wikipedia.org/wiki/Cantons_de_l_%27Est_(Belgique)#cite_note-1). Page consultée le 22/03/22.

84 La place des langues dans les études en Belgique francophone est décrite sur : <https://langues.siep.be/thematiques/etudes-secondaires>. Page consultée le 02/08/22. Voir également la loi concernant le régime linguistique dans l'enseignement : https://www.ejustice.just.fgov.be/img_l/pdf/1963/07/30/1963073006_F.pdf. Page consultée le 13/08/22.

85 Pour un historique de ce type de cours voir Lucchini, Oger, Alais & El Karouni, 2018, pp.188-189.

86 Voir par exemple la polémique suscitée en février 2018 par un tweet du ministre du Budget et de la Fonction publique à la FWB, M. Flahaut, à propos de la possibilité d'encourager l'apprentissage de la langue arabe dans les écoles : https://www.liberation.fr/planete/2018/02/09/en-belgique-l-enseignement-de-l-arabe-reveille-les-querelles-linguistiques_1628352. Page consultée le 24/03/20.

soutien à des manifestations diverses⁸⁷ (par exemple, théâtrales). Mais le wallon n'est pas appris dans les écoles belges francophones en dehors d'initiatives locales et d'activités événementielles ponctuelles (par exemple, activités de déclamation en wallon dans le cadre du cours de français) et malgré l'existence d'initiatives spécifiques dans le cadre de la formation des enseignants⁸⁸.

C'est donc dans ce contexte spécifique que le lien entre maîtrise du français et intégration dans la Belgique francophone se noue. Les langues de la migration sont globalement pensées comme des freins à l'apprentissage de la langue de la région dite d'accueil, à une bonne intégration dans celle-ci – sinon inutiles étant donnée la complexité de la situation sociolinguistique belge.

Qu'en est-il de la notion de « maîtrise de la langue » dans d'autres contextes scolaires qui accueillent des apprenants débutants dans la langue de l'école ? Nous répondons partiellement à cette question en 2.2. du premier chapitre consacré à l'interprétation de discours qui concernent notre problématique (chap.5).

Dans le point qui suit, nous élargissons notre réflexion à la problématique de la reconnaissance de l'altérité indépendamment du linguistique et indépendamment du contexte sociolinguistique belge. Cet élargissement s'effectue en deux temps : tout d'abord en interrogeant la notion de reconnaissance ; ensuite en interrogeant l'idée de reconnaissance *de* l'altérité.

87 <http://www.languesregionales.cfwb.be/>. Page consultée le 23/03/22.

88 Le « Décret relatif à l'étude, à l'Ecole, des dialectes de la Wallonie » (1983) offre un cadre restrictif :

« **Article 1^{er}**. Dans l'enseignement primaire et secondaire le recours à un des dialectes de Wallonie est autorisé chaque fois que les enseignants pourront tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française. **Article 2**. Dans l'enseignement primaire, l'autorisation de la Direction générale est requise pour inscrire cette activité dans la limite d'une heure par semaine. Si l'enseignement subventionné officiel ou libre tient à inscrire cette activité dans la limite d'une heure par semaine, le pouvoir organisateur doit demander l'autorisation requise à l'alinéa 1^{er} du présent article, via l'inspection cantonale. Pour l'enseignement de l'État, cette autorisation sera demandée par le chef d'établissement, via l'inspection. Le pouvoir organisateur ou le chef d'établissement désireux de le faire doit fournir un contenu structuré de cet enseignement. **Dans l'enseignement secondaire, l'enseignement d'un dialecte ainsi que de la littérature et des arts populaires locaux**, peut prendre place dans le cadre des activités complémentaires et des activités para- et extrascolaires. »

https://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=9249&referant=101. Page consultée le 23/02/22.

Une initiative spécifique à la Haute École de la ville de Liège existe cependant depuis bientôt quarante ans : sous l'intitulé « Initiation à la pédagogie du wallon et éveil aux langues », deux cours obligatoires sont dispensés pendant la deuxième année de formation aux futurs instituteurs préscolaires et primaires : « Initiation à la pédagogie du wallon » et, liée à ce premier cours, « Multiculturalité et plurilinguisme ». Concernant le Bachelier « Français langue étrangère, français », un cours obligatoire du programme de deuxième année de formation s'intitule « Initiation à la dialectologie et à la pédagogie du wallon ». Pour le Bachelier Instituteur(trice) primaire : <https://www.hel.be/bachelier-instituteur-primaire/>. Page consultée le 22/08/22. Pour une contextualisation succincte du dispositif : <https://www.lalibre.be/regions/liege/2010/11/12/aprinde-li-walon-e-scole-2CVGROVW7ZA7JFSVOTWIHROME/>. Page consultée le 22/08/22.

3. La reconnaissance de l'altérité

En 3.1., nous relevons l'intérêt de la notion de reconnaissance pour les sociolinguistique et DDL. Selon notre problématique, nous exploitons ensuite des travaux philosophiques (3.2 à 3.4.). Plus particulièrement, nous explicitons notre exploitation de la théorie honnethienne de la reconnaissance (Honneth, 1992/2013) des point 3.4.1. à 3.4.4.

3.1. Reconnaissance et sociolinguistique. Reconnaissance et didactique des langues

Nous articulons des travaux et théories qui traitent de la notion de reconnaissance avec : a) la sociolinguistique, b) la DDL et, liées à celle-ci, avec les problématiques de la diversité linguistique / culturelle et de l'intégration sociale ou scolaire.

Nous considérons tout d'abord un passage du linguistique au sociolinguistique. Si la langue peut être strictement définie comme un ensemble de signes que la linguistique a pour tâche d'étudier (pour Saussure, « la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » – ce que rappelle Calvet (2017, p.6)), la langue est aussi un fait social, affirmation aujourd'hui « assez largement acceptée » (Calvet, 2017, p.123). Pour Marcellesi (après les travaux de Labov) « la langue est chose éminemment sociale » (Marcellesi, 1981, p.66). Pour Calvet « l'avenir de la linguistique [doit] prendr[e] en compte toute la complexité sociale dans laquelle les locuteurs utilisent leurs langues » (Calvet, 2017, p.124), ce qui l'amène à poser la « (socio)linguistique » comme l'avenir de la linguistique. Dès lors plutôt que de définir la langue comme étant *aussi* un fait social mais avant tout un ensemble de signes, il s'agit de considérer que la langue est *d'abord* un fait social. Pour Calvet la sociolinguistique englobe la linguistique et pas l'inverse. Ce qui explique son emploi des parenthèses sur le terme « (socio)linguistique » : « le lecteur aura compris ce qu'elles signifient : leur vocation à disparaître avec ce qu'elles enferment » (Calvet, 2017, p.123-124). La linguistique « ne peut [donc] être définie que comme l'étude de la communauté sociale sous son aspect linguistique » (Calvet, 2017, p.123).

Or pour de nombreux théoriciens « l'étude de la communauté sociale » et la « complexité sociale » actuelle doivent s'envisager à travers la problématique de la reconnaissance. Par exemple Caillé considère la problématique de la reconnaissance comme un « nouveau phénomène social total » :

nous serions « tous », « plus ou moins éperdument », « en quête de reconnaissance » (Caillé, 2007, p.8). Pour Halpern [n]otre besoin de « reconnaissance » est incommensurable. [...]. La soif de reconnaissance touche aussi bien les individus que les groupes [...]. [Elle] prend la forme de revendications [...] mais aussi d'une demande plus générale et plus diffuse qui porte sur la personne elle-même, le « respect » et la dignité que chacun estime dus » (Halpern, 2013, p.5). Nous considérons donc que les études de « la complexité sociale dans laquelle les locuteurs utilisent leurs langues » (Calvet, 2017, p.124) gagneront à mobiliser bien davantage qu'elles ne le font aujourd'hui les théories de la reconnaissance.

Nous considérons ensuite l'appropriation des langues étrangères et secondes comme une « expérience de l'altérité » (Huver, 2018, para.58, en référence à Py, 1992, p.113). S'approprier une langue étrangère demande de reconnaître conjointement : a) qu'une langue étrangère est autre (que la langue de référence notamment) ; b) que c'est bien une langue au même titre que « les »/« mes » autres langues : qu'il y a donc aussi du même entre la langue qui est en cours d'apprentissage et celle de référence, alors progressivement perçue comme une possibilité du langage parmi d'autres.

Dans le cadre de ces recherches nous interrogeons la place, à l'école, de certains apprenants dits autres et de leurs langues dites autres. Or les théories de la reconnaissance interrogent les politiques effectives de soutien de certains groupes ou communautés dans une population donnée, mais également les discours que l'un tient à propos d'une valeur qu'il porte à l'autre. Reconnaître une personne peut être compris comme poser la question de l'altérité : il s'agit de la reconnaître à la fois en tant qu'autre (c'est une personne différente) et même (comme moi, elle est aussi une personne). Sans dialectique entre « autre » et « même », la problématique de la reconnaissance ne se pose pas : l'autre, confondu avec moi, n'est pas à reconnaître ; ou bien l'autre est « trop » / incommensurablement autre et ne relève pas de la même catégorie que moi.

Il y a plusieurs courants divergents et il faut parler, au pluriel, des théories et cultures de la reconnaissance (Honneth, 2017/2022). Parmi ces courants, certains éléments théoriques semblent proposer une grille d'interprétation prometteuse pour notre situation scolaire globale. Après Taylor (1993) plus particulièrement, une branche large des théories de la reconnaissance s'est focalisée autour de la reconnaissance du multiculturalisme. Cependant, (très) peu de recherches en didactique du français langue étrangère / seconde qui mobilisent des publics dits divers (linguistiquement, culturellement) avec de potentiels enjeux d'intégration scolaire / sociale s'appuient sur des théories de la reconnaissance (excepté partiellement de Carlo, 2013). Certains éléments des théories

philosophiques de la reconnaissance gagneraient donc à se voir traduits en éléments interprétatifs d'expériences d'apprenants, d'acteurs éducatifs, etc., dans l'appropriation d'une langue étrangère / seconde en DDL.

Dans le cadre de ces recherches, nous avons retenu la théorie de la reconnaissance telle que l'a défendue Honneth (1992/2013).

3.2. Une entrée par la philosophie

Nous comprenons l'expression « reconnaissance de l'altérité » comme une reconnaissance de l'autre, du même, du semblable, du différent, etc., et non pas comme une reconnaissance des différences ou de la diversité linguistique et culturelle posées a priori et identifiées selon des catégories préexistantes. Pour mieux illustrer notre propos nous distinguons notre compréhension de la reconnaissance de l'altérité de la valorisation de la diversité mise en œuvre à l'école en FWB.

Identifier, distinguer, spécifier ; nommer, catégoriser ; séparer : ces démarches académiques et institutionnelles marquent profondément l'école (chap.1). Depuis la fin des années quatre-vingts en Belgique francophone (particulièrement dans les discours institutionnels), et plus précisément pour nous à l'école belge francophone, une intention générale de valorisation de la diversité prévaut. Cette diversité est représentée par l'apprenant migrant, le fils d'immigré, l'étranger, etc. – selon les étiquettes employées. Or cette valorisation est compensatoire (voire incantatoire) lorsqu'elle élude les processus de hiérarchisation, de domination, d'assignation, de minoration, i.e. lorsque qu'elle dépolitise les rapports sociaux et/ou socioculturels. Pour ne pas enfermer notre travail dans une telle intention de valorisation compensatoire et dépolitisante qui réifie les différences, nous considérons que la philosophie, et plus particulièrement celle du vingtième siècle au regard des deux notions de reconnaissance et d'altérité, est incontournable. En effet particulièrement depuis l'affirmation cartésienne du sujet jusqu'au récentes « gender studies » américaines démarrées dans les années septante, la philosophie a profondément œuvré à faire évoluer les compréhensions communes de notions telles que le soi, l'autre, l'identité, l'altérité, la différence – en de multiples déconstructions et reconstructions de ces notions. Avec la philosophie, nous pouvons passer d'une conception selon laquelle « Soi-même [est] comme un autre » (Ricœur, 1990), à une conception de l'autre « absolument Autre » (Levinas, 1961). Nous pouvons aussi ne pas considérer comme acquise la

remise en cause de l'ego cartésien (qui, selon Ricœur (1990, p.22), culmine avec Nietzsche) si nous retenons la proposition suivante de Ricœur : il faut bien un « caractère », une « conscience » stable, donc une forme d'ego, pour raconter tous les autres qui, selon Ricœur, nous composent.

Quant à la notion philosophique de reconnaissance considérée isolément, de nombreux travaux contemporains ont, très souvent en prenant ceux de Hegel pour appui, proposé des théories et des politiques (possiblement éducatives) de reconnaissance qui mériteraient bien davantage d'être présentées et interrogées qu'elles ne le sont actuellement : a) dans la recherche en DDL, b) auprès des institutions éducatives, de terrains scolaires, en formations initiale et continue des enseignants, etc.

L'apport de la philosophie nous est nécessaire pour dépasser une conception à notre sens limitée de reconnaissance-défense de la diversité (linguistique et culturelle) ainsi que les accusations de ségrégation émises par certains travaux académiques, par des organisations non gouvernementales, etc., à l'encontre des politiques éducatives en œuvre pour les apprenants dits migrants / primo-arrivants, etc. Nous ne rejetons pas les problèmes soulevés par ces critiques : nous estimons qu'un traitement de ces problèmes par la sociologie seule, voire par la géographie urbaine seule (déghettoïser certaines écoles et/ou quartiers, mieux répartir les apprenants dits primo-arrivants sur un territoire donné, etc.), occulte l'étendue de la problématique du rapport à l'autre à l'école. La sociologie et la géographie urbaine en tant que telles s'intéressent à des processus, décrivent des mécanismes, mais ne remontent pas nécessairement à leurs fondements philosophiques ni aux imaginaires dont ces processus relèvent (chap.4, 1.).

3.3. Historique sélectif de la notion de reconnaissance. L'altérité en fin du primat de l'intériorité

Nous sélectionnons certains éléments de la notion philosophique de reconnaissance qui nous paraissent pertinents au regard de notre problématique de recherche. Il s'agit de poser des balises qui fourniront un cadre conceptuel pour interpréter nos observations et entretiens. Notre historique sélectif prend pour appui initial l'ouvrage de synthèse de Guéguen et Malochet (2014) ; pour ensuite exploiter certains des travaux philosophiques majeurs qui ont interrogé le concept de reconnaissance, mais prioritairement ceux de Honneth (1992/2013).

3.3.1. Fichte avant Hegel : « Anerkennung » et intersubjectivité

Considérer certains travaux de Honneth au fondement de notre cadre théorique nécessite un historique de la notion de reconnaissance qui a pour socle les travaux de Hegel. Et si certains écrits de Hegel fondent les théories modernes de la reconnaissance, envisager simultanément la notion de reconnaissance et celle d'altérité ramène l'historique à certains écrits de Fichte – et particulièrement les *Fondements du droit naturel* (1796-1797).

Pour Fichte, la reconnaissance est une démarche active de l'un vers l'autre ; et le droit naît lorsque l'un reconnaît que l'autre est libre et lorsque ce premier limite sa liberté par rapport à l'autre. Fichte développe les notions d'« Anerkennung » (reconnaissance) et d'intersubjectivité que reprendra ensuite Hegel. Pour Guéguen et Malochet, « Fichte montre qu'il [faut partir] de l'intersubjectivité, du fait qu'il n'y ait pas de relation possible à soi sans relation à l'autre, la relation étant par conséquent plus originaire que l'individu ou le sujet. » (Guéguen & Malochet, 2014, p.23). Or la problématique de la relation⁸⁹ est bien selon nous :

- au cœur de la pédagogie ;
- au cœur des transpositions didactiques ;
- au cœur de la DDL dans les terrains scolaires retenus, ceux-ci mettant en relations avec l'institution scolaire, les enseignants, etc., des apprenants communément déclarés autres et locuteurs d'autres langues que celle de l'école.

⁸⁹ Sans être explicitement mise en évidence, la polysémie du terme « relation » apparaît à travers nos interprétations des discours (chapitres 5 et 6), entretiens et observations en situation (chapitres 7 et 8).

3.3.2. La relation à l'altérité au cœur de l'appropriation des langues

Nous soulignons l'importance de la relation à l'altérité en contexte scolaire et notamment pour l'enseignement-apprentissage des langues. Py considère que l'altérité occupe « une place centrale » dans « l'acquisition d'une langue étrangère » (pour reprendre les termes de Py), dans la mesure où l'apprenant,

au fur et à mesure qu'il progresse, [...] construit **une interlangue, c'est-à-dire un répertoire [...] distinct à la fois de la langue-source et de la langue-cible [...] :** pour que **la langue étrangère soit perçue à la fois comme une *langue* et comme *autre***, il est nécessaire que **la première langue soit aussi d'une certaine manière une *autre* langue.** (Py, 1992, p.116)

Philosophiquement parlant cette considération souligne l'importance de l'intersubjectivité. En termes d'« acquisition d'une langue étrangère » elle soutient la proposition selon laquelle il n'y a pas de relation possible à l'autre langue sans relation à sa propre langue, « une des réalisations possibles du langage – ce qui laisse ainsi une place à la nouvelle langue » (Py, 1992, p.116). Effectivement, pour Fichte : « ...Pas de Toi, pas de Moi ; pas de Moi, pas de Toi » (Fichte, 1796-1797/1845, p.189).

Aussi Ricœur considère-t-il que la relation à l'autre révèle « une nouvelle dimension » de soi. Il illustre son propos en mentionnant une perception d'altérisation de la langue dite première ou maternelle par l'apprentissage d'une autre langue :

l'intérêt des relations entre les mondes [pour nous, entre les langues] est dans **la capacité d'éveiller par la critique chaque acteur d'un monde aux valeurs d'un autre monde, quitte à changer de monde.** Une nouvelle dimension de la personne est ainsi révélée, celle de **comprendre un autre monde que le sien,** capacité que l'on peut comparer à celle d'**apprendre une langue étrangère au point d'apercevoir sa propre langue comme une parmi d'autres.** (Ricœur, 2004, p.326.).

3.3.3. Des expériences négatives courantes, point de départ partagé des théories de la reconnaissance

Les différentes théories de la reconnaissance ont souvent un point de départ semblable : des expériences négatives courantes. Il s'agit de sentiments d'échec de relation (parfois confusément évoqués, peu explicités) ou d'évocations / de revendications parfois (beaucoup) plus précises d'expériences négatives concrètes liées à une place occupée au sein d'un espace physique ou métaphorique (au sein d'un lieu précis de travail, une communauté au sein de la société considérée dans son ensemble, etc.). Des théories de la reconnaissance ont interprété les revendications de certains salariés : par exemple celles des infirmières dans les années 1990 en France (Kergoat, Imbert, Le Doaré & Sénotier, 1992) D'autres théories ont interprété les revendications de certains groupes : par exemple, celles du mouvement punk (Renault, 2017).

Nous considérons que certaines de nos observations effectuées pendant notre expérience professionnelle personnelle (chap.1, 2.2., 2.3.) peuvent être considérés comme des indices d'expériences négatives courantes qui orientent vers une problématique de la reconnaissance. Nous estimons qu'un travail similaire d'interprétations d'expériences négatives courantes à l'école (plus ou moins confusément énoncées ou davantage explicitées par les apprenants) peut être mené à l'aide des théories de la reconnaissance. Un apprenant, et peut-être a fortiori un apprenant dit allophone, dit migrant, etc., parce qu'il est en voie d'installation dans un nouveau lieu donné, n'est ni un infirmier en souffrance sur son lieu de travail, ni un punk qui conteste l'ordre sociétal établi : il ne s'oppose ni directement ni clairement aux dispositifs mis en œuvre pour diriger son installation. Nous pensons a priori qu'il ne produit pas de contestation. Pourtant selon avec notre expérience professionnelle personnelle nous pensons qu'il y a, ça et là, des indices / expressions d'expériences négatives (chap.1, 2.3.) parfois suivies de contestations. L'altérité linguistique et culturelle des apprenants dits primo-arrivants défie l'homogénéité, la cohésion de la société et de l'école dites d'accueil : ni la société, ni l'école ne peuvent aujourd'hui éviter la problématique de la reconnaissance de cette altérité.

Pour Hegel, la reconnaissance exige une imbrication entre individualité, spécificité, particularité... et universalité, et non pas une négation de l'individualité – ni sa survalorisation. Et la majorité des théories modernes de la reconnaissance ont repris cette imbrication. Il paraît donc particulièrement

stimulant d'exploiter celle-ci comme éléments de cadre théorique pour interpréter les formes de reconnaissance de l'altérité en œuvre dans nos situations scolaires retenues. Parmi les différentes théories de la reconnaissance qui ont repris cette imbrication, nous choisissons d'exploiter plus particulièrement celle de Honneth (1992/2013). Nous développons ce choix dans le point ci-après.

3.4. Honneth et les trois sphères de la reconnaissance. D'une refonte de la théorie critique vers des outils interprétatifs

En soutenant que « tous nos rapports à autrui sont traversés par des attentes de reconnaissance » (Halpern, 2013, p.13), Honneth vise à refonder la théorie critique de l'« école de Francfort » ; son travail est a priori sans lien direct avec nos deux domaines de recherche : la sociolinguistique et la DDL. L'« école de Francfort » réunit des philosophes de l'Institut de recherche sociale de Francfort (principalement et chronologiquement : Horkheimer (1895-1973), Adorno (1903-1969), Habermas (1929-), Honneth (1949-)). Leurs travaux ont fondé la philosophie sociale (ou théorie critique) pour laquelle la philosophie doit servir une critique sociale.

Honneth pose sa théorie comme socle de toute la vie en société, « une théorie sociale à teneur normative » (Honneth, 2013, p.156), l'avancée vers une individuation qu'il considère comme une marque de la modernité. Or à la suite d'Abdallah-Pretceille et Porcher (2001) nous considérons que

[L]a socialisation, qui est la fonction première de l'école (avant même celle de la transmission des savoirs), a pour objet particulier les sujets entre eux, et, par conséquent, de leur faire percevoir qu'ils sont à la fois, inéluctablement, le Même et l'Autre, que celui-ci est présent dans leur identité propre comme ils le sont dans la sienne. (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001, p.53)

L'interprétation des relations entre les sujets à l'école devrait donc bénéficier de différents apports des théories de la reconnaissance. Plus précisément, dans les différentes théories de la reconnaissance, nous estimons que les trois modèles de reconnaissance intersubjective que sont l'amour, le droit et l'estime développés par Honneth (1992/2013) peuvent se voir traduits en supports d'interprétation à propos de notre situation scolaire globale.

3.4.1. Premier modèle de reconnaissance : l'amour

Le premier modèle de reconnaissance défendu par Honneth est celui qu'il nomme « amour », ou « sollicitude ». Qu'entend-il par « amour » ?

Pour ne pas enfermer l'« amour » dans l'acception étroite que ce concept a prise depuis la valorisation romantique du rapport d'intimité sexuelle, il convient de **l'employer d'abord de la manière la plus neutre possible** : l'« amour » comprendra ici **toutes les relations primaires** qui, sur le modèle des rapports érotiques, amicaux ou familiaux, **impliquent des liens affectifs puissants** entre un nombre restreint de personnes. Cet usage coïncide avec celui de Hegel, pour autant que l'« amour » recouvre aussi chez celui-ci un champ plus large que le seul domaine des relations de couple entre homme et femme. (Honneth, 2013, pp.161-162.)

Dans le cadre de nos recherches une notion englobante nommée « sollicitude » pourrait être arrêtée qui ne remettrait pas en cause la définition de Honneth d'une sphère « amour », mais permettrait de mieux faire comprendre la largeur possible de son domaine d'application. Par ailleurs l'intérêt de rechercher dans notre situation scolaire DASPA (et possiblement dans nos autres situations scolaires retenues) des indices d'une telle forme de reconnaissance-sollicitude (une « protoreconnaissance⁹⁰ » pour Guéguen et Malochet (2014, p.50)), se justifie parce que cette forme de reconnaissance pose la question de l'autonomie. Pour Honneth la liberté du sujet est la conséquence d'un attachement-détachement affectif à l'autre :

90 « Infrasocial et infrapolitique, l'amour se trouve ainsi défini comme une forme de protoreconnaissance qui fonde et conditionne ses formes ultérieures. D'où, selon A. Honneth, la gravité de sa dimension négative, l'expérience du mépris ou du déni de reconnaissance qui, dans l'amour, prend la forme de la *violence* (physique ou morale)... » (Guéguen & Malochet, 2014, p.50).

...le terme **reconnaissance** désigne ici le **double processus par lequel on affranchit et, simultanément, on lie émotionnellement l'autre personne**. Si la reconnaissance est un élément constitutif de l'amour, ce n'est donc pas au sens où l'on prend en compte l'autre sur un plan cognitif, mais au sens où **l'on tire de l'affection qu'on lui porte l'acceptation de son autonomie**. (Honneth, 2013, p.182)

Cette première étape de reconnaissance amoureuse (ou par sollicitude) est un concept philosophique qui pourrait servir d'outil d'observation et d'interprétations pour notre situation scolaire globale retenue. L'intérêt de ce premier modèle réside selon nous dans l'idée d'autonomie qui lui est liée. En effet dans certains cas selon Honneth il n'y a pas de « processus d'affranchissement », pas d' « indépendance individuelle du vis-à-vis » entre l'un et l'autre (Honneth, 2013, p.182). Or nous supposons qu'une telle absence d'affranchissement peut être à l'œuvre en situation scolaire DASPA. Nous lions donc cette idée plus ou moins explicitement formulée par les acteurs éducatifs de :

- travailler dans/par « l'émotion » ;
- de bienveillance envers les apprenants qui ne connaissent par la langue de l'école,

à ce premier modèle de reconnaissance. Notre intuition est que cette reconnaissance amoureuse (ou sollicitude) empêche de construire un projet d'émancipation⁹¹ avec les apprenants en DASPA (ou plus généralement lorsque sont scolarisés des apprenants dits primo-arrivants – voire tous ceux usuellement dits autres) par rapport à l'école, la classe dite d'accueil, etc. Une telle sollicitude incline à faire *pour* l'autre plutôt que de faire *avec* l'autre. Conséquemment cette reconnaissance amoureuse rendrait l'intégration scolaire et sociale plus difficile. Selon nous, il s'agirait de laisser advenir les projets des apprenants et d'autoriser que ces projets diffèrent de ceux pensés et construits initialement pour eux. Ainsi l'institution dite d'accueil (la première école de scolarisation ou les institutions éducatives au sens large) devrait accepter d'être potentiellement instabilisée (i.e. interrogée dans son fonctionnement habituel) et altérée au même titre que les apprenants dits primo-arrivants le sont (eux aussi potentiellement) dans leur nouvelle école. L'école devrait accepter d'accompagner ses apprenants « sans savoir où » même (ou peut-être surtout) s'ils

91 Émanciper : « libérer d'un état de dépendance, d'une sujétion juridique, morale ou sociale. » (<https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9manciper>. Page consultée le 02/11/21.). Pour d'autres développements nous renvoyons à Lorilleux, 2015 ; Lorilleux & Castellotti, 2015).

choisissent des chemins que l'école n'a pas initialement choisis initialement pour eux. C'est en ce sens que nous soutenons un parti-pris de la réception et de la compréhension en opposition à un parti-pris de la production qui s'attacherait à (re)définir et à (re)catégoriser les apprenants concernés, la langue enseignée, etc.

Par ailleurs au-delà de notre situation scolaire principale DASPA, nous nous demandons également en quoi ce premier modèle est pertinent (ou non) pour nos situations scolaires secondaires AEFÉ et CIS.

3.4.2. Deuxième modèle de reconnaissance : le droit

Dans son cinquième chapitre intitulé « Modèles de reconnaissance intersubjective. Amour, droit, solidarité », Honneth (2013, pp.156-222), après avoir exposé ce que serait une forme de reconnaissance nommée « amour » ou « sollicitude », distingue par des considérations historiques une forme de reconnaissance nommée « solidarité » (aussi « estime sociale », et « communauté de valeurs ») d'une forme liée au « droit » (ou « relations juridiques »). Il s'appuie sur Hegel pour définir celle liée au droit :

Dans l'État [...] l'homme est reconnu et traité comme être rationnel, comme libre, comme personne, et [il] se rend digne de cette reconnaissance par ceci qu'il obéit, en surmontant la naturalité de sa conscience de soi, à un univers, à la volonté qui est en et pour soi, à la loi – qu'il se conduit ainsi à l'égard des autres d'une manière universellement valable –, qui les reconnaît comme ce pour quoi il veut lui-même passer, comme libres, comme des personnes. (Hegel, dans Honneth, 2013, p.184)

Toujours suivant Hegel, une distinction fondamentale entre le « juridique » et « l'amour » se pose :

...nous avons déjà pu apprendre chez le jeune Hegel qu'un tel type de respect universaliste ne doit plus être compris comme une disposition émotionnelle, mais comme un acte de compréhension d'ordre purement cognitif, qui pose justement des limites internes aux mouvements affectifs. Il faudra donc

montrer en quoi consiste un type de respect qui doit s'être affranchi de tout sentiment de sympathie et d'inclination... (Honneth, 2013, p.187)

Dans le point précédent nous avons lié le premier modèle de reconnaissance nommé « amour » ou « sollicitude » à un travail déclaré se faire dans / par « l'émotion » (ou la bienveillance) avec les apprenants qui ne connaissent par la langue de l'école. Nous supposons que ce lien empêche un processus d'émancipation des apprenants. Dès lors, quel autre regard ce deuxième modèle peut-il offrir sur la scolarisation de ces derniers ? À « quoi » lier ce deuxième modèle ? Comment réfléchir à la problématique de la scolarisation des apprenants dits allophones en termes de droit ? Quels seraient les droits des apprenants dits allophones ?

3.4.3. L'indétermination : au cœur du droit moderne ? Une nouvelle problématique au cœur de l'école ?

Nos interrogations sur le rôle d'une « émotion » comme forme de reconnaissance de l'altérité dans notre situation scolaire globale ainsi que le lien que nous établissons entre cette « émotion » et la première sphère de reconnaissance développée par Honneth, ont pour objectif de défendre une grille honnethienne de reconnaissance de l'altérité précisément parce qu'elle semble aboutir vers une indétermination. En effet au-delà d'une première inclination vers l'autre il s'agirait de réfléchir, à travers l'exemple de la situation scolaire DASPA, à ce que peuvent être, à l'école, une reconnaissance « juridique » et une reconnaissance de l'estime sociale (explicitée dans le point qui suit) ; pour Honneth, une exigence d'indétermination :

Une telle qualité [« le fait que les sujets puissent se reconnaître mutuellement comme moralement responsables »], qui doit être commune à tous les sujets, **ne peut désigner des capacités humaines qui seraient établies une fois pour toutes**, à la fois qualitativement et quantitativement. Il apparaîtra bien au contraire que **l'indétermination essentielle de ce qui constitue le statut d'une personne responsable** inscrit au cœur du droit moderne [la reconnaissance juridique] **une ouverture structurelle à des précisions et à des élargissements progressifs** [la reconnaissance de l'estime sociale]. (Honneth, 2013, p.187)

Nous comprenons les différentes catégories de :

- publics scolaires (primo-arrivants, allophones, etc.) ;
- liés à ces publics, de français à enseigner (FLE, FLS, FLA, etc.) ;
- de didactiques à appliquer (actuellement communicatives et actionnelles),

davantage comme des déterminations qui assignent que comme des supports susceptibles de favoriser une autonomisation / émancipation des apprenants. Ces déterminations empêcheraient de considérer ce public comme pleinement apprenant, comme étant capable d'entrer dans un processus de construction de soi. L'école, en conférant des statuts à des publics scolaires et à langues à enseigner, ne pense-t-elle pas le projet didactique à la place des apprenants, à partir des catégories qu'elle leur a elle-même attribuées ? Si chaque apprenant bénéficiait du statut d'une personne responsable, enseigner pourrait être « accompagn[er] sans savoir où, avec la volonté de faire le pont entre un avant ailleurs, et un à-venir qui, en tous cas, passe par ici » (Lorilleux & Castellotti, 2015, para.25). Dans le cadre de cette recherche il s'agit d'envisager les implications liées au fait de poser un regard *indéterminant* sur les apprenants qui ne connaissent pas la langue de l'école. Le regard porté par l'école sur les apprenants devrait les autoriser à... et les « auteuriser » (Lorilleux, 2015) en doutant des catégories figées par les discours et par les pratiques. En ce sens, l'école devrait accepter de ne pas savoir ni comprendre tout à propos de ses apprenants.

Les liens que nous souhaitons établir entre nos situations scolaires retenues permettraient de ne plus voir comme une source de problème l'instabilisation provoquée par un regard indéterminant sur les apprenants concernés. Considérer l'apprenant autre (locuteur d'une autre langue que celle de l'école et représentant d'une autre culture) comme uniquement autre et non pas aussi le même, le considérer par exemple uniquement comme allophone et oublier qu'il peut *aussi* être ou devenir plurilingue ou encore francophone, rigidifie les catégories et les dispositifs éducatifs / scolaires qui lui sont associés. Un droit à pouvoir *aussi* être considéré non seulement comme le même mais aussi comme un autre... serait particulièrement instabilisant. La difficulté est donc d'adopter une perspective dialectique sur la question : d'envisager les termes non pas comme séparés par une antonymie mais comme indissolublement liés par une tension / relation qui les unit. La relation doit donc être prioritaire sur les termes.

Comment éviter le double écueil de l'assimilation et de la différenciation ? Donner une place à l'instabilisation peut être une réponse à cette difficulté. Nous précisons notre propos.

Accepter l'instabilisation nous semble être d'une extrême exigence : plus précisément accepter / reconnaître la possibilité universelle qu'a l'autre à être *à la fois* un autre et le même (Ricœur, 1990 : 1.3.), donc à changer. Être à la fois un autre et le même : c'est bien dans l'expression « à la fois » comme dans notre utilisation ci-avant de l'adverbe « aussi » qu'il faut comprendre un changement de paradigme. Après un paradigme de l'indifférenciation posée en lutte contre la différenciation, contre une dé/sur-valorisation de l'autre (parfois contre sa stigmatisation, etc), nous soutenons celui de l'indétermination – en lien avec une acception dialectique de l'altérité. Mais l'école (et plus largement toute institution éducative, la société), dont Castellotti rappelle la normativité intrinsèque (Castellotti, 2017, p.52) est-elle prête à considérer l'altérité au-delà du « cosmétique », au-delà d'une « thémat[is]ation » (pour Castellotti, une « diversité thémat[is]ée ») réductrice (Castellotti, 2017, p.53, p.57) ?

3.4.4. Troisième modèle de reconnaissance : l'estime sociale. Des indices de l'estime portée à l'altérité. Une première formulation du sujet de thèse

S'appuyant sur Hegel, Honneth développe une troisième forme de reconnaissance qu'il nomme « estime sociale » :

...les sujets humains n'ont pas seulement besoin de faire l'expérience d'un attachement d'ordre affectif et d'une reconnaissance juridique, ils doivent aussi **jouir d'une estime sociale qui leur permet de se rapporter positivement à leurs qualités et à leurs capacités concrètes**. Dans ses écrits d'Iéna, Hegel avait caractérisé cette troisième relation de reconnaissance par le concept de « vie éthique » ou d'« éthicité ». (Honneth, 2013, p. 206)

À l'école, l'estime de l'autre et l'estime de sa/ses langue(s) autre que celle de l'école (voire l'estime de « l'entre »-langues) sont en jeu. Lucchini (2011, p.1) relevait, malgré le décret « classes-passerelles » de 2001, une poursuite de l'orientation majoritaire des apprenants primo-arrivants vers l'enseignement professionnel, orientation majoritaire encore confirmée malgré le décret DASPA de

2012 (Oger, 2019). Comment dépasser le même constat posé depuis bientôt vingt ans⁹² ? Ne faudrait-il pas interpréter l'orientation majoritaire vers les enseignements technique et professionnel (dénigrés en FWB) des apprenants primo-arrivants comme un déni de reconnaissance d'une valeur de l'autre pour soi et pour la société ?

Nous considérons qu'une exploitation de la théorie honnethienne de la reconnaissance à travers ses trois sphères (1. amour / sollicitude, 2. droit, 3. estime) permettrait d'interroger la place de l'apprenant dit autre (et notamment locuteur d'une autre langue) à l'école. Or un rôle potentiel de la première sphère amour / sollicitude dans la reconnaissance de l'altérité à l'école n'est actuellement pas interrogé.

Pour distinguer plus précisément l'« estime sociale » du droit, Honneth définit ce qu'est pour lui une « communauté de valeur » :

...la question centrale, relativement à la reconnaissance juridique, est de savoir comment se définit la qualité constitutive de la personne, tandis qu'il faut se demander, **à propos de l'estime sociale, en quoi consiste le système de référence par rapport auquel se mesure la « valeur » des qualités caractéristiques d'une personne** particulière. (Honneth, 2013, p.193)

Quel « système de référence » peut-on supposer à l'œuvre dans la situation scolaire DASPA et pour quelle estime de l'altérité ? La scolarisation majoritaire des apprenants qui ne parlent pas la langue de l'école dans certaines écoles, et pas dans d'autres⁹³, doit être considérée comme un indice de l'estime portée à l'altérité dans l'enseignement.

À propos de l'implantation des dispositifs DASPA à Bruxelles, Bailly en conclut amèrement que « c'est la pauvreté locale qui accueille la misère du monde » (Bailly, 2016, p.26). Quelles places, quelles formes de reconnaissance le type de scolarisation prévu (et majoritairement effectif) pour les apprenants qui ne connaissent pas la langue de l'école en FWB, i.e. le DASPA, accorde-t-il ou

92 Et bien avant : le décret Classes-passerelles n'a pas changé la donne d'une situation antérieure solidement posée.

93 Plus précisément les apprenants qui ne connaissent pas la langue de l'école sont scolarisés :

1. encore en partie dans l'enseignement spécialisé ;
2. très majoritairement dans des écoles qui bénéficient d'aides compensatoires face à la pauvreté de leur public scolaire et de l'environnement ;
3. dans des écoles disposant systématiquement du Degré différencié : destinées aux apprenants ayant échoué au Certificat d'Études de base de fin de cycle primaire (CEB) ;
4. majoritairement dans des écoles qui privilégient les enseignements technique et professionnel ;
5. donc dans certains quartiers, et pas dans d'autres.

permet-il *a priori* aux qualités spécifiques (diversité des langues et cultures mais aussi interlangues, répertoires langagiers) ? Comment les apprenants et les acteurs éducatifs comprennent-ils ces formes de reconnaissance ? En outre quelles convergences et divergences seraient mises en évidence par comparaison avec d'autres situations scolaires posant la question de l'apprentissage de la langue de l'école (pour nous, les situations AEFÉ et CIS) ? Pour Honneth,

[l']idée culturelle qu'une société se fait d'elle-même fournit les critères sur lesquels se fonde l'estime sociale des personnes, dont les capacités et les prestations sont jugées intersubjectivement en fonction de leur aptitude à concrétiser les valeurs culturellement définies de la collectivité. Aussi cette forme de reconnaissance mutuelle présuppose-t-elle également l'existence d'une organisation sociale dont les fins communes réunissent les individus dans une communauté de valeur. (Honneth, 2013, p.208)

En orientant majoritairement les apprenants qui ne parlent pas la langue de l'école vers les enseignements technique et professionnel, dans quelle « communauté de valeur » les insère-t-on et quelle valeur ont-ils dans la communauté éducative / scolaire ?

L'intérêt de la théorie honnethienne de la reconnaissance comme cadre théorique exploité pour cette recherche réside selon nous dans la tripartition amour-sollicitude – droit – estime. Cette tripartition est un cadre possible pour interpréter des discours et pratiques relevés en contextes scolaires « d'allophonie » qui concernent la reconnaissance de l'altérité. Pour Halpern « les acteurs eux-mêmes parlent aisément le langage de la reconnaissance sans forcément avoir une vision très claire de ce qu'il recouvre » (Halpern, 2013, p.15). Nous estimons que les trois principes de reconnaissance de Honneth peuvent servir de points d'appui théoriques pour interpréter les discours et pratiques dont l'étude motive cette recherche. Plus précisément, la première sphère de reconnaissance amour-sollicitude en tant que forme problématique de reconnaissance de l'altérité (car potentiellement surreprésentée au détriment des deux autres dans certains discours et pratiques scolaires) devrait être, selon nous, la première forme investiguée et interrogée. Nous argumentons ce choix au chapitre 7.

Au regard de ces développements, nous formulons le sujet de cette recherche :

Dans différentes situations scolaires qui scolarisent des apprenants dits, dans certaines situations, primo-arrivants et/ou dits non francophones, dits, dans d'autres situations, non anglophones, etc. –, les usages didactiques et d'appropriation de la langue de l'école offrent de multiples indices du traitement de l'altérité. De quelle(s) reconnaissance(s) de l'altérité ces indices témoignent-ils ? Pour quels projets / quelles conceptions de la place faite aux élèves et qu'on leur laisse se faire ?



Interroger le traitement de l'altérité dans des contextes scolaires dits d'allophonie, c'est-à-dire essayer de saisir, d'interpréter des indices ou traces du traitement de l'altérité dans de tels contextes, nécessite des éléments théoriques de réflexion sur l'altérité et sa reconnaissance. Plus précisément, la théorie honnethienne de la reconnaissance, par son articulation entre les trois formes ou modèles nommés amour, droit et estime, fixe un canevas, donne un cadre interprétatif possible à nos premiers questionnements quant aux discours usuellement tenus et quant à certaines pratiques observées dans notre contexte professionnel DASPA.

Or travailler cette problématique ne doit pas consister, selon nous, à cibler de nouvelles et/ou de meilleures formes de reconnaissance de l'altérité – recherche qui passerait par la création de nouvelles catégories / définitions qui diraient enfin *qui* sont les apprenants dits primo-arrivants – pour aboutir à des dispositifs et pratiques en concordance avec ces nouvelles catégories / définitions. Il s'agit davantage pour nous de développer une recherche compréhensive (chap.4, 3.) qui favorise l'expression de la réception, par les différents acteurs concernés, des discours et des dispositifs mis en place pour scolariser les apprenants en situation d'apprentissage de la langue de l'école. Par ailleurs cette recherche s'appuie sur notre expérience professionnelle personnelle, parfois dans une inséparation entre développements théoriques et pratiques. Nous avons en effet jusqu'ici régulièrement évoqué nos observations personnelles liées à notre expérience d'un terrain scolaire DASPA. Dans le chapitre 3 ci-après, il s'agit de détailler davantage notre parcours professionnel personnel, pour expliciter notre démarche de comparaison-croisement liée à ce parcours.

CHAPITRE 3. Le choix méthodique de la comparaison

Ce troisième chapitre traite particulièrement de l'idée de comparaison et permet ainsi un temps d'arrêt sur une notion transversale à cette recherche. Après ces pages, il faut garder à l'esprit que notre réflexion sur l'idée de comparaison continue. Nos traitements des extraits de discours et des entretiens qui sont au cœur de ces recherches illustrent – nous l'espérons – notre souci constant de mise en rapports, de mise en relations entre publics et terrains scolaires habituellement considérés disjoints. Ces mises en relations sont notre compréhension de l'idée de comparaison.

Nous parlons davantage d'idée de comparaison (et non pas de notion de comparaison) parce que ce chapitre n'est pas strictement théorique : il articule théorie et expérience. Notre souci de comparer, pour nous de mettre en liens, i.e. d'essayer de comprendre ce qui est dit et fait à propos d'un certain public scolaire en procédant à partir de ce qui est dit et fait à propos d'autres publics scolaires (et in fine à propos de n'importe quel autre public scolaire), peut être (au moins en partie) expliqué par notre expérience professionnelle personnelle d'enseignant de français. Nous avons en effet enseigné le français auprès de publics scolaires et adultes divers qui, en dehors de notre expérience professionnelle d'enseignement du français à leur égard, ont probablement peu de chances de se rencontrer dans la vie quotidienne parce qu'ils évoluent dans des mondes (socio-culturels notamment mais aussi parfois géographiques) séparés par la société. C'est donc notamment⁹⁴ notre expérience qui provoque une mise en liens. Pour décrire cette expérience, ce chapitre comporte une part autobiographique,⁹⁵ entre autres à propos de notre parcours professionnel d'enseignant de français. En lien avec l'idée de comparaison, nous décrivons également des éléments de nos parcours scolaire et universitaire et nous évoquons notre arrivée en Belgique. Par ailleurs, ces pages s'appuient sur une sélection de lectures qui n'épuisent en rien un travail notionnel qui pourrait être fait concernant la comparaison. Nous avons retenu les travaux de Berthoud et Busino (1984), Berthoud (1986), Jucquois (2000), Detienne (2009), Frenay et De Ketele (2000), Werner et Zimmermann (2004).

94 Nous avons également choisi trois notions (plus précisément pour nous trois « mêmetés ») selon nous transversales aux situations scolaires retenues : mobilité, intégration, allophonie. Nous y revenons dans les pages qui suivent.

95 Nous justifions le recours à l'autobiographique dans ce chapitre en 4. et en explicitant certains de nos choix d'écriture académique (pp.5-6).

Après avoir exposé notre conception de la comparaison (1.), nous interrogeons certaines causes (parfois des motivations) possibles de comparaisons entre des publics scolaires (2.). Nous développons ensuite en quoi la comparaison s'est imposée à nous du fait de notre expérience professionnelle personnelle (3.). En 4., 5. et 6., nous décrivons ainsi certaines de nos expériences professionnelles (ou globales) pour tracer un horizon d'interprétation à cette recherche. En lien avec notre expérience, nous développons ensuite notre compréhension de la comparaison comme curiosité et goût de l'ailleurs (7). Méthodologiquement, ce chapitre nous amène à dessiner un champ de comparabilité qui explique nos choix de publics scolaires pour ces recherches, puis à distinguer le croisement de la comparaison (8).

1. Un choix entre deux conceptions de la comparaison

Bien plus qu'une notion théorique exploitée pour nos recherches, la comparaison est pour nous une démarche globale (et constante) de recherche. En effet, comme le souligne Vigour (2005), toute recherche, quel que soit le domaine, compare des chiffres, des données, des traces, des observables, etc., ne serait-ce qu'implicitement : « Tout au moins implicitement, la démarche comparative est aujourd'hui un procédé largement répandu, même si elle fait référence à des pratiques et des idées multiples, confuses et même contradictoires. » (Berthoud, 1986, p.5).

La comparaison est une notion – et une démarche – structurante de cette recherche. Afin d'exposer notre positionnement global et d'éclairer notre démarche de croisements (de discours et d'entretiens), nous précisons deux conceptions de la comparaison : une conception que l'on peut qualifier de « typologique », défendue par exemple par Vigour (2005), et une conception que l'on peut qualifier d'« herméneutique », défendue notamment par Jucquois (2000), Détienne (2000) ou encore Berthoud (1986). Cette conception herméneutique a été conceptualisée en DDL entre autres par Huver (2013, 2014). Ces différentes conceptions de la comparaison renvoient plus largement à différentes approches épistémologiques de la recherche qualitative⁹⁶.

Pour Vigour, la comparaison est « au fondement de l'analyse des données en sciences sociales » (Vigour, 2005, p.16) et « [a]u-delà de certains usages différenciés de la comparaison, [...] il est

⁹⁶ Il serait trop long d'explicitier ici ces arrière-plans épistémologiques. Nous renvoyons aux travaux développés au sein de l'équipe Dynadiv, par exemple : de Robillard (2008), Castellotti (2015, 2017), Debono (2016, 2019).

possible de mettre en évidence une même logique d'enquête comparative » (Vigour, 2005, p.299), i.e. qualifiée d'« unique » (Vigour, 2005, p.94). Il s'agirait donc de mettre en évidence les « différentes étapes » et les « outils du comparatiste » (Vigour, 2005, p.94) puis de mettre en œuvre ces étapes.

Une telle première conception de la comparaison est pour nous typologique puisque fondée sur des catégories considérées pré-existantes, naturelles qui servent donc de bases pour élaborer des typologies. Celles-ci soulignent alors des dissemblances et/ou des ressemblances entre des systèmes (par exemples des terrains, des contextes) présentés comme existant en dehors de l'interprétation de celui qui compare (« classer, ordonner », « interpréter ressemblances et différences », puis « généraliser » (Vigour, 2005, p.332, 334 dans la table des matières pour les chapitres III et VI respectivement nommés : « Les enjeux de la comparaison », « Produire une analyse comparée des données »).

Nous nous arrêtons sur l'emploi du terme « interpréter » selon Vigour pour expliciter le sens qu'il revêt pour nous. Vigour explicite son emploi de ce terme en : « a. Le travail du comparatiste, une herméneutique » d'un point nommé « Restituer les résultats de la recherche comparative » (Vigour, 2005, pp.284-285). Son développement est le suivant :

Pierre Legrand [1996] insiste sur l'importance de l'interprétation dans le travail du comparatiste, qualifié d'herméneutique, tant dans la collecte des données que la présentation des analyses : « Le discours comparatiste est un discours interprétatif en ce qu'il donne à connaître non pas les choses en elles-mêmes [...], mais bien la connaissance que le comparatiste en a acquise » (p.28). Cette interprétation se manifeste à deux niveaux : d'une part, l'objet de recherche est envisagé par le comparatiste dans une perspective particulière, en fonction de la problématique qu'il a définie ; d'autre part, **la restitution de ces connaissances** et leur présentation impliquent à nouveau un choix et un classement, qui constituent, aux yeux de l'auteur, une interprétation. « Car **l'interprétation est une représentation** (ou une lecture) qui se veut **fidèle**, non seulement **aux aspects directement observables des phénomènes observés**, mais encore à leur **signification** » (p.28). (Vigour, 2005 pp.284-285)

Ainsi, dans la conception de la comparaison telle que Vigour la développe, « les travaux [...] port[ent] *sur* l'objet analysé, sans interroger les regards eux-mêmes, ni les histoires qui construisent ces objets. » (Huver, 2013, p.24). Dans ce cadre, il est d'usage de considérer qu'il est plus « scientifique » (ou en tout cas plus rigoureux) de ne comparer que ce qui serait « comparable » (par exemple pour les institutions éducatives comparer uniquement les publics scolaires dits en difficultés : primo-arrivants, élèves handicapés, élèves scolarisés dans des filières de relégation, élèves dits vulnérables, etc.).

Or, notre souci, dans cette recherche, est d'un autre ordre. La démarche de comparaison a ici pour fonction de mettre en contraste (et éventuellement en question) des éléments qui, sans elle, resteraient des allants de soi. Cette démarche, qui relève d'une conception dite herméneutique de la comparaison, s'appuie justement sur le fait de comparer ce qui est usuellement dit incomparable (pour nous, les publics scolaires retenus pour ces recherches : chap.4, 6) et sur un travail de problématisation des catégories pré-existant au fondement de la comparaison. Nous nous appuyons sur Huver :

La conception que je qualifie ici d'herméneutique, quant à elle, ne pose jamais les comparables comme donnés a priori, mais au contraire comme nécessairement construits, négociés, « monnayés » (Détienne 2009 : 11), créant ainsi de l'écart – autrement dit, du contraste – et, ce faisant, une distance, « un dérangement à vocation exploratoire » (*ibid.* : 31), par mise en tension, « dévisagement réciproque » (Jullien, 2012 : 33). (Huver, 2014b, p.160)

Dans cette conception, la relation entre les entités prime sur les entités elles-mêmes, et le même et l'autre sont en relation dialectique ou expérientielle (chap.2, 1.3., 1.4.) De plus, la comparaison se fait « par le détour de la compréhension de l'autre » (Berthoud, 1986, p.12) et celui qui compare est fondamentalement impliqué dans l'acte de comparer. La comparaison est donc indissociable du chercheur, i.e. de son expérience, de son interprétation. Ainsi, par exemple, les textes institutionnels retenus pour cette recherche sont compris entre autres (mais pas uniquement bien sûr) à partir de mon expérience personnelle propre.

Interpréter signifie ici d'une part que l'interprétation met en réseau des aspects « directement observables » et d'autres qui le sont moins, voire pas du tout (des intuitions, des expériences anciennes, des échanges hors corpus, etc.), et d'autre part que ces aspects (ces « phénomènes ») ont de multiples significations selon les regards qui sont portés sur eux (y compris donc le regard du chercheur). Cela ne signifie pas pour autant que toutes les interprétations se valent ou que la seule expérience servirait de caution unique de validation : la réflexivité ainsi que l'argumentation jouent ici un rôle central, comme le défend notamment Jucquois et comme je tente moi-même de le mettre en œuvre en explicitant les expériences qui fondent ma compréhension globale de la situation de recherche (chap.3, 4. à 8.).

Enfin, « ce paradigme vise à travailler *avec* et non *sur* l'altérité, la pluralité et l'hétérogénéité par le biais de démarches qualitatives, réflexives et/ou herméneutiques. » (Huver, 2013, p.25). Nous posons donc que nous ne travaillons pas *sur* l'altérité (mettre en évidence des ressemblances / différences entre discours institutionnels / entretiens puis décider⁹⁷ de propos meilleurs que d'autres), mais *par* l'altérité : nous cherchons à comprendre autrement que selon certaines compréhensions circulantes le public scolaire dit primo-arrivant *par* ce qui est dit et fait concernant d'autres publics scolaires. En ce sens, nous ne considérons pas que les situations scolaires retenues pour cette recherche sont de facto différentes, ni de facto les mêmes. Nous les considérons fondamentalement, intrinsèquement *à la fois* un peu les mêmes (pour ce faire nous avons choisi trois « mêmetés » : allophonie, mobilité et intégration) et toujours nécessairement (de par leurs spécificités, leurs histoires, etc.) un peu autres.

2. Ressemblances et différences : une première approche de la problématique de la comparaison

Nous avons évoqué (chap.1, 1.9., 2.4.) pourquoi nous cherchons à instabiliser les compréhensions circulantes de la diversité qui concernent les apprenants dits primo-arrivants scolarisés en FWB. Nous considérons que les compréhensions usuelles du public scolaire dit-primo-arrivant et les comparaisons habituelles développées entre celui-ci et un public scolaire type (ou ordinaire) ont un objectif affiché louable : *mieux* connaître et comprendre ce premier public pour pouvoir l'aider de la

⁹⁷ Sans expliciter à partir de « quoi » nous déciderions.

manière la plus appropriée possible. Mais ces comparaisons sont d'abord distinctives, différenciatrices, (sur)spécifiantes et finissent par réifier / essentialiser ce premier public.

Nous considérons les catégories de langue et de public en œuvre comme des comparaisons (implicites, voire inconscientes) entre un public idéal-type (ou ordinaire) et notre public dit primo-arrivant. La première comparaison différenciatrice entre le public dit primo-arrivant et celui ordinaire distribue deux premiers types de français à enseigner : le français dit langue étrangère (FLE) pour le premier, celui dit langue maternelle (FLM) pour le deuxième.

Ces compréhensions différenciatrices finissent par l'assigner en figeant (et/ou en tenant pour évidentes, naturelles) certaines catégories en œuvre au moment où l'aide leur est apportée – et bien après. En effet, les catégorisations qui touchent ce public semblent perdurer : pour certains acteurs éducatifs, ils restent d'éternels primo-arrivants, des réfugiés, des allophones, etc. Ensuite, en DDL, les catégorisations qui touchent le français à enseigner sont mises en œuvre bien au-delà du moment d'accueil prévu (pour nous le DASPA) : dans notre contexte professionnel d'enseignement il est par exemple régulièrement dit qu'avec les apprenants issus du DASPA et scolarisés en troisième, en quatrième secondaire, etc., au sein de la même école, il faut « faire du FLE ». Or par expérience des discours rapportés de nos élèves, nous savons que ces mêmes apprenants critiquent le curriculum « FLE » qui leur est enseigné bien au-delà du DASPA, lorsque ce curriculum prend la forme de travailler par exemple x fois... une séquence dont le titre est, peu ou prou : « Je me présente », i.e. un contenu habituellement travaillé avec des apprenants débutants en français. Nous comprenons ici comment les différenciations initiales opérées rabaisent le curriculum qui leur est enseigné : à trop vouloir leur transmettre un contenu qui paraisse « facilement » abordable, un même contenu pour apprenants débutants en français semble continuellement travaillé avec eux. Aussi ces différenciations initiales assignent-elles certains contenus à certaines catégories. Ces contenus rigidifient ainsi les catégories ; par exemple les jeux de rôle (voire plus largement tout acte de parole) seraient typiquement (et rien que) « du FLE ».

Comparer c'est, selon le sens commun, et simultanément à une recherche de ressemblances, différencier, singulariser – avec comme objectif de mieux comprendre, de mieux cerner, de mieux définir, en estimant ressemblant à et différent de. La première acception de l'entrée « comparer » du *Petit Robert 1* (1988) est : « examiner les rapports de ressemblance et de différence ». Ici ce sont

d'abord (voire uniquement) les différences entre notre public dit primo-arrivant et celui ordinaire que la scolarisation de ce premier mettent en avant : ce public est scolarisé dans certaines écoles et pas dans d'autres, dans le cadre d'un certain dispositif précis (le DASPA), pour apprendre *certain*s français (le FLE ou le français dit langue seconde (FLS) ou celui dit de scolarisation (FLSco) ou celui dit langue d'apprentissage (FLA)) à l'exclusion de celui dit langue maternelle ou langue première ; comme si les didactiques afférentes à ces statuts sociolinguistiques / didactiques étaient elles-mêmes étanches les unes aux autres et fixées a priori. Mais pour quelles ressemblances entre les apprenants dits primo-arrivants et ceux ordinaires ? Nous avons vu (chap.1) que le public dit primo-arrivant est estimé, dans les discours et dans les faits, ressemblant à celui scolarisé dans l'enseignement spécialisé, à celui scolarisé dans les enseignements technique et professionnel et à celui en échec ; globalement à celui dit vulnérable. Berthoud rappelle que les définitions courantes du terme « comparer » lient toutes ressemblance et différence, soulignant ainsi la complexité d'une opération de l'esprit, la comparaison – opération pourtant très banale :

Très immédiatement, parler de comparaison c'est faire référence à **une activité orale et écrite tout à fait courante**. Nous tous, dans la banalité de nos propos quotidiens, nous usons de procédés qui relèvent, d'une forme ou d'une autre, de la comparaison. [...]

La définition donnée par le dictionnaire ne fait que confirmer la complexité d'une telle opération de pensée. **Comparer, c'est ainsi « examiner les rapports de ressemblance et de différence »** ; ou la comparaison correspond au « fait d'envisager ensemble (deux ou plusieurs objets de pensée) pour en chercher les différences ou les ressemblances » (Petit Robert). (Berthoud, 1986, p.6)

Les apprenants dits primo-arrivants scolarisés en FWB sont habituellement estimés différents d'un public scolaire ordinaire, au même titre que d'autres publics. Ces publics dits autres, dont le nôtre, forment une cohorte de « particularisés » qui chacun bénéficient d'une attention particulière, accordant ainsi systématiquement la préséance aux différences plutôt qu'aux ressemblances entre ces différents particularisés et le public scolaire ordinaire. Nous considérons qu'aujourd'hui les rapprochements qui permettraient de faire se rejoindre ce public avec d'autres publics scolaires que ceux dits en difficulté ou en échec sont ignorés. Notre recherche compare donc le public scolaire dit primo-arrivant avec d'autres publics scolaires habituellement dits sans difficulté et considérés en

réussite scolaire et sociale, pour rechercher d'autres rapprochements que ceux habituellement formulés lorsque les apprenants dits primo-arrivants sont associés aux apprenants handicapés, à ceux en échec, etc. Donc au moins momentanément, en lien avec notre expérience professionnelle personnelle (et sans les considérer comme de nouvelles vérités dévoilées), nos comparaisons peuvent être comprises comme des rapprochements entre des publics scolaires habituellement considérés disjoints. Ces rapprochements sont nécessaires pour autoriser une mise en relations entre ces publics : ils déterminent des champs de comparabilité entre les publics retenus pour ces recherches. Selon notre expérience professionnelle actuelle, les apprenants dits primo-arrivants scolarisés en DASPA semblent n'avoir, dans les discours tenus à l'école à leur propos et dans les pratiques de classe, aucune (sinon très peu de) ressemblance avec un public scolaire ordinaire. Ils semblent sans lien avec la population scolaire de la société dite d'accueil. Or nous considérons avec Jucquois que la comparaison est un « rapport » entre différenciation et intégration : « Il importe que le rapport entre les deux termes [intégration et différenciation] tende vers l'unité, sans pour autant jamais pouvoir l'atteindre. Autrement dit, la force différenciatrice sera généralement d'une grandeur comparable à la capacité intégratrice. » (Jucquois, 1986, pp.7-8). C'est pour nous précisément cette capacité intégratrice qui semble perdue de vue à propos des apprenants dits primo-arrivants, au détriment de la différenciation. Il n'y a pas (ou trop peu) de rapport entre la différenciation et l'intégration ; conséquemment pas de tension vers l'unité – tout en sachant que celle-ci est inatteignable totalement.

Le public dit primo-arrivant ne semble jamais, dans les discours usuels et institutionnels, « ressemblant à » celui ordinaire, mais bien indéfiniment « différent de » ce dernier public, particularisé ; il faut donc travailler la ressemblance. Mais le travail (une mise en œuvre) doit primer sur l'obtention d'un résultat de ressemblance (et plus largement sur le fait de vouloir obtenir un résultat de ressemblance comme de différence) : nous considérons, au début de ce chapitre, la comparaison comme une mise en relations. Nous pourrions également parler de mise en tensions.

3. Comparer pour progresser ?

Nos comparaisons ne sont pas des tentatives de progrès : il ne s'agit pas de mieux comprendre le public dit primo-arrivant scolarisé en FWB par des comparaisons jusque-là inédites. Nous voulons comparer pour instabiliser (chap.4, 5.), pour mettre en cause les compréhensions circulantes de la diversité à leur propos. Notre recherche ne s'inscrit donc pas dans le domaine de l'éducation comparée lorsque celui-ci cherche à améliorer, par la comparaison, le comparé ou le comparant en reprenant de l'un ou de l'autre une bonne pratique (pour l'appliquer à l'un ou à l'autre) :

Le projet de l'éducation comparée [Groux & Porcher, 1997] renvoie à la volonté, par la comparaison de réalités éducatives internationales ou nationales, de **comprendre les problèmes rencontrés par les systèmes éducatifs** (fins cognitives) et d'**améliorer l'existant** (fins pragmatiques). Cette préoccupation renvoie donc clairement à l'intérêt que peut avoir la **comparaison de systèmes étrangers pour l'amélioration de son propre système** et de la qualité de celui-ci. (Frenay & De Ketele, 2000, p.435)

Et quand bien même « [d]ans les études comparatives, on ne peut parler d'une seule méthode de recherche » (Frenay & De Ketele, 2000, p.443), il semble bien systématiquement s'agir d'une recherche d'efficacité. Ces objectifs généraux de recherche amènent par exemple à catégoriser les systèmes éducatifs avec cette idée vaste et constante d'un *mieux* et de progrès évidents d'un paradigme à l'autre : « Selon COWEN (1994, 1996), les systèmes éducationnels peuvent être catégorisés en trois grands types de paradigmes : le paradigme prémoderne, le paradigme moderne et le paradigme de modernité avancée ou néomodernité (*late modernity*) » (Frenay & De Ketele, 2000, p.435). En éducation comparée les notions de modernité, de qualité, d'efficacité, ainsi que la volonté de préciser toujours plus finement les concepts et les catégories applicables dans le monde de l'éducation sont sous-jacentes à une très large majorité de recherches issues de ce domaine.

En DDL l'évolution d'une méthodologie à une autre (très sommairement : du rôle de la traduction et de l'étude de texte aux méthodologies communicative et actionnelle actuelles) est également présentée par une majorité de travaux de recherche et comprise par la plupart des acteurs éducatifs comme un progrès constant au service de l'apprentissage de la langue par les apprenants. Bien

d'avantage qu'à un principe de progrès d'une méthodologie à l'autre, nous choisissons une mise au second plan de ces considérations, réflexions et recherches liées aux méthodologies de l'apprentissage des langues qui comparent l'ancien avec le nouveau, quasi systématiquement pour critiquer terme à terme et pour remplacer l'ancien *par* le nouveau. Nous nous appuyons ici sur Castellotti (2017, p.34-36) qui reprend Porcher (2015, para.14-22). Ce dernier met en cause l'efficacité de certaines méthodologies en DDL sur d'autres :

Chacun avait son livre, avec des images dessinées, en couleurs. L'exemple sur lequel l'institutrice a fait travailler la classe (répétitions collectives à voix haute, répétitions individuelles (idem), etc.) était, tenez-vous bien : « l'éléphant n'est ni sur la chaise ni sur la table, mais dans le lit ». Je suis resté raide de surprise et d'émotion. Jamais, sous nos climats, un enseignant n'aurait usé d'une forme aussi absurde. [...] Chez nous, on aidait, au maximum, les enseignants de FLE à s'appuyer le plus possible sur un monde familier aux apprenants. [...] **Une profonde perplexité est née aussitôt en moi. Nos choix méthodologiques n'étaient peut-être pas aussi évidents et aussi souverains que cela.** [...] L'organisation générale de l'enseignement pouvait conduire, avec **une méthodologie totalement obsolète, à des performances remarquables.** [...] **Cette expérience était traumatisante pour nous car elle conduisait à remettre la méthodologie de la classe à sa juste place.** De ce jour, je me suis désintéressé de la question et ai considéré que les sempiternelles querelles méthodologiques ne présentaient aucun intérêt fondamental pour définir une didactique du français langue étrangère véritablement pertinente. J'y ai vu, et c'est encore le cas, une simple variante des recettes de la tante Louise pour réussir une tarte aux pommes. (Porcher, 2015, para.14-22, en partie cité par Castellotti, 2017, p.36)

Concernant la scolarisation actuelle des apprenants dits primo-arrivants en FWB, une injonction à l'intégration dans la société dite d'accueil par la maîtrise de la langue viendrait renforcer cette recherche d'efficacité qui estime certaines méthodologies en DDL obsolètes et qui, simultanément, oriente systématiquement l'apprentissage de la langue « d'intégration » vers l'utilitarisme et le fonctionnel – deux interprétations de l'actionnel aujourd'hui dominantes en didactique du FLE.

À l'instar de Porcher qui, en visite dans une école soviétique élitiste dont le public scolaire était certainement « trié sur le volet » (Porcher, 2015, para.6), ne se prive pas de comparer ses observations et ses réflexions avec sa connaissance de l'enseignement « de masse » / à visée démocratique des langues dites vivantes et du français en France, notre intention est également de comparer des expériences d'enseignement des langues auprès de publics scolaires et dans des contextes éducatifs habituellement estimés très différents – au point que ces expériences d'enseignement des langues sont pensées disjointes. Notre méthodologie est donc une comparaison qui ne cesse d'essayer de faire se rejoindre, de mettre en relations, plus que de distinguer, de spécifier, de séparer. Plus précisément selon notre conception de l'altérité comme dialectique du même et de l'autre, nous cherchons à « rassembler » pour instabiliser les séparations présentées comme des évidences – strictement de la même manière que nous voudrions chercher à « séparer » si des amalgames dominaient. Nous nous référons à Detienne : « ...ce comparatiste-là doit être indifférent à la complétude, son intention n'est pas de produire un modèle abstrait de fondation, ni non plus de livrer une classification aussi fine que possible... » (Detienne, 2009, p. 49). Aussi :

Comparer, c'est d'abord mettre en perspective, et il faut y insister, qu'on me le pardonne, en se mettant *soi-même* en perspective. D'évidence, chacun peut le faire, ne suffit-il pas de se déplacer ? **Deux pas de côté, c'est excellent pour observer les autres et commencer à s'observer par ce détour initial.** Les curiosités, les étrangetés ne manquent pas, et chaque jour en apporte de nouvelles. (Detienne, 2009, p. 111)

La recherche en didactique et en sociologie développe actuellement certaines mises en perspective. Nous mentionnons les recherches qui concernent les politiques (éducatives) migratoires, particulièrement depuis 2015 avec la crise dite des migrants, en Europe occidentale. Par exemple, un des symposiums prévu pour les quatrièmes rencontres du Réseau International Éducation et Diversité (RIED) organisées par l'Université Libre de Bruxelles (ULB, 2022) est intitulé : « Politiques migratoires et nouvelles migrations (réfugiés, primo-arrivants...) ». Ses principaux questionnements sont les suivants :

Quelles sont les politiques de nos différents pays en matière de migration ?

Comment ceux-ci ont-ils réagi, en particulier ces dernières années, face à l'arrivée des réfugiés ? Comment les systèmes éducatifs scolarisent-ils les enfants réfugiés et/ou primo-arrivants ? [...] Quelles sont les conceptions du vivre-ensemble sous-jacentes à ces politiques et à ces pratiques ? [...] Quels sont leurs effets ? **Quels sont les éléments de convergence ou de divergence entre nos différents pays ?**⁹⁸

Il ressort de ces questionnements que la migration – ou les phénomènes qui lui sont liés tels que la scolarisation, dans un pays dit d'accueil, d'apprenants dits primo-arrivants – se comprend d'abord par elle-même. Ici la scolarisation d'« enfants réfugiés » du système éducatif A pourra être comparée avec la scolarisation d'« enfants réfugiés » du système éducatif B afin de faire apparaître des « éléments de convergence ou de divergence ». Nous considérons que ce type de comparaisons a son utilité, mais qu'il est en même temps certainement insuffisant, car il ne permet pas de « s'affranchir du plus proche⁹⁹ » (Detienne, 2009, p.43). Il ne s'agit donc pas de comparer « pour annexer, en hâte, ce qui lui ressemble plus ou moins. » (Detienne, 2009, p.61) : c'est précisément l'exclusivité de ce type de mise en perspective que nous souhaitons éviter, au risque d'y perdre en « curiosité » et en « étrangeté », pour reprendre les termes de Detienne. Dans le chapitre 4 qui suit, nous précisons quelles implications méthodologiques nous retenons de ce positionnement comparatiste lié à notre question de recherche.

Par ailleurs, nous défendons dans ces recherches, avec Métraux (2013), que la migration (et les phénomènes qui lui sont liés) est bien plus que la mobilité subie des précarisés : pour comprendre autrement la migration, plutôt que de comparer différentes migrations entre elles (ou différents phénomènes qui leur sont liés entre eux), nous essayons de comprendre celle-ci à travers d'autres

98 <https://www.ulb.be/fr/plateforme-collaborative-ulb-e-col-e-ried2020>. Page consultée le 04/05/20.

99 « Certes, il y a aura toujours des historiens prêts à **défendre la thèse irréductible qu'on ne peut comparer que ce qui est comparable**. De même que, parmi les ethnologues, davantage initiés en principe au comparatisme, on trouvera sans peine les références à un « chez-moi », pour **affirmer la spécificité d'un terrain jointif** ou d'une culture à l'originalité sans partage. Peu importe. **L'essentiel pour travailler ensemble est de s'affranchir du plus proche**, du natal et du natif, et de prendre mesure très tôt, très vite, que nous avons à connaître la totalité des sociétés humaines, toutes les civilités possibles et imaginables, oui, à perte de vue, historiens et anthropologues confondus. **Oublions les conseils prodigués par ceux qui répètent depuis un demi-siècle qu'il est préférable d'instituer la comparaison entre des sociétés voisines**, limitrophes et qui ont progressé dans la même direction, la main dans la main, ou bien entre des groupes humains ayant atteint le même niveau de civilisation et **offrant au premier coup d'œil suffisamment d'homologies pour naviguer en toute sécurité**. Dans les années trente, des linguistes ont ouvert à Prague un laboratoire où l'on comparait des langues délibérément non apparentées et dissemblables dans leurs structures. Ils n'avaient pas attendu que des épistémologues leur délivrent un permis d'expérimenter. » (Detienne, 2009, p.43).

formes de mobilités (par exemple, une mobilité imaginée¹⁰⁰ voulue et non pas subie) ou d'autres expériences professionnelles et / ou personnelles qui font entrer (même métaphoriquement) *en* mobilité.

Dans le point ci-après nous développons pourquoi nous estimons que la comparaison est une injonction de l'expérience.

4. La comparaison, une injonction de l'expérience

Pour comprendre autrement la reconnaissance de la diversité à l'œuvre dans le cadre de la scolarisation d'apprenants dits primo-arrivants en DASPA, nous souhaitons mettre en avant le rôle de l'expérience personnelle. L'expérience personnelle est pour nous la compréhension unique que chaque acteur éducatif avec lequel nous nous sommes entretenu (ou dont certains propos ont été rapportés, ou dont l'expérience a été relatée, etc.), a du phénomène que nous voulons observer. Pour instabiliser les regards et les discours habituels portés sur la diversité à l'école, et particulièrement pour interroger la pertinence de discours institutionnels officiels, nous mobilisons également des compréhensions personnelles de la reconnaissance de la diversité. Mais il ne s'agit pas de cataloguer un certain nombre d'expériences personnelles pour ensuite arriver à un relativisme radical où tout se vaudrait et qui permettrait de soutenir tout et son contraire :

...le relativisme historique, tout comme les termes qui lui sont liés, le comparatisme et l'historicisme, a parfois mauvaise presse. On affirme aisément qu'il y aurait là, caché sous ces mots, une conception laxiste, expression d'un laisser-aller général, signe d'une décadence dont on souligne déjà les effets destructeurs. [...] Dans notre esprit, le relativisme historique ne signifie évidemment pas, comme des esprits simplistes ou malveillants tendraient à le faire accroire, que tout est équivalent et qu'en conséquence chacun peut choisir ce qui lui convient. **Le comparatisme instaure l'obligation d'une multiplicité de regards sur un objet supposé identique.** Il débouche sur **une prise de**

100 Pour mettre en œuvre notre approche comparatiste, nous avons conservé un même souci d'interrogations de certaines évidences transversalement à nos situations et terrains retenus, telles que celle d'une mobilité aisée, « a-problématique » par des publics scolaires socio-économiquement privilégiés (par exemple chap.8, 2.2.).

conscience de la complexité, propriété qui, lorsqu'elle concerne l'homme, entraîne **une perception plus aiguë de la diversité** et du nécessaire pluralisme qui en découle. (Jucquois, 2000, p.18-19)

Si l'histoire et l'expérience personnelles sont prises au sérieux, si l'expérience de chaque acteur éducatif et de chaque apprenant impliqué dans ces recherches a autant de valeur, en termes de compréhension, qu'un discours officiel qui engage une institution ou qu'un discours expert, il faut considérer chaque voix de manière égale aux autres en ce sens qu'elle est potentiellement aussi pertinente sur le sujet concerné que n'importe quelle autre. Et c'est précisément une telle égalité qui impose la comparaison des regards, des points de vue, des différentes voix : déhiérarchiser ces regards enjoint à les mettre en vis-à-vis, i.e. à les comparer et, lorsque c'est possible, à les comprendre l'un à travers l'autre, c'est-à-dire à les croiser. Suite à une telle déhiérarchisation, une pluralité des regards, des voix (donc l'altérité), peut se mettre en place. La comparaison est donc pour nous « ...une injonction, permanente et radicale, de compléter tout savoir disciplinaire en franchissant les frontières qui délimitent un domaine. » (Jucquois, 2000, p.18). La transdisciplinarité défendue par Jucquois pour remettre en question des disciplines académiques en tant que catégories pré-existantes de compréhension (du monde, des autres) peut être reportée sur nos catégories de publics scolaires. Nos expériences professionnelles personnelles nous enjoignent de chercher à comprendre l'« un » (un public éducatif A) à travers l'« autre » (un public éducatif B) et inversement. Cette injonction apparaît lorsque l'expérience est prise au sérieux.

Accorder potentiellement autant de valeur à une voix qu'à une autre est pour nous une forme de respect de l'obligation d'un « détour par l'altérité » (Berthoud, 1986, p.12) :

Le comparatisme instaure **l'obligation d'une multiplicité de regards** sur un objet supposé identique. Il débouche sur **une prise de conscience de la complexité**, propriété qui, lorsqu'elle concerne l'homme, entraîne une perception plus aiguë de la diversité et du nécessaire pluralisme qui en découle. (Jucquois, 2000, p.18-19) ;

aussi :

La comparaison est [...] une sorte de traduction d'un objet d'un domaine culturel et civilisationnel donné dans un autre. Elle met en jeu **le caractère obligatoire du détour par l'altérité** pour la compréhension correcte¹⁰¹ de nous et elle **suscite progressivement un regard autre sur nous-mêmes**. (Berthoud, 1986, p.12, cité par Jucquois, 2000, p.27)

Pour nuancer certains propos catégoriques portés à l'encontre des apprenants dits primo-arrivants à propos des difficultés liées à leur scolarisation, etc., penser la complexité est pour nous un devoir. Detienne parle d'éthique :

Il y a une valeur éthique de l'activité comparative que je veux défendre. C'est qu'elle invite à **mettre en perspective les valeurs et les choix de la société à laquelle on appartient**, que l'on y soit né par la grâce d'un Dieu, qu'on l'ait choisie dans son histoire idiosyncrasique, ou qu'on ait été conduit à y vivre jusqu'à en devenir le résident, plus ou moins assimilé, accepté ou acculturé. [...]

Il ne semble pas trop présomptueux de dire qu'en construisant des comparables, plus ou moins bons [...], l'on apprend à se mettre à distance de son soi le plus animal, à **porter un regard critique sur sa propre tradition**, à **voir, ou entrevoir, que c'est, vraisemblablement, un choix parmi d'autres**. Libre à chacun de le cultiver, ce choix, de l'approfondir [...]. **Comprendre plusieurs cultures comme elles se sont comprises elles-mêmes, puis les comprendre entre-elles** ; reconnaître les différences construites, en les faisant jouer les unes en regard des autres, c'est bien, c'est excellent même pour apprendre à vivre avec les autres, tous les autres des autres. Manière d'aller, comme dit Tzvetan Todorov, vers le nécessaire détachement de soi et la juste connaissance des faits sociaux. Une finalité pratique, assurément. (Detienne, 2009, p.62)

Nous évoquons ici les expériences personnelles des acteurs éducatifs et des apprenants impliqués dans ces recherches : qu'en est-il de l'expérience du chercheur ? Pour répondre à cette question,

101 Si ce n'est que l'emploi du qualificatif « correct », dans le paradigme de recherche que nous voulons défendre et que nous essayons d'explicitier, serait à questionner.

nous en posons une deuxième : pourquoi faisons-nous ces recherches ? Notre réflexion suggère de passer dans le point ci-après du « nous » au « je »¹⁰² pour se présenter soi-même.

5. Se présenter pour donner à comprendre la démarche comparative défendue

J'adhère largement à l'idée évoquée ci-dessous par Castellotti (qui s'inscrit notamment à la suite de la position défendue par de Robillard (2008)) : « Se présenter soi-même ce n'est pas seulement, de mon point de vue, expliciter ses postulats, c'est aussi montrer comment [une] « orientation de pensée » s'est élaborée, plus profondément, dans des expériences de vie. » (Castellotti, 2017, p.10). Plus précisément j'évoque ici mon expérience professionnelle personnelle comme un des principaux moteurs de ces recherches, souscrivant à la démarche ci-après défendue par Huver :

Et c'est bien parce qu'**expérience de vie, expérience de recherche et construction (scientifique) des savoirs sont à mon sens intimement mêlées** qu'il me semble cohérent de **donner à voir [...] quelques-uns de ces fragments de vie – personnelle et professionnelle – que j'identifie rétrospectivement comme fondateurs**, pour expliciter en quoi ces expériences participent de ma compréhension du monde et en quoi **je prends donc aussi appui sur elles pour construire du sens, y compris du sens dit « scientifique »**. (Huver, 2014b, p.23) ;

aussi :

Assumer la recherche comme teintée dans la masse par la présence et l'expérience des chercheurs. Il ne s'agit pas [...] de s'inscrire dans une conception relativiste de la recherche, où la pluralité des interprétations, puisque référée à la subjectivité des chercheurs, ne pourrait qu'être constatée, sans possibilité de « trancher ». Il s'agit au contraire de réfléchir à ce que signifie et à ce qu'implique, justement, le fait de « trancher » *dès lors que l'on considère que le chercheur fait sens (i.e. comprend) aussi – voire « primordialement » (dans*

102 Pour nos emplois du « nous » et du « je », voir pp.5-6.

les deux sens du terme) – à partir de son expérience, et donc toujours autrement que d'autres (d'autres chercheurs, par exemple). (Huver, 2015, p.16)

Je me présente donc dans le cadre de cette recherche pour donner à comprendre (au moins en partie) la démarche comparative défendue.

Ma compréhension de la profession d'enseignant et mon rapport à cette profession commencent sur les bancs de l'Université d'Aix-Marseille I, à partir de 1992. J'y ai rencontré une double épreuve, dont l'une s'est avérée insurmontable. La première fut de boucler un cursus jusqu'à la maîtrise de Lettres modernes. J'y parvins, après *x* années... d'inscription en Licence puis en maîtrise, notamment en échec par le terrorisant cours de langue du Moyen Âge. Et c'est notamment ce même cours qui me fit échouer à la deuxième épreuve, celle de l'obtention du concours externe du CAPES pour l'enseignement du français. Mon entrée dans la vie professionnelle d'enseignant s'est donc faite par un biais, presque par un tour de passe-passe que fut pour moi la découverte du français langue étrangère. Comment commencer à enseigner sans être titulaire des concours de l'enseignement ? Ce sont des recherches en ligne de postes d'enseignant de français à l'étranger qui m'ont fait découvrir qu'au-dessus de l'étage réservé aux Lettres modernes sur le campus aixois de l'Université, existait un département de français langue étrangère qui, dans ses couloirs, affichait des offres d'emploi d'enseignant de français à l'étranger. Il aura fallu presque huit ans, depuis mon entrée à l'Université, pour que j'entende parler de ce département et des possibilités d'emploi qu'il pouvait représenter pour les étudiants. Je pouvais donc devenir enseignant de français par le FLE et en partant à l'étranger, ce qui m'a paru alors être une chance extraordinaire. D'une certaine manière, le FLE a toujours représenté pour moi, et représente encore aujourd'hui pour moi, une entrée détournée puis « détournante » dans le monde de l'enseignement, une mise en altérité plus ou moins voulue, à mi-chemin entre la décision et la contrainte, peut-être une entrée par dépit dans le monde de l'enseignement ? Dans mon université plus particulièrement, la faible légitimité du domaine « français langue étrangère » face aux deux départements traditionnels de Lettres modernes et de Lettres classiques n'aidait probablement pas les étudiants et potentiels futurs enseignants de français langue étrangère à se sentir « droits dans leurs bottes ». Combien d'enseignants de français ont-ils commencé leur carrière par la porte dérobée (ou de secours !) du FLE,

- s'estimant incapables de réussir les concours de l'enseignement ;
- en échec dans ces concours ;
- refusant ces concours ;
- cherchant à fuir l'Éducation nationale une fois le concours obtenu ?

C'est par la porte détournée du FLE (dans une position altérisante car non entièrement légitime, sinon non conventionnelle, en partie « a-normale ») que je commençais ma carrière d'enseignant de français à l'étranger, tout d'abord en Hongrie, dans une section bilingue franco-hongroise qui, dès ma première année, m'a attribué des heures d'enseignement du français aux adolescents inscrits dans la section, ainsi qu'à des adultes, dans le cadre d'une association gérée par des membres du personnel de l'école. Dès mes premières heures de cours, il a donc fallu que je me demande ce qui distinguait (voire opposait) et simultanément unifiait (peut-être confondait), sinon faisait se rejoindre ces deux expériences. Chacune avait son cadre institutionnel distinct : une section franco-hongroise qui préparait à un baccalauréat bilingue, épaulé, notamment avec l'envoi d'enseignants dits natifs, par le Ministère français des affaires étrangères (MAE) et par le service belge Wallonie-Bruxelles International (WBI). L'âge ensuite séparait, a priori, ces deux expériences : des adolescents d'un côté, des adultes dont certains d'un âge avancé de l'autre. Les objectifs semblaient également imposer une distinction : l'obtention d'un baccalauréat bilingue et une possibilité d'ascension socio-économique élevée d'un côté, l'envie de passer du bon temps en classe, autour d'un dessert ou d'un verre, « en français », d'un autre côté. Mais il a pourtant bien fallu simultanément travailler dans le cadre de l'un *et* de l'autre. Mes expériences professionnelles d'enseignement du français se sont ensuite enchaînées, certaines les unes après les autres, d'autres simultanément, dans un cumul le plus souvent joyeux d'expériences variées, diversifiées, altérantes, me permettant de transgresser des frontières – notamment sociales. J'ai ainsi progressivement pu mettre en relations des expériences d'enseignement du français liées à des situations éducatives et de formation que le sens commun considère comme incomparables, ou à tout le moins sans jonction possible, disjointes.

Un été 2004 en Chine passé à enseigner le français dans une Alliance française me fit découvrir une première forme du lien entre l'apprentissage de la langue et une intégration projetée dans un pays alors présenté sur place comme un pays d'expatriation : le Canada. La majorité de mes étudiants chinois avait cet objectif en tête en suivant des cours de français. Cette expérience personnelle

formidable d'un premier séjour professionnel long en Asie où, pour l'évoquer sommairement, tout me semblait « autre », faisait de moi, en tant qu'enseignant dit natif de la langue, un acteur de l'intégration de ressortissants chinois dans un pays, le Canada, qui présentait un attrait pour mes étudiants que je ne comprenais absolument pas. Je ne connaissais pas la politique migratoire canadienne ni ne comprenais les intérêts en jeu. Que venait faire le Canada au beau milieu de la province du Hubei ? Cependant, les bénéfices économiques de cet attrait pour l'Alliance française et, plus largement, pour les services culturels de l'ambassade de France, étaient évidents. Dès lors, l'idée que l'intégration éducative (la première raison d'apprendre le français évoquée par les étudiants était la mobilité académique) ou sociale (mais la plupart évoquait aussi un souhait de vivre au Canada) est un marché économique pour des acteurs éducatifs, ne m'a plus quitté. Cette expérience d'enseignement du français (« en vue de... »), située entre deux années professionnelles hongroises, et croisée à mon expérience en lycée bilingue franco-hongrois, m'a permis de comprendre autrement les collaborations entre le service culturel et de coopération de l'ambassade de France en Hongrie, et les écoles bilingues franco-hongroises disséminées sur le territoire hongrois. Le jeune enseignant que j'étais se détachait définitivement de la vision enchantée d'une mission d'enseignement idéaliste, désintéressée, qui n'a pour but que la transmission d'un savoir. Les mises en vis-à-vis de mes expériences d'enseignement du français en éclairaient des aspects que je ne connaissais pas, ou qui me semblaient secondaires ; le croisement des expériences permettait des mises en évidence que chaque expérience considérée isolément voilait. Et c'est certainement à travers le filtre de mon expérience professionnelle personnelle que je comprends l'intention méthodologique suivante :

Au sens littéral, croiser signifie « disposer deux choses l'une sur l'autre en forme de croix ». Il en résulte un point d'intersection où peuvent se produire des événements susceptibles **d'affecter à des degrés divers** les éléments en présence, **en fonction de leur résistance, perméabilité ou malléabilité, et de leur environnement**. [...] Dès lors, les entités ou les objets de recherche ne sont pas seulement considérés les uns par rapport aux autres, mais également **les uns à travers les autres, en termes de relations, d'interactions, de circulation**. (Werner & Zimmermann, 2004, pp.21-22)

Nous comprenons ces expériences professionnelles personnelles comme de potentiels objets de recherche. Depuis mon arrivée en Belgique après mes expériences hongroise et chinoise et depuis lors, je n'ai cessé d'enchaîner des expériences professionnelles d'enseignement du français dont chacune, « en fonction de leur résistance, perméabilité ou malléabilité », a plus ou moins été « affect[ée] à des degrés divers » par l'éclairage détourné que l'une pouvait apporter sur l'autre, lorsque je pensais l'une *par* l'autre, dans une démarche de croisement confuse, intuitive, mais qui m'a d'emblée semblé être la seule possible pour mettre franchement en perspective les conceptions des acteurs éducatifs sur ce que doit être un cours de langue. Plus précisément, j'étais intrigué par certains discours d'enseignants qui échafaudaient (ou qui défendaient) des formes d'altérité entre certaines catégories d'apprenants, ou entre les enseignants et les apprenants. Les directions d'établissement tenaient également souvent à m'expliquer leurs spécificités, ce qui les distinguait d'autres établissements. Certaines de mes expériences professionnelles étaient prises en exemple pour m'expliquer qu' « ici, ce n'est pas la même chose, parce que... ». Ça et là étaient disséminés en classe de langue, dans les salles des professeurs, dans les couloirs des établissements, etc., des signes du traitement de l'altérité que l'expérience de l'enseignement du français (langue plus ou moins autre, proche ou distante des langues parlées par les apprenants, etc.) semblait provoquer.

Parmi les prés carrés que constituèrent pour moi l'enseignement du français auprès du personnel des institutions européennes (particulièrement à la Commission européenne) à Bruxelles, puis pour des étudiants étrangers à l'université de Liège, ensuite dans le cadre d'une formation pour adultes en hôtellerie et dans différentes écoles secondaires, je retiens deux expériences différentes qui ont nourri des réflexions sur les catégorisations du français à enseigner et des publics scolaires, éducatifs.

La première fut la décision, par les responsables des cours de français langue étrangère de l'Institut Supérieur des Langues Vivantes (ISLV) de l'Université de Liège (ULiège), de limiter l'accès de certains cours de français au public Erasmus. Les raisons invoquées furent des particularités du public Erasmus, le fait que celui-ci requière par exemple en classe de français un travail sur des thématiques spécifiques, notamment liées à la mobilité de cette jeunesse européenne. J'ai ainsi vu un public non inscrit dans un cursus universitaire, aux origines socio-économiques plus modestes, locuteurs d'autres langues que celles de l'Union européenne et installé en Belgique, ne plus avoir accès aux cours de français du soir à l'université. Ces cours devenaient les cours de « FLE pour les Erasmus ». Je comprenais bien une nécessité de répondre à un accroissement du public Erasmus,

d'où une intention de « simplification » du public et de l'enseignement à développer à son égard ; in fine un objectif poursuivi d'efficacité. Mais c'est dans la diversité des parcours et des attentes des personnes inscrites à ces cours de français que je trouvais initialement la situation didactique particulièrement intéressante. Les « non Erasmus » ou « non universitaires » n'étaient certes pas très nombreux en classe, mais leur présence permettait aux étudiants Erasmus d'échanger avec des personnes installées depuis un certain temps en Belgique, qui avaient un autre regard sur la Belgique et une autre expérience que ceux d'un étudiant européen qui y séjourne quelques mois. D'autres choix auraient pu être faits, dans la mesure où :

...dissocier [étudiants] et [migrants] ne correspond pas en soi à un découpage objectif : on pourrait également soutenir que **les étudiants partagent avec les migrants des enjeux d'insertion sociale, professionnelle** (stages, jobs étudiants, etc.), voire, peuvent changer leur projet de migration temporaire et décider de rester en France. (Goï & Huver, 2012, p.32)

Cette spécification des cours de langue et cette séparation entre certaines catégories d'apprenants m'ont longtemps interpellé. Aujourd'hui et depuis la crise dite des migrants de l'année 2015 et des années suivantes, l'Université propose une offre de cours de « français pour réfugiés » séparée (ou à tout le moins présentée comme séparée (?)) des autres cours de français décrits, eux, comme « accessibles à la communauté universitaire et aux étudiants de Haute École »¹⁰³. Que ce soit :

- pour des étudiants non Erasmus écartés de certains cours de français réservés aux « Erasmus » ;
- pour des personnes dites réfugiés pour lesquelles une offre de cours spécifique est construite ;
- pour les étudiants Erasmus eux-mêmes ainsi éloignés de personnes vivant des formes de mobilité à croiser à celle des étudiants Erasmus (Alais, 2017, p.15-17),

il me semble que le coche d'une « orientation intégrative » (Castellotti, 2009, p.2), ici à l'Université, n'est pas atteint. Quoiqu'il en soit, ces différences construites entre certains étudiants (pour les étudiants dits réfugiés à l'ULiège, une différence initialement juridique, par le statut de réfugié, mais conséquemment ethnique, culturelle), les typologies de publics créées à partir de ces différences et les modalités de groupement des apprenants induites ne cessent de m'interpeller et

¹⁰³ https://www.islv.uliege.be/cms/c_10627677/fr/islv-les-cours ; https://www.islv.uliege.be/cms/c_10758209/fr/cours-en-journee/-en-soiree. Pages consultées le 08/05/20.

aujourd'hui, j'estime qu'une problématique semblable de mise en altérité (le terme altérité compris ici dans le sens restrictif de différence) est à l'œuvre en DASPA. Dès lors, notre démarche globale de comparaison est une tentative d'instabilisation des constructions courantes de catégories de publics éducatifs (réfugiés, migrants, primo-arrivants, allophones, etc.), qui permet de s'obliger à « penser autrement ce qui nous semble faire partie spontanément du sens commun et des catégories familières » (Detienne, 2009, p.137).

La deuxième expérience que je relate en lien avec ces recherches concerne mes premières expériences professionnelles d'enseignement du français dit langue maternelle en école secondaire et auprès de classes ordinaires. Titulaire d'une maîtrise de Lettres modernes et, en 2006 peu après mon arrivée en Belgique, d'un Master 1 en français langue étrangère obtenu en distanciel à partir de ma deuxième année professionnelle en Hongrie, j'ai obtenu une équivalence de titre avec un régentat en français – français langue étrangère par le service des équivalences de la Communauté française. Cette équivalence me permettait de postuler dans l'enseignement ordinaire et j'obtenais ainsi de premières heures d'enseignement en école secondaire à la rentrée scolaire 2007. J'acceptais mal une reconnaissance, selon moi dévalorisante, de cinq ans d'études universitaires en trois ans d'études non universitaires (quantitativement parlant par le système des crédits européens ECTS, mes années d'études furent comptées équivalentes à un Master mais sans titre : sans dénomination) tout en sachant que mes diplômes ne me permettaient pas directement d'enseigner en France. Mais désormais, je pouvais enseigner en Belgique. Cette reconnaissance institutionnelle me concernant personnellement, à la fois facilitatrice et en partie dépréciative, m'intégrait dans le monde de l'enseignement ordinaire, donc possiblement dans l'enseignement du français dit langue maternelle. Or, lors de mes expériences d'enseignement en école secondaire belge, je découvrais que certaines démarches pédagogiques présentées pendant ma formation comme spécifiques à l'enseignement du français dit langue étrangère pouvaient être particulièrement utiles auprès d'apprenants francophones. Et en effet, selon El karouni :

...les performances linguistiques des Belges « autochtones » peuvent justifier le recours à des outils du FLS, voire du FLE et celles des élèves « issus de l'immigration » peuvent être d'un niveau tel que la mobilisation de ces mêmes outils serait contre-productive. (El Karouni, 2017, p.11).

Il était non seulement possible, mais également pertinent, de penser et d'exploiter mes expériences antérieures d'enseignement du français à des apprenants non francophones pour des apprenants francophones. Une certaine continuité entre la didactique du FLE et celle du FLM existait, sinon une possibilité d'interrelations entre elles (je continuais en parallèle à enseigner à des apprenants non francophones qui, en retour, pouvaient également bénéficier de ma nouvelle expérience d'enseignement du français à des francophones), au service des apprenants ainsi décatégorisés : à une certaine catégorie d'apprenants ne correspondait plus strictement une certaine didactique, un certain français opposé à d'autres français. Dès lors, à quoi bon conserver les catégories ? J'ai passé ces premières expériences d'enseignement du français à des francophones à essayer de répondre aux exigences des curriculums que je devais transcrire en contenus d'enseignement, *par* mon expérience de l'enseignement à des non francophones.

Ceci étant dit je découvrais, simultanément aux possibilités de constructions d'interrelations entre les didactiques du FLE et du FLM, que certains apprenants francophones, par certaines modalités de groupement des apprenants, semblaient plus que d'autres être désignés comme potentiels bénéficiaires des apports de la didactique du FLE. En effet, je démarrais mes premières expériences d'enseignement du français langue maternelle dans des écoles techniques et professionnelles qui scolarisaient très largement des apprenants dits issus de l'immigration. Ces derniers étaient souvent en échec scolaire, et étaient tous systématiquement associés, dans les discours courants et dans ceux tenus dans les écoles, avec les thématiques de l'échec, de la difficulté, du problème pour l'école, etc. Un enseignement qui exploitait des démarches didactiques censément propres au français langue étrangère leur convenait-il mieux qu'un enseignement strictement basé sur la didactique censément propre au français dit langue maternelle, et plus qu'à d'autres ? Je réalisais que certains apprenants, nés en Belgique francophone ainsi que leurs parents, mais dits issus de l'immigration, n'étaient pas considérés comme francophones. Les heures qui m'étaient attribuées auprès de ce public scolaire-ci l'étaient-elles parce que l'inspection considérait que mon expérience professionnelle d'enseignement du français langue étrangère pouvait convenir à certains publics scolaires et pas – ou moins – à d'autres ? Au-delà de la simple distinction entre la didactique du français langue maternelle, destinée aux francophones, et la didactique du français langue étrangère, destiné à l'enseignement du français à l'étranger, je découvrais que l'ethnicité¹⁰⁴ est, sur un territoire

104 Selon El Karouni, « il importe à présent [...] de dissocier la nature des besoins linguistiques de l'origine nationale des élèves. Cette dernière donnée n'est plus signifiante dans l'évaluation des rapports à la langue française dans les contextes scolaires contemporains. [...] Si le statut d'immigré ou d'immigré par ascendant a longtemps déteint sur les compétences en français associées, dans l'imaginaire, à ces statuts, la complexité des situations sociolinguistiques est telle qu'il est impératif de dissocier, dans les représentations du corps professoral, toute donnée afférente à l'immigration avec une hétéro-catégorisation unilatérale des performances en langue. » (El

francophone, un critère distinctif entre différentes didactiques d'enseignement du français (El Karouni, 2010, 2017). Et je comprenais que la didactique du français langue seconde (FLS), destiné aux apprenants issus de l'immigration dont il est dit que le français n'est pas la première langue, était le résultat de la primauté du critère de l'ethnicité pour distinguer entre différentes didactiques. Donc que les apprenants soient dits étrangers ou dits issus de l'immigration, il y avait (et il y a toujours) un autre français à enseigner auprès de ces publics que le français à enseigner auprès du public francophone. Aujourd'hui, je comprends ces distinctions opérées entre certains publics scolaires, obtenues par comparaison, davantage comme discriminatoires entre publics, que comme facilitatrices de l'enseignement du français – bien qu'effectivement chaque didactique (FLM, FLE, FLS) puisse aider plus un certain public que d'autres.

Nous établissons un lien avec les recherches comparatistes telles que Jucquois les présente : le rapport entre différenciation et intégration mentionné avec Jucquois en 1. ne présente pour nous ici pas de tension vers l'unité. Pour certains publics scolaires, la différenciation supplante l'intégration. Nous suivons ici Jucquois pour qui comparer, c'est *rechercher* un rapport entre les deux termes, et non pas *trouver* un rapport entre les deux termes – qui par ailleurs n'existent pas a priori : ni dans leurs contours, ni dans le choix dont ils émanent. Fixer un rapport, c'est arrêter la démarche comparative en affirmant que les différences sont plus fortes que ce qui unit (comme entre les différents publics scolaires que nous avons mentionnés et entre les différentes didactiques du français qui leur sont liées), ou inversement (dans une assimilation qui ne se préoccupe pas des spécificités).

6. Une expérience personnelle globale

Par ailleurs, je pense qu'il est important d'évoquer ma situation personnelle en Belgique pour comprendre encore autrement mes intentions de recherche et la démarche globale de comparaison qui les traverse. Né d'un père français et d'une mère néerlandaise, j'ai toujours été en contact avec deux cultures (pour peu qu'il existe une seule culture française, une seule autre néerlandaise) et deux langues, indépendamment des langues apprises à l'école ou dans d'autres contextes. Mes compétences linguistiques ne sont pas les mêmes en français et en néerlandais : je ne peux pratiquement pas écrire en néerlandais mais « je me débrouille » à l'oral. Si pour le CECRL, « une

Karouni, 2017, p.11).

compétence plurilingue et pluriculturelle se présente comme déséquilibrée » (« profil de compétences différent dans une langue de ce qu'il peut être dans telle ou telle autre (par exemple : excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement) » ; CECRL, p.105), ni mes compétences différentes entre ces deux langues, ni une coprésence de deux cultures, ne m'ont paru être un « déséquilibre », dans le sens d'une instabilité qui poserait problème. Mais à mon arrivée en Belgique, mon nouvel entourage professionnel et familial a régulièrement eu tendance à souligner les différences plutôt que les ressemblances linguistiques et culturelles possiblement induites par un franco-néerlandais en Belgique, et ce doublement. En effet, mon français, comme mon néerlandais, sont toujours prioritairement bien davantage considérés « autres » plutôt que « mêmes », ou semblables. Les jeux de mot, l'humour me ramenaient à une improbable double origine : pour la plupart en Belgique, les cultures francophone et néerlandophone semblent très distantes, voire incompatibles. Cette incompatibilité présumée autorisait certains à m'affubler du sobriquet et du jeu de mots initialement involontaire de « marseillais-batave/bâtard ». Aux yeux de certains, j'étais doublement différent : ni mon français, ni mon néerlandais (ni les éléments culturels associés à mes deux langues) ne présentaient de communs avec les deux grandes langues et cultures belges. En outre, pour d'autres encore, être d'origine marseillaise excluait de pouvoir me considérer comme français, quand certains autres au contraire tiraient de mes origines néerlandaises une impossibilité de me considérer comme un « vrai » marseillais – d'autant plus que mon accent, peut-être neutralisé par ma pratique professionnelle d'enseignant, ne correspondait pas aux traits attendus de l'accent marseillais typique. Ces différentes mises en altérité (ou productions de la différence), probablement banales, avaient toutes en commun, par comparaison différenciatrice, d'opposer strictement les langues et les cultures, et de ne pas concevoir comme possibles des relations (et a fortiori des relations singulières, pensées du point de vue du vécu) entre elles ; des imbrications, des partages, etc. En outre, elles témoignaient toutes d'interrogations plus ou moins fortes quant à mes origines, à un moment donné où je tenais bien davantage à insérer mon arrivée en Belgique dans un parcours professionnel et personnel dont la Hongrie était la dernière grande étape. À mon arrivée en Belgique, j'estimais que j'arrivais de Hongrie, quand mon nouvel entourage belge se demandait si je venais davantage de France ou des Pays-Bas. Les termes de comparaison n'étaient pas du tout les mêmes. Et il ne s'agissait pas pour moi d'en déclarer un meilleur que d'autres, ni d'affirmer que seul celui que j'énonçais pour dire qui je suis était valable face à ceux que les autres énonçaient pour moi, mais de parvenir à ce que ces différents termes échangent.

Ces recherches s'inscrivent donc dans mon expérience personnelle d'assignations identitaires par d'autres que moi et interrogent : la volonté de définir une personne, un groupe, ou cette recherche d'origine explicative / déductive d'une part ; l'accent mis sur les différences, spécificités, particularités, etc. et, simultanément, l'oubli (ou l'ignorance) de ce qui peut unir, rassembler, de ce qui est semblable à, etc., d'autre part. Et d'une certaine manière, sans nier les difficultés ni parfois les drames vécus par certains de mes apprenants scolarisés en DASPA, ainsi que par leurs familles, drames souvent liés aux phénomènes migratoires récents, il s'est toujours agi de faire se rejoindre les compréhensions que je pouvais esquisser des expériences migratoires (et plus largement de vie) de mes apprenants, avec la compréhension de mes expériences personnelles d'expatriation et, aussi plus largement de vie. Ces expériences incluent donc notamment toutes les expériences professionnelles d'enseignement. J'ai toujours voulu immédiatement après mes premières heures d'enseignement en DASPA comprendre et interpréter cette expérience professionnelle à travers mes autres expériences d'enseignement. En DASPA (initialement, en classes-passerelles), je découvrais confusément et progressivement un monde éducatif que j'estimais plutôt très fermé, replié sur lui-même, apparemment sans connaissance d'autres contextes scolaires ou éducatifs liés à l'enseignement du français en tant que « langue étrangère », « langue seconde », ou deuxième langue, visiblement sans échange avec des contextes éducatifs (réseaux scolaires, autres écoles, etc.) pour moi proches, semblables (comment pourrait-il en être autrement pour moi ? J'avais enchaîné de telles expériences) ; comparables.

Ces développements autobiographiques ne sont ni gratuits ni narcissiques. Ils visent à éclairer le positionnement suivant : dans le cadre de ces recherches qui adoptent une démarche comparatiste d'ordre herméneutique, le lien entre le chercheur et l'objet de sa recherche est prépondérant : « ...le comparatisme souligne la contingence et la complexité d'interrelations humaines, à l'œuvre notamment entre le sujet qui cherche et l'objet de sa recherche, ramenant utilement l'attention sur l'aspect singulier des choses. » (Jucquois, 2000, p.36).

7. L'enseignant-apprenant

Je dois également expliciter l'expérience et la connaissance que j'ai du système éducatif belge francophone à travers mes expériences et connaissances personnelles de scolarisation en France. En effet, je lis mon expérience professionnelle d'enseignement en DASPA aussi à travers le filtre de mon expérience d'apprenant en école française. Celle-ci, et peut-être particulièrement après ma découverte du système éducatif belge francophone, idéalise un caractère « mono » de l'école « à la française » : la même école pour tous, où que l'on soit ; la même école représentante d'un État centralisateur aux commandes de l'éducation d'un pays. Je me suis toujours plutôt bien reconnu en tant qu'élève-élément discipliné d'une école, d'un collège puis d'un lycée, autant d'établissements scolaires qui n'étaient pas à choisir parmi d'autres : il n'était pas envisageable d'être scolarisé ailleurs que dans tel collège, puis dans tel lycée. La question de se demander s'il était possible d'être scolarisé ailleurs ne se posait pas vraiment. Tout au plus, les écoles privées de confession catholique semblaient accueillir des élèves en difficulté, ce qui n'était globalement pas mon cas. C'est avec cette vision réductrice et un peu nostalgique de l'école unique de la République qu'il fallait « servir », vision entretenue par mon titre valorisant, en Hongrie, de « Lecteur »- « Expert sectoriel » (en pratique : professeur de français) pour le Ministère français des Affaires étrangères (MAE), que j'ai découvert l'existence, en Belgique, de différents « pouvoirs organisateurs¹⁰⁵ ». Chargés de la gestion de l'enseignement, « [l]e pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement est l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s), publique(s) ou privée(s), qui en assume(nt) la responsabilité. » Si une distinction « public » - « privé » existe en Belgique qui n'a pas du tout les mêmes tenants et aboutissants (sous les termes « officiel » et « libre ») qu'en France¹⁰⁶, il existe, en Belgique francophone, cinq pouvoirs organisateurs officiels différents : Wallonie-Bruxelles enseignement, les provinces (au nombre de cinq), les villes, les communes (une division administrative inférieure à la ville), la COCOF (Commission Communautaire française ; pour Bruxelles). À mon arrivée en Belgique, je ne pouvais pas ne pas comparer mes connaissances lointaines et idéalisées de l'école « à la française », avec la complexité structurelle de l'enseignement belge francophone. N'ayant jamais enseigné en France, mais bien *pour* la France, en Hongrie, je concevais la fonction d'enseignement comme étant au service d'un État et de ses citoyens. Ma découverte progressive du monde de l'enseignement belge,

105 Chap.1, 1.5.

106 Pour un regard français sur la question scolaire belge, consulter particulièrement : de Bouttemont, 2004.

enseignement souvent qualifié de « quasi-marché scolaire » (Dupriez & Dumay, 2011), mon insertion dans ce monde et ma compréhension critique de ce monde ne sont pas séparées de mon expérience personnelle de l'école française. Et pour les DASPA plus particulièrement, le chapitre 6 s'appuie notamment sur ma compréhension des effets du morcellement de l'autorité responsable de l'enseignement – pour souligner la problématique de la relation institutionnelle au cœur de celle de la reconnaissance de l'altérité des apprenants dits primo-arrivants.

8. La comparaison ou la curiosité, le goût de l'ailleurs : la quête d'un regard différent

Notre démarche globale de comparaison peut s'expliquer par la variété de nos expériences professionnelles personnelles d'enseignement du français, et une certaine habitude personnelle qui en découle à transiter d'une expérience à l'autre. Nous ne considérons pas cette variété d'expérience comme particulière, ni rare. Tout d'abord les jeunes enseignants de français langue étrangère qui travaillent hors pays francophones enchaînent souvent des expériences d'enseignement internationales diverses en variant les terrains éducatifs, les publics visés, les contextes socio-culturels liés à ces terrains et publics, etc. Ensuite en Belgique francophone les jeunes enseignants (ceci n'est pas propre à la matière français) doivent généralement enchaîner plusieurs expériences d'enseignement dans différentes écoles, dans différentes formes d'enseignement, pour des publics scolaires variés, etc., expériences souvent étalées sur plusieurs années pour pouvoir obtenir une titularisation dans l'enseignement (être nommé « à titre définitif »). D'une certaine manière il y a donc souvent une mobilité professionnelle contrainte qui impose une variété d'expériences. Mais cette multiplicité en tant que telle ne s'accompagne pas par défaut d'un regard qui met en relation les expériences. En effet, les enseignants peuvent considérer leurs expériences comme disjointes / incommensurables les unes aux autres ; ou bien ils peuvent les appréhender dans leurs relations – s'ils font preuve de réflexivité concernant les dimensions altérisantes de leurs expériences.

Par ailleurs, les expériences professionnelles des enseignants (et plus largement tout type d'expérience des acteurs éducatifs) doivent être considérées comme une richesse permettant, si elles sont mises en relation avec les expériences des apprenants, de comprendre autrement celles-ci, de reconnaître autrement la diversité, l'altérité. Nous pourrions avancer que la comparaison (dans son acception herméneutique, la mise en relations) entre les expériences communes / de vie des acteurs

éducatifs et les expériences de migration / mobilité / arrivée dans un nouveau lieu de vie, etc., des apprenants dits primo-arrivants¹⁰⁷, permettraient de réduire l'assignation à l'altérité à l'œuvre pour ces derniers. La comparaison permettrait de traduire les expériences des uns en celles des autres : « La comparaison, dans son universalité, est donc une traduction d'un domaine culturel en un autre. Et par le détour de la compréhension de l'autre, elle permet en fin de compte un regard différent sur nous-même. » (Berthoud, 1986, p.12).

L'apprenant qui ne connaît pas la langue de l'école semble naturellement devoir rejoindre, scolairement parlant, tous ceux que l'école sépare (sinon distingue (chap.1)) d'un commun (concrètement, de l'enseignement ordinaire), dans un souci : a) de traitement des différences appréhendées comme des problèmes à résoudre, b) de maintien d'un espace scolaire ordinaire, normé. Or, toujours en DASPA, certains enseignants comparent parfois leurs trajectoires personnelles, notamment de migration, avec celles des apprenants. Parfois encore, ils explicitent des expériences professionnelles antérieures qui les ont instabilisés et qui les ont amenés à interroger leurs pratiques professionnelles, ou à en mettre en place de nouvelles. Confusément ou plus ou moins clairement, ils se relient, via l'expérience, à leurs apprenants. La reconnaissance actuelle de l'altérité à l'école (qui pose comme évident de scolariser côte à côte les apprenants dits migrants et ceux relégués scolairement et socialement) pourrait être interrogée en favorisant notamment l'expression de telles relations d'expériences.

En outre, la comparaison est pour nous à la fois une liberté et une curiosité. Rechercher le « détour de la compréhension de l'autre » demande de se déplacer vers lui. Le déplacement peut être fait de différentes façons : nous pouvons, par curiosité, rechercher de la nouveauté, un renouvellement des discours habituellement entendus, lire ce que d'autres écrivent, et écouter ce que d'autres ont à dire, i.e. changer de lieu de production du discours. Nous nous déplaçons aussi professionnellement et personnellement : nous avons vu que le domaine professionnel de l'enseignement du français langue étrangère en particulier encourageait largement à l'enseignement du français à l'étranger. Les déplacements géographiques possibles induits par la profession d'enseignant du FLE peuvent encourager, si l'enseignant adopte une attitude réflexive, des comparaisons entre les différents publics et terrains éducatifs rencontrés pendant l'exercice de la fonction d'enseignant. C'est lorsque nous allons voir ailleurs ou lorsque nous sommes contraints d'aller voir ailleurs *et* lorsque nous adoptons face à ces déplacements une démarche réflexive que nous pouvons comprendre comment

107 Voir chap.5, 2.3. ; chap.8, 2.2.

tel terrain éducatif, comment tel contexte développe ses particularités, comment il se démarque d'autres terrains : plus précisément, comment les personnes font *du* terrain, comment elles cherchent à distinguer leur terrain d'autres terrains, etc.

Avant mon départ pour la Hongrie, j'ai rencontré à Paris, pendant deux jours de formation organisés par mon futur employeur, la Fondation franco-hongroise pour la jeunesse (FFHJ), la quarantaine d'autres enseignants recrutés pour enseigner le français en Hongrie pendant l'année scolaire 2002/2003. Chez nombre d'entre eux, il y avait quelque chose de l'ordre de la « déambulation » (pour reprendre un terme employé par Detienne ci-dessous) d'un emploi de professeur de FLE à l'autre, d'un pays à l'autre, parfois d'un continent à l'autre ; d'une expérience à l'autre. Il y avait en outre souvent une insouciance de l'enracinement qui pouvait peut-être faire qu'on était particulièrement à même d'observer l'enracinement :

Comparer, c'est se promener librement, déambuler les mains dans les poches, aller çà et là ; Saint Simon disait toupiller, comme une toupie. En toupillant donc alentour du « comment être autochtone », on observe aisément qu'on peut fonder une autochtonie et même l'enraciner de différentes manières. (Detienne, 2009, p.115) ;

Je regardais ces enseignants comme des « baroudeurs » du FLE, peut-être encouragés par une promotion de la mobilité professionnelle (européenne) à enseigner où bon leur semblait, libres d'enchaîner des expériences professionnelles, personnelles, assez peu soucieux des conditions financières parfois guère motivantes du statut de professeur de FLE. L'enseignement du FLE me parut alors un extraordinaire observatoire potentiel du monde et de l'homme : « Pour l'observateur de l'homme, comparatiste-né, le bien le plus précieux, c'est la liberté de se déplacer, d'aller où il veut et de regarder. » (Detienne, 2009, p.120).

Cette période-ci était-elle particulièrement propice, dans le domaine éducatif et pour ce qui nous concerne dans le domaine de l'enseignement du FLE, à la comparaison, aux mises en lien ? Jucquois relève que certaines périodes sont davantage favorables à une démarche comparative que d'autres :

Comment ne pas remarquer, particulièrement lors [de] périodes durant lesquelles se manifestèrent des attitudes comparatistes, la concordance de certains traits, tels que **le goût des voyages, des explorations et de la découverte d'autres cultures, la mise en cause, dans tous les domaines, des idées reçues et de la tradition** et (l'exigence de positions personnelles qu'accompagne la revendication d'une liberté individuelle) ? (Jucquois, 2000, p.21-22) ;

puis :

...à [des] périodes [propices au comparatisme] fleurissent l'humanisme et **la passion de l'altérité** chez les plus évolués, **le sens des échanges extérieurs** et un intérêt commercial intelligemment compris chez d'autres, le goût du voyage et **un certain besoin de compréhension chez beaucoup**. La diversité et la richesse des expériences relativisent les usages locaux et suggèrent de multiples comparaisons entre les modes de vie. (Jucquois, 2000, p.22)

Aujourd'hui où, au cœur de la crise du Covid-19 en Europe occidentale, un repli sur soi est une question sanitaire, ce goût pour le voyage, pour la découverte des idées de l'autre et les comparaisons ainsi suggérées pourraient paraître lointains, quelque peu hors propos. Il s'agit de souligner ici que l'altérité et la réflexivité ne sont pas nécessairement en lien avec la mobilité physique. En tant qu'enseignant de français dans un DASPA de la FWB, je souhaite penser la situation éducative dans laquelle j'évolue par tous les détours qui me paraissent intéressants, par n'importe quel moyen que j'estime pertinent. Pour Jucquois, comparer c'est « élague[r] le bois mort et, par la comparaison avec d'autres expériences humaines, redonne[r] du sens à ce qui, peut-être, n'en avait plus » (Jucquois, 2000, p.19). Il est certainement difficile d'enchaîner des expériences professionnelles personnelles variées puis d'être dans une situation professionnelle précise, à savoir un DASPA, dont les autorités (la direction, le pouvoir organisateur) considéreraient que l'isolement est une condition nécessaire à son maintien, à sa survie – nous y revenons particulièrement dans le chapitre 6.

Nous comparons ici ce qui est dit et fait à propos de la scolarisation de nos apprenants actuels avec nos expériences professionnelles antérieures (puis, dans le cadre de cette recherche, avec d'autres

contextes scolaires), pour insérer ce DASPA dans un continuum professionnel (et parfois personnel) large : ce DASPA est *aussi* un lieu d'enseignement du français comme un autre. Or, il nous semble primordial de pouvoir se sentir libre d'aller d'un contexte à l'autre et de penser un contexte *par* un autre. Comment faire autrement pour renouveler des discours et des pratiques (pour nous, ceux qui concernent la scolarisation des apprenants primo-arrivants en DASPA) et donner la possibilité de s'en distancier ?

9. Envisager un champ de comparabilité ; dessiner les grandes lignes d'une méthodologie

Avec qui comparer un public scolaire dit primo-arrivant inscrit en DASPA ? Nous précisons dans le chapitre suivant (4) quels sont les publics et terrains scolaires retenus pour ces recherches. Ici, selon notre expérience professionnelle personnelle, nous envisageons un champ possible de comparabilité. Si comparer peut permettre de mettre en évidence des particularités, de distinguer, de spécifier, de séparer, etc., comparer doit aussi permettre d'englober, de confondre (pour nous, ce terme n'a pas de connotation nécessairement négative), de généraliser : « ...le comparatisme est [...] à l'œuvre lorsqu'il s'agit, à partir d'éléments disparates, d'atteindre un degré plus élevé de généralisation. » (Jucquois, 2000, p.36).

Généraliser ne signifie pas pour nous confondre dans le sens d'une confusion qui empêche de comprendre, qui éloigne du sens. Généraliser permet davantage pour nous de relier, de faire se rejoindre :

Si le **comparatiste** est ce « **spécialiste du général** », dont l'évolution contemporaine montre la nécessité toujours davantage impérative, c'est principalement parce qu'il **relie entre eux des savoirs autrement disloqués**, partiels, sinon contradictoires, c'est encore parce qu'il **s'oppose à l'exclusive d'une pratique individuelle vécue dans l'isolement**, ou qu'il compense et atténue les inconvénients individuels et collectifs, humains et scientifiques, d'une **hyperspécialisation** et d'une **parcellisation du savoir**. (Jucquois, 2000, p.42)

Jucquois défend l'idée selon laquelle les chercheurs devraient bien davantage développer une culture générale plutôt qu'une connaissance « hyperspécialisée ». Similairement, nous défendons

l'idée selon laquelle les acteurs éducatifs (et leurs institutions éducatives) devraient bien davantage mettre en avant un enseignement (pour ce qui nous concerne, des langues) qui « généralise » i.e. qui puisse être partagé par le plus possible, plutôt qu'il ne particularise / spécifie les publics scolaires (à l'image de chercheurs qui, cantonnés dans des domaines ultra-spécifiques, parcellisent le savoir).

« Hyper », chez Jucquois ; souvent « ultra », pour moi : ces deux préfixes expriment un caractère extrême des multiples spécifications à l'œuvre sur mon terrain professionnel DASPA. Pour rechercher une diversité d'approches dans des scolarisations d'apprenants qui doivent apprendre une nouvelle langue de l'école, plus précisément : pour donner à lire des variations des représentations de l'altérité dans des situations scolaires dites d'allophonie, nous retenons les trois convergences suivantes : allophonie, mobilité et intégration. Notre recherche compare donc des situations scolaires dans lesquelles des apprenants, parfois officiellement nommés allophones dans certains contextes, parfois autrement dans d'autres contextes, doivent apprendre une nouvelle langue de l'école. Il nous semble pertinent de partir de la reconnaissance selon laquelle il y a des apprenants à l'école qui parlent une ou plusieurs autres langues que celle de scolarisation. Ensuite, il s'agit de considérer que dans les situations scolaires que nous retenons, une mobilité (pas seulement géographique (Alais, 2017, p.12-13)) est à l'œuvre. Enfin, nous considérons que dans nos situations scolaires, une dynamique d'intégration scolaire concerne les apprenants parfois dits allophones, parfois non francophones, etc. Nous développons ces généralisations, qui dessinent un objet de recherche, au chapitre 4 ci-après.

Y a-t-il un risque de généralisations abusives en considérant de manière aussi large les notions d'allophonie, de mobilité et d'intégration ? Probablement ; mais nous considérons que cela n'est pas un problème en soi étant donné notre objectif de recherche d'instabilisation / éventuellement, de renouvellement de certains discours et pratiques. Notre recherche ne s'insère pas dans le domaine de l'éducation comparée : nous recherchons avant tout plus de tolérance, plus de modestie, plus d'humilité pour entretenir une souplesse du regard face aux catégories, pour rendre possible une mise en cause des idées reçues – pour nous, celles qui concernent des catégories de publics et de langues.

Comment comparer ? Notre chapitre méthodologique suivant le détaille. Nous pouvons déjà ici parler de pratique (ou de posture) comparative interprétative (plus précisément, par une mise en vis-

à-vis de discours). Nous sommes également dans une pratique d'interprétation liée à l'expérience professionnelle personnelle. Plus globalement, il s'agit de s'éloigner le plus diversitairement possible de notre expérience professionnelle actuelle en DASPA, pour pouvoir ensuite regarder autrement cette expérience. Pour Jucquois, « l'extériorité du regard se justifie uniquement par la volonté de mieux contribuer à un éclairage « de l'intérieur. » (Jucquois, 2000, p.10). En effet face à la récurrence, depuis les années 60 au moins (depuis de Coster & Derume, 1962), des mêmes discours déficitaires tenus à propos des apprenants aujourd'hui dits primo-arrivants (auparavant dits étrangers, immigrés, etc.) scolarisés en FWB, la méthodologie comparatiste – et peut-être plus particulièrement une méthodologie autorisant les rapprochements / comparaisons a priori inattendus, incongrus, inappropriés, etc. – semble s'imposer. Plus particulièrement à propos de notre public de recherche principal, nous estimons que la comparaison avec... relève bien davantage d'une éthique que d'un choix méthodologique x... parmi d'autres possibles. En effet, nous avons vu que, chez Ricœur, le rapport à l'autre est éthique. L'éthique provient du fait que l'autre s'impose à moi : il est sous ma responsabilité. En outre, l'éthique, c'était également pour nous la « vie éthique », ou l'« éthicité » hégélienne exploitée par Honneth, qui pose la question de l'estime sociale et de la communauté de valeur dans laquelle sont intégrés, scolairement parlant, les apprenants dits primo-arrivants en FWB. Parce qu'il semble que cette catégorie d'apprenants ne soit comparable qu'avec (ou semblable à) des apprenants belges dits autres et eux aussi assignés, la comparer avec d'autres catégories d'apprenants usuellement estimées disjointes (sinon très différentes) est bien pour nous, simultanément : une injonction et une éthique, dit autrement : une obligation et une morale.



Dans les chapitres interprétatifs 5, 6, 7 et 8, nous employons les termes « croisement », « croiser » et « comparaison », « comparer ». Lorsque les mises en vis-à-vis (de discours institutionnels, d'extraits d'entretiens, d'observations et d'expériences personnelles) ont pour objectif de comprendre une situation *à travers* / *à partir d'une* autre ou *par* l'éclairage d'une autre, nous employons les termes « croisement » et « croiser ». Notre conception de la comparaison s'appuie sur celle du croisement selon Werner et Zimmermann (2004, pp.21-22). Pour rappel :

les entités ou les objets de recherche ne sont pas seulement considérés les uns par rapport aux autres, mais également **les uns à travers les autres, en termes de relations, d'interactions, de circulation.** (Werner & Zimmermann, 2004, p.22)

Nous employons les termes « comparaison » et « comparer » lorsque nous mettons davantage en évidence des différences et des ressemblances entre les situations retenues pour cette recherche.

Dans le chapitre 4 ci-après, nous abordons plus précisément la méthodologie retenue pour ces recherches.

CHAPITRE 4. Méthodologie retenue

Comment méthodologiquement parlant observer, rendre compte et interpréter des formes de reconnaissance de l'altérité par la comparaison ? Nous avons choisi une démarche qui relève de la comparaison herméneutique selon des raisons théoriques et expérientielles (chap.3). Dans ce chapitre 4, nous explicitons les éléments de méthodologie retenus en situant notre choix dans le spectre plus large des recherches qualitatives et compréhensives.

1. La scolarisation des apprenants dits primo-arrivants appréhendée sous l'angle des espaces scolaires

Cette recherche s'intéresse partiellement aux différentes modalités de groupements effectifs des apprenants (Dupriez, 2010) qui peuvent être interprétées comme autant de réponses concrètes à la problématique du traitement de l'altérité en DASPA (Quelle(s) reconnaissance(s) en les murs des écoles, entre classes au sein d'une même école, entre écoles du même réseau scolaire / du même quartier?). Ce travail s'attache :

- a) secondairement, à une éventuelle prise de distance avec certains discours, en relevant si ce qui est décidé / déclaré / promu par les directions d'écoles et les institutions éducatives en termes de regroupement des apprenants dits autres est effectif ou pas ;
- b) prioritairement, à interroger une entrée spatiale / géographique dans la problématique de la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants. Cette entrée semble largement privilégiée par les acteurs éducatifs. Or nous considérons qu'elle limite l'ampleur de la compréhension de notre problématique. Il faudrait donc « faire face » au spatial / géographique.

Nous explicitons ici ce propos.

Les situations scolaires dans lesquelles les apprenants doivent apprendre une nouvelle langue de l'école peuvent être analysées par l'identification de pratiques de groupements des apprenants. Ces

pratiques sont interrogées par des discours (notamment institutionnels ou académiques) avec des étiquettes telles que l'hétérogénéité vs l'homogénéité, l'immersion / le bain linguistique vs l'efficacité didactique du regroupement d'apprenants débutants-intermédiaires... dans la langue à apprendre, etc. D'autres types de discours (surtout associatifs, aussi académiques) dénoncent certaines pratiques avec des termes tels que la ghettoïsation, la ségrégation, etc. Quelles que soient les modalités de groupements des apprenants promues, nommées et effectives, elles convoquent (l'interpellation a un caractère impératif) les apprenants, leurs parents et les acteurs éducatifs qui évoluent dans ces situations.

Nous avons évoqué la question de l'intégration dans une certaine norme¹⁰⁸, selon l'expression possible d'une attente de reconnaissance du même, du semblable, du similaire, etc. Nous avons également soulevé la question de la différenciation en supposant le manque d'un opposé : une exigence d'indifférenciation, un certain manque d'universel, de commun, voire une indétermination (chap.2, 3.4.3.). Sur notre terrain professionnel les questions relatives à des types de groupements d'apprenants (plus précisément une adéquation¹⁰⁹ entre les types de groupements et les didactiques effectives, donc la question de l'efficacité des dispositifs constitués) sont permanentes. Goï et Huver font le rappel suivant :

La plupart du temps, **la question de la ségrégation scolaire** (mais pas seulement) **est envisagée du point de vue des espaces physiques, géographiques**, et sous l'angle des politiques de la ville, dans leurs liens avec l'hétérogénéité sociale et le traitement de la diversité dans les territoires. (Goï & Huver, 2013, p.117)

Une entrée spatiale / géographique peut ainsi monopoliser le débat au détriment d'une interrogation plus ample sur la problématique de la reconnaissance de l'altérité. Comprendre l'espace physique scolaire à travers les notions sociologiques urbaines de ségrégation et de ghettoïsation a certainement son intérêt. Mais il nous semble alors que l'enjeu est de questionner / dénoncer le fait que les apprenants seraient (quantitativement) mal « répartis » sur le territoire scolaire / entre écoles notamment, et qu'il s'agirait de les répartir davantage entre d'autres écoles toujours un peu plus nombreuses— voire entre toutes les écoles. Il y aurait trop d'apprenants dits primo-arrivants « ici » et pas assez (ou pas du tout) « là ». En travaillant sur un équilibre du nombre d'apprenants dits primo-

108 Une demande des apprenants et/ou de leurs parents de poursuivre la scolarité dans une école « normale » est évoquée au chapitre 1 (2.4.).

109 Pour nous, une assignation de groupes d'apprenants (pensés comme spécifiques) à des didactiques (elles-mêmes pensés comme spécifiques) et de fait cloisonnées, voire essentialisées.

arrivants entre écoles, entre pouvoirs organisateurs, entre villes, etc., chacun aurait son « autre » ; l'accueil et la scolarisation de ces apprenants seraient alors mieux gérés puisque gérés par tous. Sur notre terrain professionnel DASPA, il faut faire face aux questionnements réguliers d'acteurs du terrain qui demandent d'autres formes de regroupement des apprenants que celles qu'ils estiment mises en œuvre (qu'elles soient dites immersives, différenciatrices ou dans un entre-deux).

Cette manière d'entrer dans la question limite selon nous le potentiel de compréhension qu'ont les acteurs éducatifs (et la recherche au moins en partie) de la problématique de la reconnaissance de l'altérité à un aspect d'abord quantitatif. Nous défendons qu'il ne suffit pas de répartir autrement ou « mieux » les apprenants dits primo-arrivants entre classes, entre écoles, au sein d'un espace géographique donné pour mieux « tolérer l'autre » dit différent, pour mieux reconnaître l'altérité. Il s'agit pour nous d'interroger des conceptions de l'altérité en nous demandant quels discours et pratiques concernent des apprenants dits autres – sans figer ce que seraient les bons discours ni les bonnes pratiques. Plus précisément : nous cherchons à instabiliser une conception déficitaire de l'altérité en DASPA en mettant en évidence une variété dans les discours / pratiques lorsque des terrains éducatifs (usuellement considérés disjoints) scolarisent des apprenants dits autres.

Pour ce faire, nous avons mis en contraste des terrains scolaires usuellement pensés comme disjoints (i.e. non mis en liens) alors que l'on peut considérer qu'ils présentent une problématique similaire de reconnaissance de l'altérité linguistique et culturelle au sein des écoles et des classes.

2. Une recherche qualitative

2.1. Une démarche relevant de la comparaison herméneutique

Pour interroger certains discours et pratiques issus de notre terrain professionnel qui concernent la reconnaissance de l'altérité, nous choisissons de comparer ces discours / pratiques avec des discours / pratiques issus d'autres contextes éducatifs, sur base de premières convergences retenues. Nous ne voulons pas dévoiler, par des mesures quantitatives, des discours ni des pratiques liés à un traitement prototypique de l'altérité linguistique et culturelle dans certaines situations scolaires. Les écoles retenues pour ces recherches ne forment donc pas un échantillon représentatif. Pour comprendre autrement la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants en FWB, pour interroger ce qui est dit et fait à leur sujet, nous choisissons de travailler *par* l'altérité. Nous faisons le pari

qu'un rapprochement entre contextes usuellement non mis en relation permettrait de comprendre différemment notre contexte principal DASPA et, peut-être simultanément, de comprendre différemment les contextes secondaires, éclairés en cela par le contexte principal. L'idée n'est pas de (sur)généraliser en transitant d'un contexte à un autre mais de développer des circulations et des mises en contraste (pour nous des relations) en tant que stratégie de recherche (Dumez, 2011, p.54). Les trois convergences potentielles entre terrains éducatifs (allophonie, mobilité, intégration : chap.3, 9.) ne sont pas pour nous de nouvelles construction typologiques communes à des situations scolaires : ce sont des points de départs qui nous autorisent à mettre en vis-à-vis certains publics scolaires. Nous choisissons de repenser un public et un terrain scolaire à travers l'altérité d'autres publics et terrains scolaires : à travers d'autres discours et d'autres pratiques, à travers d'autres échanges entre acteurs éducatifs, à travers d'autres compréhensions de phénomènes qui ne sont pas considérés les mêmes – mais qui peuvent être considérés convergents.

2.2. Au-delà de la représentativité : la qualité

Par ailleurs nous souhaitons exposer notre choix d'acteur de terrain-chercheur :

Une démarche de recherche qualitative n'a de sens que si elle montre et analyse¹¹⁰
les intentions, les discours et les actions et interactions des acteurs concrets,
du point de vue des acteurs eux-mêmes mais aussi du point de vue du
chercheur (Dumez, 2013, p.31)

Pour travailler une diversité de pratiques et de discours éducatifs, plus précisément pour collecter de nouveaux éléments (traces, observables) qui aident à en interroger d'autres (connus par l'expérience et réfléchis conceptuellement), il ne nous paraît pas nécessaire d'accumuler les observations sur de multiples terrains. Une école est un monde en soi qui peut être compris autrement s'il est observé à partir d'un seul autre monde : à partir d'une seule autre école. Il ne nous paraît pas non plus nécessaire de nous entretenir avec tous les acteurs de chaque terrain : chaque acteur peut partager, par exemple lors d'un entretien formel (mais pas uniquement, voir en 10.), une diversité de

110 Pour moi : interprète.

compréhensions d'une situation donnée qui rend selon nous inutile l'accumulation d'entretiens avec un maximum d'acteurs.

Il s'est donc agi de développer une qualité d'échanges et de moments informels avec quelques acteurs de terrain, de prendre le temps de les observer à l'œuvre, en classe, et de nous entretenir avec eux. Pour les entretiens, nous avons suivi un canevas précis mais nous avons aussi en partie travaillé sans élément de contrôle strictement établi : en observant des situations, en observant les acteurs en situation (Martineau, 2005), en « toupillant¹¹¹ » (p.107. Plus largement, chap.3, 8., 9. : pp.104-111), pour en retirer des éléments de discours et de pratiques à interpréter.

Il a également été partiellement question de l'attention du chercheur :

- face aux situations observées ;
- à l'écoute de la co-construction et d'une inter/in-compréhension du discours entre nous et les témoins ;
- en partie à l'écriture de la recherche.

Nous y revenons dans notre dernier chapitre (8) et en conclusion de cette thèse.

S'agit-il de devoir « expliquer » ou « comprendre » des signes du traitement de l'altérité ? Nous souscrivons à l'opposition posée ci-après par Dumez entre explication et compréhension si cette première est une « recherche de lois universelles » ; mais nous complétons sa définition de la compréhension :

On peut s'intéresser aux phénomènes humains et sociaux en usant des mêmes approches dont on se sert pour analyser les phénomènes naturels. Ou l'on peut considérer qu'ils se distinguent des seconds et réclament **une visée scientifique particulière**. Cette dernière **position** est celle **qui oppose explication (par la recherche de lois universelles) et compréhension (tenant compte du sens donné par les acteurs à leurs actions dans un contexte particulier [et aux actions d'autres acteurs qui évoluent dans d'autres contextes]**. (Dumez, 2011, p.48)

111 Detienne, 2009, p.115.

Nous nous appuyons sur la démarche compréhensive défendue par Kaufmann :

Pour Max Weber (1992), si compréhension et explication ont des points de départ situés à des pôles opposés, la sociologie doit s'insurger contre l'idée qu'il s'agisse de deux modes de pensée séparés. La **démarche compréhensive** s'appuie sur la conviction que **les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social**, donc des **dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur**, par le biais du système de valeurs des individus. (Kaufmann, 2014, p.24)

Nous explicitons notre démarche compréhensive au point ci-après.

3. Défendre une démarche compréhensive

Des éléments strictement factuels liés à la scolarisation d'apprenants qui doivent apprendre une nouvelle langue de l'école (par exemple : combien d'apprenants en classe de langue, dans quelles classes / écoles, avec quelles interactions avec les apprenants natifs dans la langue de scolarisation, avec quelle didactique préconisée par les curricula, etc.) ne sont pas pour nous des objets pertinents de recherche s'ils sont étudiés séparément des compréhensions qu'en ont les acteurs éducatifs directement concernés et le chercheur.

Or seuls des éléments factuels semblent actuellement compter dans les discours courants comme institutionnels à propos de la scolarisation d'apprenants dits primo-arrivants. Cette scolarisation est d'autant plus objectivée, factualisée qu'elle est critiquée pour son caractère potentiellement ségrégatif. Par exemple il y aurait un « effet ghetto¹¹² » des DASPA et il s'agirait de « décroisonner les murs de la classe pour les enfants migrants¹¹³ ». L'image de la cloison est révélatrice d'une compréhension strictement spatiale de la problématique. Notre intention de recherche est davantage de croiser les compréhensions qu'ont des acteurs éducatifs de situations scolaires d'allophonie. Comment ces acteurs, par leurs pratiques et par leurs postures – par leurs compréhensions –

112 <https://ligue-enseignement.be/quel-accueil-des-enfants-migrants-a-lecole/>. Page consultée le 28/05/20.

113 <https://plus.lesoir.be/191002/article/2018-11-20/decloisonner-les-murs-de-la-classe-daccueil-pour-les-enfants-migrants>. Page consultée le 28/05/20.

« donnent[-ils] corps » aux « espaces » scolaires d'allophonie ? La lecture de Goï et Huver (2013) pour la rédaction de mon mémoire de Master marqua en ce sens un tournant dans ma compréhension personnelle (en tant qu'acteur de terrain et en tant que chercheur en devenir) de ce que pouvait (ou de ce que devait) être un objet de recherche lié à l'exercice de mon métier, liés à la didactique des langues et à l'accueil de nouveaux apprenants dans des espaces scolaires usuellement présentés comme des ghettos :

...de tels processus [« d'inclusion / exclusion (voire de ségrégation) »]– s'il est tentant de les objectiver – ne sont – de fait – pas objectifs [...] les pratiques sont en étroites interrelations avec les représentations, les postures, voire les imaginaires des acteurs. [...]

...nous ne traiterons pas tant des espaces de ségrégation *versus* inclusion dans ce qu'ils pourraient avoir d'homogène, que de l'hétérogénéité des pratiques et des postures des acteurs qui traversent, habitent et donnent corps à ces espaces et à ces processus d'exclusion et/ou d'inclusion. (Goï & Huver, 2013, p.118)

Ne s'intéresser qu'à des éléments factuels, quantifiables, mesurables (Combien... Où... Quand... Combien de temps – par exemple, les débats vifs¹¹⁴ en FWB à propos de la durée nécessaire, souhaitée, etc., d'une scolarisation en DASPA : un an ? Un an et demi ? Deux ans?) réduit la problématique de la scolarisation à des questions de technique. Ces questions peuvent occulter les compréhensions qu'ont les acteurs éducatifs de décisions éducatives qu'ils s'imposent eux-mêmes ou qui leur sont imposées, conséquemment leurs manières personnelles, subjectives, uniques, de donner vie et corps à des éléments factuels qui paraissent simples, univoques, transparents. Ces éléments factuels ont leur importance mais selon moi, ils ne prennent pas sérieusement en compte la problématique de notre rapport à l'autre.

La question de l'application (pour nous de la compréhension) des décrets et circulaires de la FWB par les directions des DASPA peut être un bon exemple : comment les directions s'approprient-elles le discours officiel et les différentes directives des textes de lois ? Peut-être y a-t-il autant de manières de comprendre (entre autres administrativement parlant) une modalité de scolarisation comme celle de la durée de scolarisation, qu'il y a d'écoles. Il s'est donc agi pour nous de :

¹¹⁴ À titre d'exemple : <https://www.lalibre.be/debats/opinions/une-ecole-de-la-reussite-pas-pour-tout-le-monde-opinion-59df84e5cd70be70bcf2abf4>. Page consultée le 10/07/20.

...s'intéresser au(x) point(s) de vue des acteurs, pour tenter de « comprendre », avec eux, selon quelles modalités ils (se) créent des repères, du sens, selon quelles modalités ils interprètent leurs actions et dans quelle mesure tout cela dessine des cohérences, des divergences, des tensions. (Huver, 2014b, p.60)

Ce positionnement épistémologique affirmé, nous rendons compte ci-après d'expériences professionnelles personnelles pour nous directement liées à celui-ci. Elles sont une autre entrée possible pour expliciter notre motivation à rédiger une thèse qui prend en partie appui sur une expérience professionnelle personnelle.

Dans notre contexte professionnel scolaire (un DASPA), les points de vue des enseignants et des apprenants paraissent ignorés¹¹⁵ par la direction et par le pouvoir organisateur. Du moins est-ce notre impression personnelle et subjective. Nous l'étayons dans les lignes qui suivent.

Notre école est dans une position difficile : depuis plusieurs années, elle perd des apprenants, conséquemment des classes et des degrés complets (chronologiquement : les 1^{es} et 2^{es} communes, puis les 1^{es} et 2^{es} différenciés, soit l'ensemble du premier degré). N'étant pas administrativement parlant une école à part entière mais une implantation¹¹⁶, ces classes ont été déplacées dans une autre école du même centre scolaire qui a pu ainsi maintenir son premier degré. Notre école a progressivement vu sa population scolaire se modifier profondément : les apprenants scolarisés en DASPA représentent approximativement 60 % de la population scolaire totale (plus de 150 élèves inscrits sur moins de 300 apprenants au total) ; et les 40 % d'apprenants inscrits dans les autres classes sont très souvent issus du DASPA. Les accusations de ghettoïsation / ségrégation de la population scolaire dite primo-arrivante sont occasionnelles parmi les enseignants et les apprenants – avec l'emploi d'autres termes par ces derniers (chap.1, 2.4.), possibles dans la presse¹¹⁷. Les enjeux en termes d'accueil, de scolarisation et d'intégration des apprenants concernés sont formulés très différemment par la direction, les enseignants et les apprenants. Ces formulations, qui sont

115 Cet élément était sous-entendu pp. 5-6 (« Je » et « nous »).

116 Voir aussi chap.5, 3.2.

117 <https://www.sudinfo.be/art/1680377/article/2016-09-25/80-d-etudiants-refugies-dans-une-seule-classe-d-accueil-pas-l-ideal-pour-apprend?referer=%2Farchives%2F Recherche%2Fpaywall%3Fdatefilter%3Dlast10year%26sort%3Ddate%2520desc%26start%3D40%26word%3Dint%25C3%25A9gration%2520r%25C3%25A9fugi%25C3%25A9s%2520Li%25C3%25A8ge>. Page consultée le 23/03/22.

Voir également le numéro de mai 2016 de la revue « Tribune » du syndicat FGTB-CGSP : <https://www.cgsp-enseignement.be/tribune/file/795-trib16>. Page consultée le 04/06/20.

autant de compréhensions variées des enjeux énoncés ci-avant, n'ont ni lieu ni moment d'échanges, de confrontation. Il ne s'agirait pas de faire émerger des consensus issus d'échanges entre points de vue différents, ni des solutions partagées par tous – il y a probablement des positions inconciliables – ; mais de donner à entendre ces positions.

Quelles sont les causes d'une absence ou d'un manque d'échanges entre tous les acteurs concernés ? Nous faisons les suppositions suivantes :

a) le développement, par la direction, d'un discours défensif basé sur une certaine bienveillance, un accueil familial, « amoureux », sinon de proximité forte avec les apprenants, etc., en convergence avec le premier modèle honnethien de reconnaissance amoureuse ;

b) la menace, à l'encontre des enseignants, de pertes d'heures / d'emploi si les apprenants dits primo-arrivants quittent trop rapidement le DASPA,

privent les enseignants de leur liberté de parole.

Ces deux colorations des discours tenus par la direction (« l'école-famille bienveillante » ; « attention à vos heures / à votre emploi ») n'empêchent-elles pas une ouverture dans les échanges lorsqu'il s'agit, par exemple, de réfléchir collectivement à l'orientation et à l'intégration des apprenants dits primo-arrivants ? Et plus largement n'empêchent-elles pas de donner à entendre une variété (voire une hétérogénéité) de points de vue, de positions, de conceptions quant à la reconnaissance de l'altérité au sein de l'école ? Notre projet de recherche peut donc aussi se comprendre comme une instabilisation des discours dirigeants (directions et coordinations d'établissements, responsables pédagogiques, etc.) par une prise en compte des compréhensions qu'ont des enseignants et des apprenants de la problématique visée.

L'instabilisation des discours se fait principalement par le croisement de discours issus d'écoles et de réseaux scolaires usuellement considérés disjoints ; mais l'instabilisation doit également être mise en évidence (du moins sur notre terrain professionnel personnel) par le croisement de discours *entre acteurs éducatifs*. Nous ne voulons donc pas « entrer en recherche » par des objets à étudier : l'intégration des migrants, la reconnaissance de la diversité, l'allophonie à l'école, etc. Nous voulons considérer non pas des objets mais leurs réceptions par des individus – situés dans des « histoires collectives et personnelles », pour « travaille[r] avec le sens des autres », « travailler

avec la pluralité des sens des autres et faire une place à ces différentes manières de faire sens » (Huver, 2015, p.14-15).

4. Étudier diverses compréhensions des catégorisations liées à l'altérité

« Comment mieux enseigner la langue de la société dite d'accueil à des apprenants dits primo-arrivants ? »

« Comment ces derniers pourraient-ils mieux apprendre cette langue ? »

L'objectif de cette recherche n'est pas de répondre à ces deux questions courantes à propos de notre terrain principal de recherche : celui de la scolarisation d'apprenants dits primo-arrivants. Nous n'avons pas l'ambition de dévoiler, d'expliquer puis de défendre un « mieux » didactique. Pourquoi ? Parce qu'en deçà de ces questions, nous estimons qu'il y a d'abord fondamentalement une assignation à la différence qui conditionne le type de questions que nous nous autorisons à poser : c'est parce que ces apprenants sont dits autres que la nouvelle langue de l'école ne paraît jamais suffisamment bien enseignée, ni que les apprenants ne semblent la maîtriser jamais suffisamment. Dans les situations d'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue de l'école, nous pensons qu'il faut prioritairement étudier les processus qui produisent une stricte différence et qui assignent à celle-ci, alimentant ainsi la représentation d'un déficit bien plus qu'ils n'aident les apprenants concernés. La question d'un meilleur enseignement-apprentissage de la langue pour (s')intégrer nous semble mal posée¹¹⁸ ; et la poser / penser autrement revient pour nous à interroger la prise en compte de l'altérité dans l'accueil et la scolarisation – pour ce qui concerne cette recherche, en DASPA. L'étude des catégorisations liées à l'altérité (catégorisations à comprendre comme autant de signes ou d'indices du traitement de l'altérité) sera notre priorité. Et nous considérons les catégories de français ainsi que les catégories de publics scolaires visés – plus précisément : les usages qui en sont fait sur les terrains scolaires, les compréhensions qu'en ont les acteurs éducatifs – comme des signes potentiels du traitement de l'altérité. Nous nous appuyons sur Goï et Huver :

¹¹⁸ En tout cas selon moi, la problématique de l'intégration du public scolaire concerné devrait recevoir une plus grande diversité de questionnements de recherche.

...[FLS], [FLE] et [FLM] ne peuvent pas être considérées comme des catégories exclusivement objectives (quand bien même la notion de continuum qui les lierait en restituerait une partie de la complexité), mais doivent être aussi vues comme subjectivement construites, autour d'enjeux d'étayage et de positionnement identitaires et professionnels, traversés de part en part par le rapport à la diversité et à l'altérité à l'autre et à eux-mêmes des acteurs qui catégorisent. (Goï & Huver, 2012, p.26)

Selon notre expérience professionnelle en DASPA il nous paraît intéressant de rechercher ces signes, tout d'abord lorsqu'une altérité est construite, c'est-à-dire lorsqu'un processus de catégorisation est à l'œuvre, lorsqu'un terrain ou une institution scolaires façonnent « des » autres ; et plus particulièrement lorsque ces processus aboutissent à des assignations à la différence qui figent les perceptions de la langue et des publics scolaires – d'un terrain scolaire à un autre, d'une école à une autre, d'un type de scolarité à un autre, mais également dans le temps, malgré la fin d'une période spécifique d'accueil. Nous ne considérons donc pas les catégories de langues à enseigner (et, liées à elles, de publics scolaires) uniquement « sous un angle méthodologique, c'est-à-dire au regard des contenus, des méthodes et des fonctions d'enseignement qui les rapprochent et/ou les éloignent les unes des autres » (Goï & Huver, 2012, p.25), mais prioritairement comme des **signes du traitement de l'altérité** : « ...cette pluralité de catégorisation répond à des logiques personnelles et/ou collectives de positionnement, de figuration et d'identité professionnels, et pose la question du rapport à l'altérité des acteurs qui catégorisent. » (Goï & Huver, 2012, p.30).

Par ailleurs nous remarquons sur notre terrain professionnel que les catégories de français langue seconde (FLS) et de français langue de scolarisation (FLSco) ne sont quasiment jamais employées par les acteurs éducatifs. Très largement une binarité se joue entre le FLM et le FLE et, liée à cette binarité, une séparation entre publics scolaires, entre classes et probablement entre écoles / contextes d'enseignement-apprentissage du français. À chaque public distingué de tout autre public son français ; à chaque catégorie de français sa didactique liée. L'assignation à la différence passe par une perception binaire / simpliste entre le FLM et le FLE. Pour tel public scolaire, telle classe, etc., il ne faut que « du FLE », certains enseignants déclarant : « avec eux, je fais du FLE ». Les emplois du partitif « du » et du verbe « faire » soulignent la représentation du FLE en tant que matière (au sens figuré et propre) à travailler, à manipuler, nécessairement et en quelque sorte

grossièrement (ou pour dégrossir, dans le sens de « donner un rudiment d'éducation¹¹⁹ », pour nous un rudiment de langue) « avec eux ». Aussi l'étiquette FLE semble-t-elle parfois permettre de se soustraire à toute précision à apporter quant aux contenus précis enseignés, quant aux compétences travaillées en classe de français, etc. (par exemple décrire un événement passé, se localiser dans l'espace, etc.). L'étiquette semble donc se suffire à elle-même. La catégorie de français à enseigner *et* la catégorie de publics visés sont conjointement dépréciées.

Sur le terrain scolaire AEFÉ retenu pour ces recherches, comment comprend-on la catégorie FLE ? Quelles articulations sont construites et défendues entre cette catégorie de français et d'autres catégories comme le FLM ? En quoi une absence d'articulations entre catégories assigne-t-elle certains apprenants à n'être jamais « comme les autres » ? Relever ce qui est dit et fait autour de ces catégories sur un autre terrain scolaire qui scolarise des apprenants débutants dans la langue de l'école permet-il de mettre en cause l'assignation par la catégorisation constatée sur notre terrain DASPA ?

Cette recherche concerne donc les catégorisations et les représentations liées à l'altérité (Castellotti, 2015a, 2017). Nous estimons que le focus doit être porté :

- non pas (exclusivement) sur les modalités de groupements effectifs des apprenants ;
- ni selon un angle strictement spatial de (re)production des exclusions des apprenants dits autres,

mais bien davantage sur les « regards [des acteurs éducatifs et des apprenants] qui construisent les processus d'inclusion / intégration » (Goï & Huver, 2013, p.122) : particulièrement sur les relations entre les catégorisations d'apprenants employées par chaque terrain (non francophones, primo-arrivants, migrants, allophones, locaux, natifs, etc.) et celles spécifiant le(s) type(s) de français enseigné(s) (surtout FLM et FLE, peut-être FLS, FLSco : Cuq, 1991 ; Castellotti, 2009 ; Goï & Huver, 2012, 2013 ; certainement également le FLA émergent en FWB). La compréhension des différents acteurs concernés est l'angle d'approche qui permet de faire se rejoindre un travail (secondaire) autour des modalités de groupements des apprenants et une attention prioritaire sur les catégorisations et les représentations liées à l'altérité. Nous estimons que les modalités de groupements des apprenants décrites ne doivent pas être séparées des compréhensions qu'en ont

119 <https://www.cnrtl.fr/definition/d%C3%A9grossi>. Page consultée le 11/06/20.

ceux qui les mettent en place : les acteurs éducatifs concernés, et ceux qui y sont placés, les apprenants (et, indirectement, leurs parents).

Dans nos différentes situations scolaires retenues, nous comprenons les volontés (d'abord institutionnelles) de catégoriser :

- les langues (dites première, seconde, étrangère, vivante, etc.) ;
- les français (FLM, FLE, FLS, FLA, etc.) ;
- les apprenants (dits non-francophones, primo-arrivants, allophones, natifs, etc.),

comme des rapports de reconnaissance (ici en synonymie avec la connaissance) dans le sens de l'exercice d'une « maîtrise » (pour reprendre un terme employé par Ricœur), i.e. d'un contrôle institutionnel-politique.

Il faudrait alors accepter un pôle opposé qui :

- imagine possibles des attentes de reconnaissance¹²⁰ de la part des apprenants concernés ;
- rende possible l'expression de telles attentes ;
- prenne en compte et favorise leur réception / compréhension des politiques éducatives mises en œuvre à leur égard.

Accepter un tel pôle et travailler (enseigner, chercher) à partir de celui-ci dépasserait la diversité célébrée (chap.1) comme forme d'expression purement symbolique de la présence de l'autre. Une expression permise mais dont on ne tient pas vraiment compte (et qui ne peut donc s'en tenir qu'au symbole célébré) ressort probablement d'une attitude bienveillante telle qu'elle est généralement promue dans des contextes scolaires qui accueillent des apprenants dits autres. Cette recherche s'appuie donc sur « l'idée d'une variabilité [...], d'une diversité des réceptions »¹²¹ (Huver, 2014b, p.25) par les personnes pour « travailler à instabiliser et à altérer une conception uniformisée de l'enseignement » (Huver & Bel, 2015, p.19), plus précisément pour nous, pour interroger /

120 Sans nécessairement supposer que les apprenants attendent la reconnaissance d'une altérité comprise comme une différence.

121 Ce qui n'exclut pas de pouvoir proposer, à l'issue de la recherche ou lors de sa construction en fonction de nos résultats, des perspectives outillantes propices à un renouvellement des regards portés sur la scolarisation des apprenants qui ne connaissent pas la langue de l'école.

instabiliser les compréhensions courantes de l'altérité relevées dans les écoles belges francophones et constatées dans le cadre de notre expérience professionnelle personnelle (particulièrement : chap. 1 et 3).

5. Déstabiliser ou instabiliser¹²² les acteurs éducatifs ?

« L'instabilisation » et « instabiliser » sont deux néologismes fréquemment employés dans cette recherche. Nous explicitons l'emploi que nous en faisons.

Mentionnons tout d'abord que ces néologismes sont employés et défendus par notre équipe de recherche EA4428 Dynadiv de l'Université de Tours. Accompagnés d'autres termes (particulièrement : diversité, plurilinguisme, pluralisme, pluralité, altérité / altérer, comprendre / compréhension, appropriation), ils soutiennent un positionnement épistémologique de l'équipe en DDL qui propose (notamment) un axe de travail autour de la « diversité des francophonies et de leurs appropriations / réceptions », alors que les « orientations de recherche usuelles et dominantes [...] valorisent beaucoup les interventions et applications « directes »¹²³.

À ce titre, notre recherche se veut un exemple de travail possible autour des compréhensions par les acteurs concernés (comme par le chercheur lui-même), de discours et de pratiques dominants concernant la scolarisation d'apprenants dits primo-arrivants. Plus précisément : une instabilisation de ces discours et pratiques dominants fonde notre proposition de recherche. Cette instabilisation est donc pour nous une proposition de recherche. La permanence / rigidification du discours déficitaire et vulnérabilisant usuel tenu à propos des apprenants dits primo-arrivants fonde, motive et justifie notre proposition.

Le CNRTL mentionne des entrées « instable » et « instabilité », ¹²⁴ ainsi que la version de 1987 du *Petit Robert I*. L'état, le caractère changeant ou mouvant, exprimés par ces deux entrées (et qu'il s'agirait de stabiliser, poser), sont remplacés par un processus, un déroulement à travers les deux néologismes « instabilisation » et « instabiliser ». Le mouvement est pour nous inverse : il s'agit de mettre en cause et en mouvement un arrêt, quelque chose qui est figé / fixé, et non pas estimer / attribuer un état ou un caractère instable-problématique à quelque chose. Par exemple à travers le

122 L'expression est de Spaëth, suite à une de nos présentations orales de notre projet de thèse en 2017. Il s'est alors probablement agi d'un malentendu à propos des sens des termes instabiliser, instabilisation. Le développement méthodologique qui suit éclaire ce malentendu.

123 Dossier d'évaluation HCERES soumis par l'équipe EA4428 Dynadiv de l'Université de Tours en 2017.

124 <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/instable> ; <https://www.cnrtl.fr/definition/instabilit%C3%A9>. Pages consultées le 11/06/20.

sous-titre : « Altérer, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ? » de leur ouvrage *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues* (2015), Huver et Bel soulignent une démarche collective (l'ouvrage est issu d'un colloque Canton-Tours qui a eu lieu en 2013) de tentative d'instabilisation – notamment de l'appréhension des catégories (de langues, de publics, de didactiques). Travailler sur / critiquer les catégories n'impose pas nécessairement d'en fonder et d'en proposer de nouvelles. La recherche ne doit donc pas uniquement (re)categoriser/(re)définir/etc., mais, particulièrement concernant la DDL, davantage *décatégoriser* (Castellotti, 2009) c'est-à-dire désarticuler des enchaînements par trop évidents tels que :

- en France, le français langue d'intégration (FLI) *pour* les adultes dits migrants ;
- le FLE en DASPA (et depuis récemment, le français langue d'apprentissage (FLA) *conjointement* pour les apprenants dits allophones *et* pour ceux dits vulnérables) ;
- la doxa des méthodologies communicatives-actionnelles en DDL et *particulièrement* dans des contextes éducatifs / scolaires qui supposent un enjeu d'intégration sociale ;
- les apprenants précisément dits primo-arrivants *donc* catégorisés comme débutants complets (scolairement mais aussi socialement, expérientiellement, etc.),

puis, mettre en évidence les fondements épistémologiques et les projets afférents aux situations dans lesquelles de telles notions sont mobilisées, pour interroger ces fondements et projets – plutôt que de s'en tenir à un aspect technique de la problématique retenue.

Nos emplois des termes « vivifier », « revivifier » témoignent également de notre volonté de régénérer les discours et les pratiques qui concernent les apprenants dits primo-arrivants. Régénérer en instabilisant, en déstabilisant... ? Continuons de préciser notre propos.

Les enseignants se déclarant souvent « déstabilisés », « perdus », (mais aussi « impuissants », « sans contrôle »¹²⁵, etc.) face aux diversités linguistique et culturelle : faut-il les ébranler encore un peu plus et (pour filer la métaphore de la déstabilisation) tirer encore un bon coup sur leurs chaises pour les faire tomber ? L'idée n'est pas de « rendre moins stable » jusqu'à « compromettre l'équilibre », donc de « fragiliser », mais bien davantage de « mettre en mouvement » ou « faire

125 Notamment lorsque les apprenants ne communiquent pas dans la langue de scolarisation, mais dans leur langue de référence ou dans une autre langue que l'enseignant ne partage pas : dans la classe, mais aussi dans les couloirs et la cour de l'établissement, pendant les récréations par exemple. Il est usuellement souvent demandé aux apprenants qui ne connaissent pas la langue de l'école de s'exprimer (entre eux et au sein de tout l'espace scolaire) dans cette langue de l'école.

bouger », donc d'instabiliser : faire en sorte que certains éléments (à commencer par leurs représentations d'une altérité et leurs pratiques didactiques face à celle-ci) « se déplacent », ne soient plus « stable[s] en un lieu¹²⁶ » ; in fine, de lutter contre la permanence de certaines représentations éducatives de l'altérité et contre la constance de certains discours et pratiques liés à la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants. Les démarches de la comparaison et du croisement permettraient selon nous de faire « **mettre en mouvement** » les représentations figées qui sont liées aux reconnaissances de l'altérité linguistique et culturelle.

Nous présentons ci-après plus précisément les terrains et publics retenus pour notre recherche selon notre cadre théorique, ainsi que les principes méthodologiques généraux défendus.

6. Terrains et publics retenus

6.1. Des mises en lien quasi inédites

Nous soutenons qu'un autre regard que celui déficitaire porté sur la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants en FWB ne sera possible que lorsque la situation de ces apprenants sera comparée non pas uniquement en interne (comparer les DASPA entre eux¹²⁷) mais avec d'autres situations dans lesquelles les apprenants ne connaissent pas (ou pas suffisamment, ou de manière estimée suffisante) la langue de l'école. En ce sens, la démarche de la comparaison herméneutique (et d'une application possible de cette démarche par le croisement) est une réponse aux distinctions / spécifications déclarées et aux mises en œuvre induites (chap.1) qui selon nous assignent ce public scolaire.

L'objectif de cette recherche était ainsi d'instabiliser les compréhensions circulantes de l'altérité à propos de ces apprenants, en explorant des rapprochements entre des situations scolaires très rarement mises en lien¹²⁸, i.e. par une mise en contrastes. Nous avons volontairement rapproché des

126 Nous reprenons ici des éléments des acceptions des termes « déstabilisation », « déstabiliser », « instabilité » ; « instable », *Le Petit Robert*, 1993.

127 Par exemple, comparer ceux dits en ville avec ceux dits à la campagne, comme cela nous l'a été suggéré par le jury FRESH 2017 du FNRS belge, « comme si les notions d'urbain et de rural étaient transparentes et communes quels que soient les contextes et les personnes qui les mobilisent. » (Huver, 2013, p.24).

128 Ou, à notre connaissance, jamais ? Nous relevons toutefois que l'article « Français langue de scolarisation » de « l'encyclopédie libre Wikipedia » (https://fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ais_langue_de_scolarisation#L%25E2%2580%2599apparition_du_FLSco_apr%C3%A8s_le_FLS ; page consultée le 08/02/18), depuis une modification datée du 22/12/07, fait se rejoindre deux de nos publics de la manière suivante :

situations éducatives dans lesquelles les apprenants :

- n'ont pas du tout le même niveau socio-économique ;
- sont locuteurs de langues nationales / internationales légitimées ou a contrario dévalorisées ;
- sont contraints à la mobilité géographique, particulièrement transnationale (migrations), ou a contrario choisissent la mobilité (expatriations) ;
- se voient imposer des politiques dites d'intégration (parcours et types de scolarisation obligatoires pour l'apprentissage de la langue et de la culture du pays dit d'accueil : apprenants dits migrants), tandis que d'autres bénéficient déjà, a priori, d'une bonne place dans la société (sinon dans la (très) bonne école), cette place évacuant la possibilité d'une problématique de l'intégration scolaire, ou plus largement sociale (apprenants dits expatriés).

En Belgique francophone, la deuxième recherche (chronologiquement après celle de de Coster & Derume, 1962) qui concerne la scolarisation des apprenants alors nommés « étrangers » (Baton, 1968), intitulée : *Coéducation d'enfants belges et étrangers*, introduit son propos de la manière suivante :

L'étude des **problèmes engendrés par la coéducation d'enfants de nationalités différentes** peut se concevoir dans **deux milieux scolaires distincts**.

Le premiers est constitué par les **écoles européennes ou internationales**. Peu nombreuses, elles disposent de **moyens financiers relativement importants**, recrutent leur personnel selon des **critères spéciaux** et sont **organisés en vue d'affronter des difficultés prévisibles**. Il est permis de supposer qu'elles tiennent compte de l'expérience acquise. D'autre part, elles accueillent une **population**

« En règle générale, ce public est composé d'élèves mineurs qui viennent d'arriver en France : le français de scolarité (FLSco) est l'objet principal d'un cours de [classe d'accueil \(CLA\)](#). Il s'agit du français tel qu'il est parlé à l'école ([CLIN](#)), au collège ([CLA](#)), au lycée (CLA de lycée) ou à l'Université (il n'y a pas de structure publique pour la préparation du FLSco à l'Université, cependant dans beaucoup d'écoles privées il y a souvent un cours de FOS [français sur objectifs spécifiques], parfois de FLSco).

Un autre public, très important en nombre bien que très éloigné de la France, est constitué des enfants scolarisés dans les écoles françaises à l'étranger. L'AEFE (Agence pour l'enseignement du français à l'étranger) scolarise en effet des enfants français de ressortissants, d'expatriés, mais aussi des enfants du pays d'accueil ; ces derniers sont donc bien dans la situation d'apprendre en même temps la langue française et les programmes français dans une école française. Ces écoles emploient souvent des enseignants de FLSco mais ce sont surtout les enseignants des écoles primaires, qui enseignent donc en français et souvent sont des [professeurs des écoles](#) français, qui ont la charge de guider l'apprentissage de la langue de scolarisation de ces élèves étrangers, au cours des activités de classe ordinaires. »

issue, pour la plus grande part, de classes sociales plus ou moins privilégiées.

Le second lieu à prendre en considération est **l'école ordinaire, l'école de tous, dont l'organisation et le programme sont normalement conçus à l'intention des élèves belges.** Elle recrute forcément ses maîtres parmi les porteurs des titres généraux habilitant à la fonction enseignante sans égard aux difficultés particulières qui peuvent surgir du fait de la mixité de la population scolaire.

La présente étude est limitée aux problèmes que soulève l'hétérogénéité des écoles et classes primaires ordinaires de régime français. (Baton, 1968, p.9)

L'importance accordée aux distinctions opérées entre les deux grands « milieux scolaires » (moyens financiers et expérience des écoles, formation des enseignants, niveau socio-culturel des apprenants) semble naturellement empêcher de penser conjointement les situations scolaires évoquées ; suite à ces distinctions, l'évidence de l'incomparabilité semble aller de soi. C'est cette évidence que nous souhaitons mettre en cause : précisément en retenant et en croisant des terrains scolaires similaires à ceux distingués par Baton.

Pour expliciter les critères qui rapprochent selon nous les situations scolaires retenues, nous décrivons celles-ci dans le point ci-après.

6.2. Situations scolaires retenues

Cette recherche a pour situation principale deux dispositifs DASPA de niveau secondaire de la FWB.

Des discours institutionnels DASPA précis (7.), d'autres plus usuels liés aux DASPA (connus par moi dans le cadre de mon expérience professionnelle en DASPA) et les entretiens menés au sein des deux DASPA retenus, sont croisés :

- partiellement entre eux (particulièrement chap.7, 2.) ;
- prioritairement avec ceux de deux autres écoles : une école française dite de l'étranger appartenant au réseau de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE), une école dite internationale appartenant au réseau du Council of International Schools (CIS).

Deux dispositifs DASPA constituent donc une situation principale, une école AEFÉ et une école CIS deux situations secondaires.

Les discours institutionnels et promotionnels sont issus des réseaux respectifs des quatre écoles, tandis que les entretiens ont été menés au sein des quatre écoles.

Nous utilisons les deux termes « situation » et « terrain » : le premier lorsque nous interprétons des éléments d'observation (ou observables) dans le cadre d'une situation « élargie » i.e. qui potentiellement dépasse l'enceinte des établissements, le deuxième lorsque nous considérons que des éléments d'observation doivent être interprétés à partir de l'établissement précis – celui-ci est alors désigné comme un « terrain ».

6.2.1. Deux dispositif DASPA : un wallon, l'autre bruxellois

Notre premier dispositif DASPA est celui où nous occupons actuellement une charge d'enseignement du français. En poste dans une école wallonne qui bénéficie de ce dispositif depuis 2009 (et qui accueillait avant 2009 des apprenants dits primo-arrivants), nous considérons que nos expériences professionnelles et personnelles d'enseignant de français (et partiellement de coordinateur pédagogique et de sous-directeur par intérim) sont un atout pour cette recherche, particulièrement selon notre choix méthodologique de valoriser l'observation en situation (chap.4, 10.).

Notre deuxième dispositif DASPA se situe à Bruxelles. Nous supposons que la situation sociolinguistique de la capitale belge¹²⁹, autre que celle de la région wallonne (et en considérant momentanément ici et de manière nécessairement réductrice qu'il y a une situation sociolinguistique wallonne globale et une situation sociolinguistique bruxelloise unifiée) offre une mise en contraste. Nous supposons des reconnaissances différentes de l'altérité (linguistique et culturelle) de la région bruxelloise à la région wallonne. Cette première, apparemment davantage cosmopolite que la deuxième, suscite-t-elle plus de signes de sympathie face à l'altérité qu'en région wallonne, tandis

129 Enclavée dans la région flamande néerlandophone et proche de quelques kilomètres de la région wallonne francophone, la région de Bruxelles-Capitale est la seule région belge officiellement bilingue (français et néerlandais) – mais elle est aujourd'hui majoritairement francophone. De nombreux fonctionnaires internationaux (approximativement 60.000 pour l'OTAN et institutions européennes), leurs familles et les étrangers issus des anciennes colonies belges ou migrants plus récents constitueraient quinze à vingt pour cent d'« allophones » du total de la population de la région, selon : https://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9gion_bilingue_de_Bruxelles-Capitale. Page consultée le 21/07/22.

que cette dernière est peut-être plus empathique face au multilinguisme / multiculturalisme ? Pour les raisons évoquées, nous supposons a minima des attitudes davantage favorables à l'altérité à Bruxelles qu'en Wallonie. Cette hypothèse reçoit des éléments de réponse au chapitre 7 (2.) mais également lorsque la quatrième situation scolaire retenue (école CIS située en région bruxelloise) est évoquée au chapitre 8 (2.2.).

La sélection de l'école a été établie à partir des recommandations d'E. Oger basées sur ses enquêtes de thèse (2019) concernant les DASPA. Les critères de sélection ont été les suivants :

- prioritairement, une bonne capacité d'accueil / d'ouverture face à un projet de recherche qui impliquait des observations de classe et des entretiens avec des acteurs éducatifs et des apprenants ;
- secondairement, par recherche de contraste avec le DASPA où nous occupons une charge d'enseignement :
 - a) une structure DASPA plus modeste en nombre d'apprenants inscrits (deux groupes-classes et entre vingt et trente apprenants au total – quand notre école inscrit plus de cent apprenants chaque année, pour cinq à six groupes-classes) ;
 - b) une structure DASPA relativement récente : entre un et trois ans d'ancienneté, quand notre école bénéficie d'un DASPA (anciennement classe passerelle) depuis dix ans.

6.2.2. Un lycée de l'Agence pour l'enseignement français de l'étranger (AEFE)

La première école dont un rapprochement avec des dispositifs belges DASPA peut paraître spontanément inapproprié (et méthodologiquement difficilement défendable) est une école de l'AEFE ; inapproprié notamment parce que situé sur un territoire non francophone et scolarisant des apprenants au niveau socio-économique largement supérieur à celui des apprenants scolarisés en DASPA (critère distinctif retenu par Baton, 1968, p.9). Pourtant toutes les écoles de ce réseau scolarisent en français des apprenants qui ne connaissent pas (ou trop peu, ou de manière estimée insuffisante) cette langue et développent à la fois des modalités de groupements effectifs des apprenants et des discours et représentations liés à ces modalités. Pourquoi ces discours et représentations ne pourraient-ils pas faire écho à ce qui est fait et dit en dispositif DASPA ?

Il s'agissait donc de mettre en relations un terrain DASPA précis que j'estimais particulièrement isolé (chap.4, 5.) avec d'autres terrains d'enseignement du français que je connaissais déjà en partie, plus ou moins bien, directement ou indirectement, à partir de mon expérience professionnelle. Par ailleurs le réseau AEFÉ a développé (2015) des discours sur une nouvelle politique éducative plurilingue que nous comparons et croisons avec les quelques discours officiels tenus par l'administration de l'enseignement en FWB à propos des dispositifs DASPA – ou plus largement à propos de la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants. Il nous a donc paru particulièrement stimulant de lire en « vis-à-vis » des documents officiels de réseaux certes a priori très différents mais qui mobilisaient les mêmes termes (« plurilinguisme », « hétérogénéité », « diversité », « allophone », etc.).

La sélection de l'école AEFÉ a été effectuée à partir de partenariats de formation déjà existants entre l'UCLouvain et des pays et universités étrangères, afin d'encadrer mon accueil en tant que doctorant invité par une université pendant un séjour d'un peu moins de trois mois et de pouvoir bénéficier d'interlocuteurs familiers de l'école française et de son contexte d'implantation. La capacité d'accueil, d'ouverture face à notre projet de recherche a également été un critère déterminant. Nos premiers échanges écrits avec la direction de l'école ont été particulièrement positifs et ont confirmé notre premier choix effectué.

L'école AEFÉ retenue se situe en Asie du Sud-Est. Elle est une section française associée à deux sections allemande et britannique. Ces sections forment une « école européenne » depuis le début des années 2000, initialement une « Fondation des écoles européennes » créée au milieu des années 1990 pour le partage d'un campus. La section française est accréditée par le ministère français de l'Éducation nationale. Son enseignement est bilingue français-anglais. Les apprenants natifs du pays où l'école est implantée découvrent donc une nouvelle langue de l'école : le français, tandis que les apprenants français découvrent l'anglais en tant que nouvelle langue de l'école. Tous ont la possibilité de suivre des heures de cours de la langue du pays d'implantation de l'école, selon des proportions variées en fonction des projets des apprenants. L'enseignement bilingue de cette école propose donc deux situations d'allophonie selon que l'on considère schématiquement la scolarisation des apprenants natifs ou des apprenants français. Nous avons fait le choix de concentrer nos observations et de développer nos entretiens autour de la scolarisation en partie en anglais d'apprenants français. En effet, notre découverte progressive de difficultés potentielles

d'intégration scolaire pour des apprenants français dans une école du réseau AEFE nous a paru être un sujet de recherche beaucoup plus intéressant que celui, peut-être plus conventionnel (?), concernant des difficultés de scolarisation et d'intégration d'apprenants dits natifs ou non francophones au sein d'une telle école. Par ailleurs, il nous a semblé que ce qui est usuellement dit et fait en DASPA pour accueillir les apprenants dits allophones pouvait apporter un éclairage pertinent sur ces difficultés constatées pour des apprenants français à l'école AEFE. Nous développons et nous justifions encore ce choix par l'illustration, plus particulièrement dans le chapitre 7.

6.2.3. Une école du réseau du Council of International Schools (CIS)

La deuxième école retenue qui n'est pas un DASPA pourrait paraître encore davantage incomparable à nos deux premières écoles scolarisant des apprenants dits primo-arrivants. Il s'agit d'une école secondaire appartenant au réseau du Council of International Schools (CIS), implantée près de Bruxelles. Plus précisément cette école peut paraître incomparable selon les deux considérations suivantes.

Tout d'abord les écarts de niveau socio-économique entre ses apprenants et ceux d'établissements belges disposant d'un DASPA peuvent être extrêmes. Peut-on croiser la situation scolaire que peut vivre un migrant afghan mineur étranger non accompagné (MENA) scolarisé en DASPA à celle d'un fils de diplomate américain en poste à Bruxelles, scolarisé dans une école du réseau CIS ? Les résultats de notre recherche illustrent qu'il est possible de répondre par l'affirmative à cette question. Ensuite la langue de scolarisation étant (quasi systématiquement dans ces écoles) l'anglais, il peut nous être rétorqué que celle-ci n'est pas la même que pour les trois premières écoles retenues qui scolarisent majoritairement en français, et que ce n'est donc « plus la même chose ». Or nous considérons précisément ici l'intérêt qu'il y a à travailler la reconnaissance de l'altérité au sein de situations scolaires telles que celles retenues pour cette recherche : si l'appropriation d'une langue est une expérience de l'altérité, en quoi la langue de l'école doit-elle être nécessairement la même dans chaque situation scolaire retenue ? L'essentiel selon nous n'est pas que la langue de scolarisation soit la même dans chaque situation, mais d'envisager celles-ci sous l'angle d'un possible commun des expériences.

Par ailleurs ce choix ne nous fait pas pour autant considérer sans indistinction une scolarisation en français au sein d'un territoire donné (la FWB) lui-même possiblement à diviser / spécifier selon que l'école se situe en région bruxelloise ou en région wallonne (par exemple), et une scolarisation en anglais au sein du même territoire. Si certains enjeux ne sont nécessairement pas les mêmes, nous estimons que d'autres enjeux, et plus particulièrement ceux liés aux reconnaissances de l'altérité et à une dynamique d'intégration sont, au sein de nos terrain et public principaux, les DASPA, comme au sein de nos terrains et publics secondaires relevant des réseaux AEFÉ et CIS, partagés ; mais peut-être vécus différemment d'un terrain à l'autre, d'un public à l'autre (par exemple chap.8, 2.2.). Nous supposons que cette diversité des vécus rend leurs comparaisons et croisements potentiellement instabilisants.

L'école CIS retenue scolarise ses apprenants en anglais mais a mis en place un programme nommé « English Language Development » (ELD) pour les apprenants non anglophones (ou qui éprouvent des difficultés en anglais) à leur arrivée au sein de l'école. Il nous a donc semblé pertinent d'observer, de relever ce qui se disait / faisait pour l'intégration scolaire de ces apprenants via la mise en œuvre de ce programme et les discours (officiels, des acteurs éducatifs, des apprenants) afférents. Ce choix continue d'être explicité plus particulièrement dans le chapitre 8.

La sélection de l'école CIS a donc été effectuée sur base de ces premières réflexions et des connaissances et relations de notre promotrice S. Lucchini d'un tel contexte de scolarisation, ainsi que de l'accessibilité géographique de l'école pour nous et de sa capacité d'accueil / ouverture face à notre projet de recherche. L'école se situant en région bruxelloise, il a été aisé de transiter d'une situation et d'une école à l'autre entre, désormais : le DASPA A (l'école où nous enseignons), le DASPA B (bruxellois), l'école CIS (région bruxelloise).

La totalité de notre enquête sur les trois situations et quatre écoles s'est déroulée entre janvier et juin 2019.

7. Présentation des documents retenus

Tout au long de cette recherche, nous avons mobilisé notre propre expérience professionnelle et personnelle dans un dispositif DASPA wallon. Notre découverte des autres situations et publics scolaires s'est effectuée :

- dans une interprétation de discours qui sont issus de ces situations ;
- par des passations d'entretiens auprès de différents acteurs concernés ;
- par des observations en situation.

Nous avons étudié une variété de discours qui traitent de la reconnaissance de l'altérité. Nous avons retenu des textes, majoritairement officiels, qui régissent (ou promeuvent) les politiques éducatives à mettre en œuvre dans les terrains choisis, et des textes qui représentent les réseaux et les écoles concernés :

- textes législatifs : décrets, circulaires ;
- documents de la FWB destinés aux enseignants des DASPA ;
- documents de l'AEFE développant la politique des langues dans le réseau des lycées français, et plus particulièrement une éducation plurilingue) ;
- site Internet du réseau CIS.

Ces documents sont en adéquation avec une sélection de termes-clés (7.4.2.) liés à notre problématique de recherche.

7.1. Document DASPA

Sur le site Internet « Portail de l'enseignement Wallonie-Bruxelles¹³⁰ », l'onglet « Ressources » propose un lien : « Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement ». Huit documents y sont disponibles¹³¹. Notre premier document retenu est un de ces huit documents – et le plus important parmi ces huit documents en termes d'adéquation entre son contenu et notre problématique de recherche. Il s'agit d'une brochure nommée : « Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement ». Les huit documents ne concernent pas uniquement les DASPA : la brochure plus particulièrement distingue, « parmi les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment le français pour accomplir leurs tâches scolaires », « deux profils » :

- les « allophones » : « les élèves qui sont récemment arrivés en Belgique et qui ne parlent pas le français » ;
- les « francophones vulnérables » : « les élèves qui sont nés ou installés en Belgique depuis un certain temps, qui parlent le français dans leurs environnements familial et social, mais dont les apprentissages sont freinés par des difficultés langagières ».

Ces huit documents (et particulièrement la brochure) s'adressent aux acteurs éducatifs concernés par la scolarisation des deux profils cités.

L'intention principale de la brochure semble donc de vouloir traiter dans un même document des apprenants dits allophones et d'autres dits francophones vulnérables, en définissant ces deux catégorisations par une mise en évidence de ce qui les distingue (particulièrement les origines et les parcours) entre elles et de ce qui les réunirait (une « non maîtrise de la langue de l'enseignement »). L'objectif est ainsi d'aider les enseignants à travailler auprès des deux publics définis. Il s'agit alors de mettre en évidence les difficultés de ces deux publics dans leur scolarisation, ainsi que des compétences à acquérir pour la réussite scolaire. La brochure souligne particulièrement l'importance d'un travail d'équipe à ce sujet, le rôle de collaborations entre l'école et d'autres acteurs éducatifs et associatifs a priori concernés par le public dit primo-arrivant (nous y revenons

130 <http://enseignement.be/index.php>. Page consultée le 13/02/18.

131 Soit une brochure au titre identique au lien, six séquences d'apprentissage et une bibliographie Pour l'ensemble de ces documents, voir : http://enseignement.be/index.php?page=27052&navi=3627&rank_page=27052. Page consultée le 13/02/18.

largement dans le chapitre 6 intitulé « L'école en relations »). Par ailleurs, dans une deuxième partie, il propose un ensemble de pistes pédagogiques précises pour aider les acteurs éducatifs concernés ; cependant, c'est bien davantage une première partie consacrée à définir, spécifier les catégorisations des publics (aussi, les illustrer) qui retient notre attention, selon notre problématique de reconnaissance de l'altérité. S'adressant à des acteurs éducatifs, il cherche à vulgariser la problématique travaillée selon son objectif de soutien de ces premiers. Il est le résultat d'une écriture collective par différentes personnes aux origines institutionnelles et statutaires diverses : inspecteurs et conseillers pédagogiques des différents réseaux belges d'enseignement notamment. Nous avons écrit à son sujet :

[Son] intention est, a priori, louable, car il s'agit en quelque sorte d'aider les enseignants à « y voir plus clair » et à ne pas « assigner à l'altérité » dans tous les cas la présence d'une autre langue dans le milieu familial ou même une trajectoire migratoire [...]. (Lucchini, Oger, Alais & El Karouni, 2018, p.191).

À notre connaissance (et hors documents légaux tels que les décrets et circulaires) le document retenu est le seul document-ressource disponible pour les enseignants, acteurs éducatifs, etc., proposé par la FWB, qui concerne – certes, pas exclusivement – les DASPA. Nous le nommons « document DASPA » et nous parlons de « discours DASPA » par commodité : il ne s'insère pas strictement dans le contexte DASPA, mais, publié deux ans après le décret DASPA, il accompagne¹³² celui-ci.

Il ne s'agit pas d'un texte de loi : ce n'est ni un décret ni une circulaire. Toutefois sa distribution dans des écoles, sa localisation et sa disponibilité sur le portail de l'enseignement de la FWB, sa dénomination en « brochure » (l'acception moderne du terme « brochure » met en avant une « destinée informative¹³³ » du document), ses typographie / mise en page et son unicité en tant que potentiel « discours DASPA » lui donnent un caractère officiel. Il est incontournable pour nos recherches.

132 Le document comprend douze occurrences du terme « DASPA » dont certaines d'importance : particulièrement, une présentation du dispositif est faite pp.38-39 ; aussi le terme est-il lié à une évocation de l'enseignement professionnel p.16.

133 <https://fr.wikipedia.org/wiki/Brochure>. Page consultée le 13/02/18.

Notre école a reçu cette brochure en plusieurs exemplaires qui ont été déposés en salle des professeurs. La direction de l'école a présenté cette brochure à l'équipe éducative comme une aide pour les enseignants du DASPA.

7.2. Document AEFE

Dans les lignes ci-après, nous nous appuyons sur Duverger¹³⁴ (2016) pour contextualiser la publication de la brochure AEFE retenue.

Duverger met en évidence la période de la fin des années 1980 comme tournant dans la politique des langues des écoles françaises situées hors France et homologuées par l'Éducation nationale française. Avant ce tournant, la politique en vigueur était alors « calquée sur celle du système éducatif français » (Duverger, 2016, p.416). Les premières écoles françaises créées hors territoire français avaient pour objectifs l'évangélisation, la scolarisation des enfants de colons et la favorisation du commerce extérieur de la France ainsi que, indirectement, la diffusion de valeurs liées à la Révolution française de 1789. En lien direct ou indirect avec cet arrière-plan historique et jusqu'à la fin des années 1980¹³⁵, aucune forme d'éducation bi-plurilingue n'était alors mise en œuvre.

Mais les écoles de ce réseau ont nécessairement dû évoluer, dans un premier temps avec les processus de décolonisation, puis avec la mondialisation croissante des échanges. Certes homologuées par la France, i.e. à programmes français, ces écoles ont dû s'adapter à un nouveau « monde ouvert – au moins dans les déclarations officielles – à la diversité linguistique et culturelle » (Duverger, 2016, p.418). Pour Duverger, la création de l'AEFE en 1990 marque un tournant dans cette adaptation. Une longue période d'autonomie des écoles a donc été suivie par une phase de structuration et une mise en place de pilotages via la création du réseau¹³⁶, puis par un « temps des explicitations » avec notamment la publication du document retenu. Après une longue

134 Dans la publication utilisée, Duverger exploite son expérience professionnelle personnelle en tant qu'inspecteur de l'Éducation nationale français en Espagne avant, au moment de et après la création de l'AEFE.

135 Duverger confirme son expérience espagnole à travers d'autres contextes observés : « Partout dans les écoles françaises visitées en Amérique du Nord et en Amérique latine, les mêmes observations furent faites : crainte des contacts de langues, phobie des mélanges, des métissages et autres « interférences », purisme revendiqué, représentations issues des idéologies dominantes, partout des dispositifs et des pratiques de cloisonnements linguistiques. » (Duverger, 2016, p.422).

136 Pour autant, d'autres réseaux existaient avant celui-ci. Le plus important est celui de la Mission Laïque française (MLF, créée en 1902) qui a pour objectif « la diffusion de la langue et de la culture françaises » dans le cadre d'un « enseignement humaniste et pluriculturel » (Duverger, 2016, p.418). En 2022, il concerne cent-huit écoles.

période d'autonomie des écoles et une très grande disparité¹³⁷ quant à l'enseignement de la / des langue(s) nationale(s) des pays dans lesquels les écoles françaises sont implantées, la politique des langues du réseau a évolué notamment avec des publications du Conseil de l'Europe, dont le CECRL. Différentes activités structurantes (inspecteurs de zone notamment chargés de la formation des enseignants, conception / diffusion d'outils pédagogiques, création de médiathèques bi-plurilingues) ont fait évoluer la politique des langues de ces écoles vers une intention de reconnaissance des bi-plurilinguismes des publics scolaires concernés.

Pour Duverger, le document que nous retenons s'insère dans un ensemble de « circulaires promulguées depuis 20 ans par l'AEFE [qui] vont dans le sens de l'ouverture aux autres langues que le français. » « Issue de la circulaire 2177 du 11 septembre 2012 de l'AEFE », elle « milite clairement en faveur d'une éducation plurilingue. En effet, il y est question de politique des langues (au pluriel) et d'actions concrètes visant à gérer les langues en contact dans les établissements relevant de l'AEFE » (Duverger, 2016, p.423).

Le deuxième document institutionnel retenu concerne donc le public scolarisé dans les écoles françaises situées hors France. Il s'intitule « Pour une éducation plurilingue. La politique des langues de l'AEFE¹³⁸ ». Il a été rédigé par l'AEFE. Sur le site Internet de l'AEFE, il est précisé qu'il fait partie des « textes de cadrage » du réseau au même titre que des « circulaires, instructions, notes ». Cette agence coordonne ces établissements scolaires, entre autres en développant une politique éducative qui se veut plus ou moins commune : les établissements du réseau AEFE présentent une variété de statuts qui les lient plus ou moins fortement (institutionnellement et pédagogiquement) à ce réseau (Duverger, 2016, p.417). De nombreux documents (descriptifs ou davantage promotionnels) sont mis à la disposition du public sur le site Internet de l'AEFE. Mais le document retenu semble avoir été le premier à définir, expliciter et argumenter une politique éducative plurilingue. La promotion qui y est faite d'une éducation plurilingue semble aussi bien s'adresser :

137 Mais pour synthétiser : le plus souvent, faible place de l'enseignement des langues du pays et prédominance de l'idée (et de la pratique) d'une immersion en français.

138 Un des axes qu'il présente, pour nous majeur au regard de sa correspondance avec notre problématique, est développé dans une brochure plus récente intitulée « Les parcours langues dans le réseau AEFE » : <http://www.aefe.fr/rechercher-une-ressource-documentaire/cahiers-de-laefe-pour-une-education-plurilingue-la-politique>. Site consulté le 14/02/18.

- à l'ensemble des acteurs éducatifs concernés, aux parents d'apprenants qui, parmi certaines formes de scolarisation, seraient enclins à choisir pour leurs enfants une scolarisation dans une nouvelle langue (ici le français) ;
- qu'aux parents d'apprenants français (sinon francophones) expatriés à l'étranger qui souhaitent que leurs enfants poursuivent une scolarité dans le système éducatif français. Ces familles sont confrontées à un plurilinguisme (sinon à un bilinguisme) dans le pays d'expatriation.

Par ce document, l'AEFE communique à notre connaissance pour la première fois ce qu'elle nomme une politique d' « éducation plurilingue » ; il est donc à envisager comme un acte d'une nouvelle communication. Le changement discursif qu'il souhaite introduire en fait un document majeur du réseau AEFE pour notre problématique de recherche.

7.3. Documents CIS

Les troisième et quatrième documents proviennent de deux sources différentes mais liées institutionnellement : deux sites Internet, le premier d'un réseau officiel, le second d'une école secondaire.

La première institution, le Council of International Schools (CIS), coordonne des établissements scolaires. La deuxième institution est une des écoles qui lui est liée : l'école de ce réseau retenue pour ces recherches. Les deux sites sont en langue anglaise. Deux sous-titres se dégagent sur la page d'accueil du site du CIS : « Shaping the future of international education » ; « CIS is a membership community¹³⁹... » Cet organisme coordonne un réseau d'établissements scolaires à vocation internationale, 735¹⁴⁰ établissements scolaires dits « membres » (« members schools »). Il s'adresse prioritairement aux établissements scolaires qui souhaitent rejoindre ce réseau ou s'interrogent sur la pertinence d'une appartenance à ce réseau ; mais de nombreux autres contenus s'adressent aussi aux universités, aux parents d'apprenants, aux apprenants. Il se présente comme un lien entre les familles et les établissements (scolaires ou universitaires).

Le deuxième site Internet représente donc une école secondaire appartenant au réseau CIS ; elle se situe en Belgique, près de Bruxelles, et est une des écoles sur le territoire belge dite à « vocation

139 « Façonner le futur de l'éducation internationale / à l'international » ; « CIS est une communauté... ». Ici et dans la suite de notre recherche, c'est nous qui traduisons.

140 Selon : <https://www.cois.org/page.cfm?p=2044>. Page consultée le 14/02/18.

internationale ». Ses apprenants sont apparemment issus de milieux socio-économiques très aisés. Le premier sous-titre (apparaissant dans un menu déroulant qui en propose trois autres) est le suivant : « The community school, where 70 nationalities find common ground¹⁴¹ ». Les trois suivants sont, dans l'ordre d'apparition sur la page d'accueil :

- « The inclusive school, welcoming students with different needs, strengths and futures » ;
- « The innovative school, leading the world in teaching design and learning quality » ;
- « The trustworthy school, where students consistently demonstrate outstanding academic success¹⁴² ».

Dans le cadre de la recherche menée, nous avons retenu cette école et son réseau (CIS) pour faire partie, avec des situations DASPA et AEFÉ, d'un ensemble « producteur » de discours qui traitent de la reconnaissance de l'altérité. Nous avons interprété ces discours par leurs croisements.

Le site Internet de l'école propose un contenu textuel et multimédia particulièrement important : l'établissement scolaire est, quantitativement, un grand communicant, notamment concernant sa politique linguistique, l'accueil de ses nouveaux apprenants, etc. Le site Internet du réseau propose de nombreux développements qui traitent particulièrement d'une éducation et d'une scolarisation interculturelles, internationales, tournées vers l'Autre, etc. Un premier survol de ces deux sites Internet (dans un premier temps sans recherche d'occurrences des termes retenus) a mis en évidence que la réunion des contenus des deux sites (représentant l'un une institution / communauté éducative, l'autre une des écoles de cette même communauté) couvrait particulièrement bien les notions abordées à ce stade de notre recherche.

141 « L'école-communauté, où septante nationalités trouvent un terrain d'entente ».

142 « L'école inclusive, accueillant des élèves aux besoins, aux qualités et aux projets différents » ; « L'école qui innove, au sommet pour la création didactique et la qualité de l'apprentissage » ; l'école de confiance, où les élèves prouvent au quotidien des réussites scolaires exceptionnelles ».

7.4. Interprétations des matériaux

7.4.1. Discours - « Mises en transversalité » - Thèmes

L'interprétation des discours exploite une démarche compréhensive habituellement employée pour des entretiens. Nous avons repris la démarche explicitée par Blanchet et Gotman (2015) pour l'interprétation du contenu obtenu après transcription dite littérale d'entretiens. Il ne s'agit pas d'analyse linguistique « étudi[ant] et compar[ant] les structures formelles du langage » [mais d'une interprétation] de contenu [...] étudi[ant] et compar[ant] les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours » (Blanchet & Gotman, 2015, p.89). Ce choix nous paraît pertinent au regard de notre intention d'interroger un discours par un autre, de les faire converser ensemble. Pour instabiliser ces discours, nous estimons qu'il faut les faire se confronter et essayer d'explicitier systématiquement le croisement effectué, la mise en vis-à-vis tentée, i.e. prendre le temps de déplier tout ce qui ressort des comparaisons selon notre problématique.

Par ailleurs, les extraits retenus ne résument pas chaque discours : chaque ensemble d'extrait ne se veut pas une « photographie simplifiée », une réduction du discours dont il provient, mais une « hyper-sélecti[on] » (Blanchet & Gotman, 2015, p.90). **Notre interprétation de contenu « ignore la cohérence explicite » (Blanchet & Gotman, 2015, p.90) de chaque discours, mais ne la méconnaît pas.** Nous estimons que des coupes transversales dans chaque discours puis une interprétation de leur mise en relations sont davantage significatives de la reconnaissance de l'altérité qu'une juxtaposition d'interprétations séparées discours par discours, contexte par contexte, terrain par terrain.

Ces cohérences sont mises en évidence selon deux procédés successifs traditionnels de l'analyse du discours :

- tout d'abord, pour opérer la sélection d'extraits des discours retenus : une recension d'occurrences de certains termes (et dérivés de ces termes) liés à notre problématique de recherche (« autre », « autrui », « altérité », « diversité », « intégration », « allophone », etc. (7.4.2.) ;
- ensuite, pour comparer ces extraits, une lecture en vis-à-vis, comparative / confrontative et simultanément liée à notre expérience professionnelle personnelle : située.

Une sélection de termes dans chaque discours puis une mise en vis-à-vis de leurs occurrences développe une *cohérence thématique inter-discours*. Des rapprochements entre des discours produits sur des terrains et pour des publics scolaires communément jugés distants, à distinguer, etc. (voire disjoints) nous paraissent possibles avec cette méthodologie. Blanchet et Gotman nomment également l'analyse de contenu « analyse thématique » et l'explicitent de la manière suivante :

...l'analyse thématique **défait en quelque sorte la singularité du discours** et découpe transversalement ce qui, d'un [discours¹⁴³] à l'autre, se réfère au même thème. Elle **ignore ainsi la cohérence singulière [du discours]**, et **cherche une cohérence thématique inter-[discours]**. [...] L'analyse thématique est donc cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations... (Blanchet & Gotman, 2015, p.96).

Pour les extraits de discours retenus et pour les entretiens, nous considérons qu'une mise en évidence de ressemblances et de différences relève d'une méthodologie de la comparaison ; tandis qu'un travail d'interprétation d'extraits de discours et d'entretiens *à travers* d'autres extraits de discours et d'entretiens (et éclairé par nos compréhension et expériences personnelles) relève d'une démarche du croisement (chap.3, 9.). Nous avons privilégié cette dernière sans exclure totalement la première.

7.4.2. Termes retenus et recherche d'occurrences

Des termes et leurs dérivés retenus suivants constituent une première entrée dans notre problématique de recherche. Ils nous ont permis de sélectionner des extraits de discours interprétés dans les chapitres 5 et 6 dont certains ont été partiellement exploités comme éléments déclencheurs de discussion pendant nos entretiens (chap. 7 et 8) :

« autre », « divers », « hétérog », « intégration », « inclu », « bicult », « pluri »- « multi », « inter », « allophon », « didact »- « peda »- « teach », « mobil ».

143 Dans cette citation nous substituons le terme « discours » au terme « entretien ».

Nous précisons ici l'intégralité des dérivés lexicaux recherchés dans les documents retenus :

1

DASPA, AEFE			CIS					
diversité(s)	divers(e)(s)	diversifi-cation/ier/ié(e)(s)	diversity(ies)	diverse	various	miscellaneous	variousness	diversifi-cation/ied

2

DASPA, AEFE	CIS	
hétérog-énéité /ène(s)	heterogeneity	heterogeneous

3

DASPA, AEFE			CIS	
autre(s)/ment	autrui	altérité(s)	an-other(s)-wise	otherness

4

DASPA, AEFE	CIS
intégration	integration

5

DASPA, AEFE			CIS		
inclusion	inclusif	inclure	inclusion	inclusive	include/d

6

DASPA, AEFE	CIS
bicult...	bicult...

7

DASPA, AEFE			CIS			
plurilingu-isme /e	pluri/...	multi...	multilingualism	plurilingualism	plurilingual	multilingual

8

DASPA, AEFE			CIS		
international-e /ment	intercultur-alité/el(le)	interdisciplinai-re(s)	international-ly/ism	intercultural	interculturalism

9

DASPA, AEFE	CIS
allophon/e/ie(s)	allophone(s)

10

DASPA, AEFE		CIS				
didactique(s)	pédagogie	didactics	didactical	pedagogy	teach	teaching

11

DASPA, AEFE	CIS
mobil-ité/e(s)	mobil-ity/e(ities)

Ces termes et leurs dérivés sont parfois (très) fortement employés dans les discours usuels et institutionnels qui concernent les apprenants dits allophones scolarisés en FWB. Préalablement à cette recherche nous en avons donc une connaissance professionnelle-pratique. En outre certains de ces termes renvoient à des notions souvent liées à la DDL qui ont fait l'objet de publications tant de la part de notre équipe de recherche à Tours que de notre promotrice de thèse de l'UCLouvain S. Lucchini et de chercheurs associés à ses travaux. Ces publications de Tours et de l'UCLouvain (particulièrement : Castellotti, 2009, 2015 ; Catalan & Lucchini, 2014 ; El Karouni & Lucchini, 2012 ; El Karouni, 2017 ; Goï & Huver, 2012 ; Hambye & Romainville, 2014a-b ; Huver & Goï, 2013 ; Huver & Bel, 2015 ; Lorilleux & Castellotti, 2015) concernent au moins en partie la problématique de la reconnaissance de l'altérité ou appréhendent la problématique de l'altérité linguistique en contexte scolaire. Ils ont donc constitué pour nous de premières balises pour commencer à comparer et à croiser les discours retenus, ne serait-ce que par les indices que des relevés de leurs occurrences nous ont fournis. C'est donc par de premières réflexions autour de ces termes et notions que nous sommes entrés en recherche. Les tableaux qui synthétisent les recensions d'occurrences constituent l'annexe n°7. Celle-ci regroupe également l'intégralité des extraits de discours retenus suite à la recension d'occurrences.

7.4.3. Un corpus bilingue : une difficulté supplémentaire ?

Les discours institutionnels et promotionnels retenus du réseau CIS et de l'école liée à celui-ci sont rédigés en anglais. Tous ceux retenus des réseaux AEFÉ et DASPA et des écoles concernées par ces deux « réseaux¹⁴⁴ » sont rédigés en français. L'ensemble forme un corpus bilingue. Notre recherche fait donc se croiser des relevés d'occurrences de termes anglais et français ainsi que des énoncés dans ces deux langues. Dès lors un problème de traduction se pose : pouvons-nous par exemple considérer comme équivalents le terme anglais « otherness » et le terme français « altérité » ? D'autres termes anglais ne peuvent-ils pas être au moins aussi pertinents que « otherness » pour couvrir les acceptions du terme français « altérité » ? S'il semble nécessaire de répondre par l'affirmative à cette dernière question, où s'arrêter dans l'élaboration d'un champ lexical en langue *x* voulu l'équivalent d'un champ lexical en langue *y* ?

144 Peut-on employer le terme « réseau » pour qualifier l'ensemble des écoles secondaires de la FWB qui disposent d'un DASPA ? Cette question est débattue dans le chapitre 6 : « L'école en relations : une modalité de reconnaissance formelle de l'altérité ».

À la suite de Ricœur (2001) qui s'inscrit dans la lignée de Steiner (1998) nous considérons que comprendre, c'est traduire. Autrement dit parce qu' « il est toujours possible de dire la même chose autrement » (Ricœur, 2001, p.136), nous considérons comme apparenté notre travail d'interprétation d'extraits de discours à notre travail de traduction. Dans les deux cas : d'un côté dans la traduction que Ricœur qualifie d' « interne » (« la traduction à l'intérieur de la même communauté langagière »), d'un autre dans la traduction qu'il qualifie d' « externe » (d'une langue à l'autre), nous considérons que nous travaillons la même problématique de recherche mais autrement : non pas seulement en ayant l'altérité comme sujet de recherche mais en considérant l'altérité constitutive de la recherche, « un principe essentiel de la construction subjective qui invite à repenser les SHS en profondeur » (Huver, 2014b, p.91) ; concrètement ici, *avec* et *entre* deux langues.

8. Certains extraits de discours soumis en entretiens

Les extraits retenus ont été croisés entre eux et interprétés (chap.5, 6) selon notre problématique en tant que potentiels révélateurs de représentations de l'altérité. Par ailleurs dix de ces extraits¹⁴⁵ ont été transmis aux témoins avec lesquels nous nous sommes entretenus (le plus souvent préalablement à l'entretien, parfois pendant l'entretien). Le document distribué ne mentionne pas les sources (DASPA, AEFÉ, etc.) des extraits afin que les témoins les interprètent (et peut-être se les approprient, les approuvent vs les désapprouvent) indépendamment des situations éducatives dont ces extraits proviennent. Lors des entretiens, des témoins ont ainsi pu effectuer une lecture interprétative de ce matériau et expliciter leurs compréhensions de la reconnaissance d'une altérité des apprenants et de discours qui façonnent l'intégration scolaire dans un nouveau lieu de scolarisation dans lequel les apprenants ne connaissent pas la langue.

Cependant cette démarche n'a généralement pas été très concluante. Proposés à l'interprétation en toute fin d'entretiens parfois longs¹⁴⁶ et souvent particulièrement riches en termes d'échanges / de co-construction d'une compréhension de la reconnaissance de l'altérité à l'œuvre dans les écoles, la lecture interprétative d'extraits a pu être perçue (par les témoins et par moi-même) comme un « devoir » de trop à un moment où tous les questionnements choisis¹⁴⁷ par moi avaient été abordés.

145 Annexe n°8.

146 En moyenne plus d'une heure avec les enseignants, jusqu'à une heure quarante-deux minutes avec la direction AEFÉ.

147 Un canevas d'entretien énumérant des questionnements (et des termes d'amorce possibles par questionnement), conçu suite à l'interprétation des extraits) constitue l'annexe n°9.

Ou bien, lorsque les lectures interprétatives des extraits par les témoins m'ont quand même paru pertinentes, j'ai estimé qu'elles l'étaient bien souvent moins que les échanges développés entre les témoins et moi-même. Le texte de cette recherche ne rend pas compte de l'ensemble des observables relevés : tous les entretiens effectués n'ont pas été exploités ; tous ceux exploités l'ont été partiellement ; toutes nos observations en situations ne sont pas relatées ici. Des choix ont donc été opérés en fonction de notre objectif d'instabilisation / de renouvellement du regard déficitaire usuel porté sur l'apprenant dit primo-arrivant. Nous précisons ces choix dans les trois points suivants.

9. Entretiens compréhensifs

Nous avons développé certaines démarches (inspirées de Blanchet & Gotman, 2015, p.65-88) pour mener les entretiens :

- une attention particulière aux relations enquêteur-interviewé (donc au cadre contractuel de la communication), l'enquêteur pouvant être, dans notre cas et selon nos terrains et publics, « étranger », et/ou en position de supériorité (l'adulte face à l'enfant, le chercheur face à l'enseignant), et/ou plus ou moins (très) familier (dans l'école où nous exerçons notre profession d'enseignant) ;
- un soin particulier apporté aux relances pour développer une interlocution, favoriser l'échange et ne pas s'en tenir à des discours pré-construits, particulièrement de la part des enseignants et des directions d'établissement qui peuvent tenir un discours qui se veut d'expertise mais qui reste peut-être en surface de la problématique abordée ;
- la nécessité de chercher et de travailler des techniques / postures susceptibles de maximiser la verbalisation de sentiments diffus liés à nos thématiques de recherche ;
- considérer que la scolarisation en DASPA puisse être vécue comme une situation de marginalité, ce qui pourrait provoquer en entretien un certain enfermement dans des séquences discursives répétitives et une inclinaison à la dramatisation ;
- trouver et travailler en entretien des techniques / postures qui prennent comme élément central l'affect(ivité) (selon la première sphère honnethienne de reconnaissance), particulièrement celui déclaré par l'enseignant (parfois confusément, parfois très finement) lorsqu'il se dit en contact avec

l'altérité ; notamment sur la base du postulat déclaré qu'enseigner en DASPA nécessiterait plus de bienveillance (parfois plus d' « émotion », etc.) qu'enseigner auprès du public ordinaire.

Au-delà de ces réflexions initiales autour d'outils et de postures à développer dans les entretiens, nous avons situé ces derniers dans un positionnement compréhensif (Kaufmann, 2014). Nous nous sommes appuyé sur l'inscription que fait Kaufmann de l'entretien dans une sociologie compréhensive telle que Weber (*Essai sur la théorie de la science*, 1904-1917/1992) la développe (3.).

10. Mobilisation de l'expérience professionnelle et observations en situation

Nous avons supposé que les croisements de discours (et à travers eux d'expériences) entre situations, entre terrains, permettraient notamment d'interroger les figures¹⁴⁸ d'apprenants développées par les discours, les a priori qui les fondent et qu'ils entretiennent ; aussi, d'interroger les représentations de leurs auteurs. Nous avons également supposé que les déplacements seraient instabilisants *et* qu'ils constitueraient précisément la « construction analytique [pour nous « interprétative »] du chercheur » selon Werner et Zimmermann : « placer au centre du dispositif de recherche la relation entre la facticité de plusieurs histoires particulières et la construction analytique opérée par le chercheur qui se propose de les saisir et de les interpréter » (Werner & Zimmermann, 2004, p.8).

Nous écartons la probable incompatibilité entre notre démarche compréhensive et une « construction analytique » qui essaierait de « saisir ». L'essentiel réside alors davantage dans la relation entre la facticité des histoires et la construction du chercheur. Or cette construction ne nous paraît possible que lorsqu'une place au chercheur est accordée – ou lorsqu'il se l'accorde lui-même – dans l'écriture de sa recherche. Mais quelle(s) place(s) de chercheur s'accorder (ou s'autoriser) ici ? Comme pour le croisement de nos extraits il est encore question de déplacements (ou pour rapprocher l'enseignant de ses apprenants, de mobilités) : la considération et l'exploitation d'une altérité de l'expérience enseignante¹⁴⁹ nous semble en correspondance avec la volonté d'interroger et d'instabiliser des discours émanant de publics et de terrains scolaires communément considérés (très) distincts (voire disjoints). Dit autrement, nos déplacements personnels entre expériences

148 Ce point est repris et développé dans nos interprétations d'extraits (chap.5, 2.1., 2.5.).

149 Chap.3, 6. : « Se présenter pour donner à comprendre la démarche comparative défendue ».

professionnelles (mais à l'échelle du temps, une certaine succession d'expériences professionnelles usuellement considérées très différentes les unes des autres) doivent être mises en relation avec la démarche de faire se rapprocher les publics scolaires retenus pour cette recherche.

Méthodologiquement parlant nous exploitons donc certaines de nos expériences professionnelles et personnelles en rendant compte, en transversalité à l'ensemble de la thèse, d'observations en situation dont l'intérêt pour les sciences sociales a notamment été synthétisé par Martineau (2005).

L'observation en situation justifie un temps de présence relativement long sur les terrains autres que celui de notre lieu professionnel : « Un terrain se découvre petit à petit et la compréhension du phénomène observé se construit par touches successives. » (Martineau, 2005, p.10). En effet il ne s'agit pas simplement d'effectuer une série d'entretiens compréhensifs qui croisent les extraits de discours entre terrains. Il s'agit aussi (ou surtout?) d'observer et d'écouter informellement : non pas pour tenter d'objectiver les faits mais pour les interpréter et conjointement laisser les acteurs les interpréter, selon notre démarche compréhensive choisie. Observer en situation permet de laisser une place à une certaine indétermination face aux passations d'entretiens qui, même s'ils se veulent compréhensifs, n'en restent pas moins préparés¹⁵⁰ sur base de présupposés.

J'ai également effectué des observations de classe dans les trois écoles autres que celle dans laquelle j'exerce mon activité professionnelle d'enseignant de français. Dans le cadre de cette recherche, je considère les observations de classe menées comme des exemples d'observations en situation. Ces observations ont eu pour objectif de potentiellement contrebalancer, nuancer ou vérifier certains propos tenus par les acteurs éducatifs et les apprenants pendant les entretiens. Ces derniers ayant été menés à partir d'un canevas construit suite aux interprétations des discours, j'ai effectué ces observations de classe (ainsi que, plus globalement, les observations en situation – en salle des professeurs, dans la cour de récréation, etc.) sans grille. Elles n'ont donc pas le même statut d'observable que les entretiens : il s'agissait davantage d'avoir une attention flottante, de s'autoriser une disponibilité générale non strictement guidée. L'objectif de ces observations n'était pas ethnographique ; je n'ai pas effectué d'enregistrement vidéo des heures de cours observées, mais j'ai pris note de ce qui m'a alors paru être des indices du traitement de l'altérité (plus particulièrement, chap.8) par le croisement de ces observations avec mon expérience professionnelle.

150 Annexe n°9.

11. Synthèse de la démarche adoptée

Nous synthétisons dans les deux tableaux ci-après l'ensemble des enquêtes menées. Celles-ci se sont déroulées pendant l'année scolaire 2018-2019 pour les quatre écoles concernées¹⁵¹. Nous précisons les périodes ou dates pour chacune d'entre elles dans deux des tableaux ci-après. Les dates précises de chaque entretien se trouvent dans les synopsis (annexe n°11).

Synthèse des entretiens

Écoles	Entretiens			Total
	Directions	Enseignants	Apprenants	
DASPA A 24/05, 28/05 31/05, 24/06	1 (R.L.)	2 (W.U.)	4	7
DASPA B 29/01, 08/02 27/05, 19/06	1 (G.O.)	3 (C.M., N.P.)	3 (F.D., S.A.)	7
École AEFE Du 25/02 au 10/05	1 (S.P. avec G.V.)	6 (K.F., T.G., V.L.)	6 (M.I. avec Q.D.)	13
École CIS 03/06, 04/06 05/06, 18/06	1 (H.L.)	1 (T.H.)	2	4
				31

Tous les entretiens ont eu lieu au sein des quatre écoles concernées, dans des salles de cours avec les enseignants et avec les apprenants (les leur ou non, en fonction des disponibilités des locaux), dans des bureaux (les leur ou administratifs) avec les directions.

¹⁵¹ L'attestation de consentement constitue l'annexe n°10.

Des abréviations modifiées (par souci d'anonymisation) des noms et prénoms des personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenu (par exemple : G.O.) indiquent les entretiens exploités pour cette recherche dans les chapitres 7 et 8.

J'indique les titres précis (proviseur, chef d'établissement, etc.) des membres des directions lorsque nous exploitons les entretiens dans les chapitres 7 et 8, ainsi que : les matières données par les enseignants, les classes des apprenants, et d'autres précisions (par exemple : l'âge des apprenants) lorsque cela me semble pertinent dans le cadre de cette recherche.

L'interprétation des entretiens (chap.7) ne rend pas compte de l'ensemble des entretiens. J'ai retenu quatorze entretiens sur l'intégralité de ceux effectués (trente-et-un) dans les quatre écoles selon les critères suivants :

- tout d'abord, une sélection par mise en contrastes (mise en oppositions, en tensions) entre les situations scolaires : DASPA // AEFE, DASPA // CIS (secondairement DASPA // DASPA entre les deux écoles retenues, très largement pour des convergences fortes avec notre expérience professionnelle en DASPA). J'ai retenu le plus souvent des entretiens par deux de manière à instaurer un « dialogue » contrastif entre eux (en retenant ceux qui m'ont paru le mieux s'interroger entre eux) de la même manière que j'ai tenté de le faire pour les extraits de discours, conformément au cadre théorique exposé en 7.4.1. Comme pour les extraits de discours, j'ai donc choisi de considérer les extraits d'entretiens comme des témoins et d'instaurer une relation (ou mise en tensions) entre eux, pour moi d'adopter la démarche d'un « usage méthodique de l'altérité » (Huver, 2014b, p.202) ;

- ensuite, par une redondance des points de vue exprimés.

Le tableau ci-après réunit des observables recueillis lors de moments de recherche formellement planifiés (observations en classe, présentation du projet de recherche à mes classes) et notre expérience professionnelle, qui s'insère dans un cadre plus large d'expérience personnelle globale telle que décrite dans le chapitre 3.

Tous les extraits retenus et interprétés dans le chapitre 7 concernent directement la notion de bienveillance ou, s'ils s'en éloignent, ont eu pour déclencheur notre questionnement à son sujet.

L'ensemble des extraits illustre ainsi une variété des compréhensions de la notion de bienveillance auprès des apprenants dits autres par les acteurs éducatifs. Mon choix de focaliser l'interprétation des entretiens sur cette notion (chap.1, 2) continue d'être explicité en introduction du chapitre 7.

Synthèse des observations ; autres

Écoles	Observations en situation		Autres
	Observations de classe	Moment informels (pauses, temps de midi, récréations, etc.)	
DASPA A	Exploitation de l'expérience professionnelle personnelle		Présentations du projet de recherche auprès de 4 de mes classes DASPA ¹⁵² (3x50 min., 2x50 min. pour 1 des 4 classes)
DASPA B	Français (2x50 min.) Sciences (1x50 min.)	Salle des professeurs, salle d'étude (3x50 min.)	
École AEFE	Français (soutien aux non francophones) CM2 : 2h CM1 : 1h 3 ^e collège : 1h20 Classe de CM2 (matières diverses) en français : 2h Classe de CM2 (matières diverses) en anglais : 2h30 Anglais (soutien aux non anglophones) CM1 : 1h Classe de CM1 (matières diverses) en français :	Salle des professeurs (5x1h)	

¹⁵² Les présentations ont été enregistrées mais ne sont pas transcrites. Un extrait d'enregistrement d'une des présentations effectuées est exploité dans le chapitre 7 (4.1.).

	1h Classe de CM1 (matières diverses) en anglais : 2h		
École CIS 03/06, 04/06 05/06, 18/06	Anglais (ELD B1) : 1x50 min. 1x50 min. Anglais (ELD B2) : 1h15 1h15	Salle des professeurs (2x1h)	Questionnaire écrit ¹⁵³ complété en classe (B2) Discussions par groupes de 3-4 apprenants, réponses écrites individuelles ¹⁵⁴

Ma démarche ne se fonde donc pas uniquement sur des observables ou signes formalisés. Je considère que ceux-ci sont à la fois nécessaires et intrinsèquement insuffisants s'ils ne sont pas compris à travers un cadre interprétatif qu'il convient d'explicitier. Je m'appuie notamment ici sur de Robillard :

Les signes se comprennent [...] à partir d'une interrogation existentielle implicite fondamentale et, pour comprendre les autres, il faut imaginer, ressentir **ce qui ne peut être intégralement présent dans les signes, mais peut être amorcé à travers eux, toujours nécessaires et jamais suffisants.** (de Robillard, 2021, p.294).

Dans le cadre de cette recherche, les signes extraits des entretiens et des observations ont le premier rôle ; mais il s'agit pour moi d'en relativiser la portée à eux seuls en accordant une place forte à l'expérience (professionnelle ou plus globale) personnelle.

153 Annexe n°12 : questionnaire inspiré du canevas d'entretien (annexe n°9) et préparé conjointement avec l'enseignant T.H.

154 Annexe n°13.



Deux volets se dégagent de notre chapitre méthodologique pour traiter de la reconnaissance de l'altérité en situation scolaire dite d'allophonie :

- une interprétation par croisements de discours institutionnels et promotionnels issus des situations et terrains scolaires retenus ;
- une exploration, par des entretiens compréhensifs, des compréhensions des personnes (acteurs éducatifs et apprenants) concernées.

Les entretiens ont été menés à partir d'un canevas élaboré suite à notre travail d'interprétation des extraits de discours. La construction de ce canevas est explicitée à la fin du chapitre 6, à l'articulation entre nos interprétations des extraits de discours (chap.5 et 6) et nos interprétations des entretiens et des observations (chap.7 et 8). La sphère honnethienne de la reconnaissance amour / sollicitude est particulièrement mise en évidence dans nos interprétations des entretiens : nous justifions ce choix au début du chapitre 7 en 1.

Interprétation des discours

CHAPITRE 5. Quelles intentions de reconnaissance de l'altérité ?

Suite au relevé d'extraits établi après une recherche d'occurrences des termes énumérés au chapitre 4 (7.4.2.), ce premier chapitre interprétatif réunit des extraits de discours institutionnels et promotionnels qui nous ont paru être les passages les plus explicites concernant la problématique de la reconnaissance de l'altérité. Il y est question des langues et des cultures « autres » (ou « diverses ») des apprenants, de la « diversité culturelle » du public scolarisé, d'écoles dites « diverses » (ou « différentes »), etc. ; mais aussi de la langue de l'école nommée autrement et plus spécifiquement que « français » (français langue étrangère (FLE), d'apprentissage (FLA), etc.). Nous traitons donc ici notamment de différentes catégories de langues et de publics scolaires employées dans nos contextes. Nous comprenons ces catégories (ou étiquettes) comme des formes explicites de reconnaissance de l'altérité. Ces extraits sont donc selon nous des formes d'intentions de reconnaissance.

Nous établissons en 1. un liminaire terminologique (discours d'intention et compréhension d'un texte) et nous posons un préalable théorique avec Honneth (1992/2013). En 2. nous interprétons le croisement opéré par le discours DASPA entre deux catégories d'apprenants : ceux dits allophones et ceux dits francophones vulnérables. Le fait que le discours DASPA croise en lui-même deux catégories d'apprenants justifie selon nous une interprétation séparée des autres discours retenus. Par ailleurs notre interrogation de ce croisement a été un des moteurs de cette recherche, ce qui justifie qu'un focus lui soit consacré. Ensuite, un premier croisement d'extraits de discours d'intention issus des diverses situations retenues permet d'appréhender la reconnaissance de l'altérité simultanément comme une nécessité, un droit et un avantage (3.) – ce qu'aucun discours lu isolément n'autorise. En 4., nous croisons différentes (dé)limitations pour les langues-cultures et des profils d'apprenants. Le point 5 est consacré à différentes formes de partage de « inter » entre le discours DASPA et le discours CIS. En 6., nous relevons qui les différents discours désignent comme des bénéficiaires de la reconnaissance de la diversité.

1. Liminaire terminologique et théorique

Certains de ces extraits peuvent être compris comme ce qui est usuellement nommé des discours (ou déclarations) d'intention et nous comprenons l'ensemble des extraits de ce chapitre comme des déclarations (ou énonciations) d'une reconnaissance de l'altérité. Nous interrogeons donc la notion d'intention. Nous relevons tout d'abord certaines acceptions du terme « intention » à partir de son étymologie (1.1.) pour cerner l'idée d'intention. Nous exploitons ensuite le travail de Romano (2010) sur la notion philosophique d'intention (1.2.).

1.1. Discours d'intention

Si étymologiquement l'« intentio¹⁵⁵ » est une « action », une « application » directe de la pensée, les expressions contemporaines « discours d'intention » et « déclarations d'intention » sont des expressions critiques de certains discours. Dans le langage courant, la critique des déclarations (ou discours) d'intention est récurrente : des actes sont alors réclamés en lieu et place de discours. Ces expressions opposent donc tout d'abord discours et actes : elles formulent une critique d'un écart entre une intention (qu'un discours formule) et une action (qui concrétiserait une volonté si l'action était mise en œuvre). Les discours ou déclarations d'intention sont donc usuellement perçus comme des communications-promesses qui n'aboutissent à aucune mise en œuvre concrète. Ensuite, la critique élargit son champ d'action en touchant l'idée même de discours. Les déclarations ou discours d'intention sont critiqués parce qu'à travers eux, le fait d'énoncer importerait plus que ce qui est énoncé – que ceci soit ensuite mis en œuvre ou pas. Donc peu importerait le contenu et le fait qu'il n'y ait aucune action découlant du discours : il s'agirait de dire pour dire. Le discours ferait une boucle sur lui-même : son intérêt résiderait uniquement dans son énonciation et non dans son contenu – ou bien nous pourrions dire que son énonciation est son contenu.

Or la notion de diversité fait l'objet de très nombreux discours institutionnels et médiatiques qui déclarent l'importance de sa reconnaissance. Certains de ces discours peuvent être compris comme des intentions de reconnaissance qui ne débouchent sur aucun acte, sur aucune intervention. Leur

155 Article « intentio », *Dictionnaire illustré latin-français*, Gaffiot, 1934.

unique intérêt résiderait dans le fait d'être énoncés ; ils semblent dits pour être dits – ce qui justifie notre interrogation à leur sujet :

...la formule [diversité] **assurément génèreuse est si générale et si consensuelle qu'elle en devient suspecte**. Suspicion qui ne manque pas de naître quand on constate que le souci de diversité est partout proclamé. [...] [Il faut] nous pousser à **examiner d'un oeil critique la question de la diversité culturelle** [par exemple] lorsqu'on en fait la définition de la francophonie, et notamment à la **regarder autrement que comme un programme purement humaniste**. (Klinkenberg, 2012, p.24, p.28)

Nous interrogeons donc les enjeux des constructions discursives interprétées en croisant celles-ci.

Suite à ces premiers développements, nous pourrions poser la question suivante : dans les discours retenus pour cette recherche, quelles sont les intentions de reconnaissance de l'altérité ? Il s'agirait alors de proposer une typologie de ces intentions. Nous pouvons questionner la possibilité qu'un lecteur ait accès à l'intention de l'auteur du discours. Nous pouvons également questionner une corrélation exacte entre l'(les) intention(s) de l'auteur d'un discours et celle(s) du discours lui-même. Pour expliciter ces doutes nous exploitons le travail de Romano (2010) sur la problématique du lien entre la compréhension d'un texte et l'intention d'auteur.

1.2. Comprendre un texte ? Préalable méthodologique

En linguistique générale, Benveniste définit le discours comme une « énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (Benveniste, 1966, p.242). Depuis Benveniste au moins, la notion d'intention¹⁵⁶ est donc liée à celle de discours. Mais le lien établi entre la tripartite locuteur-discours-auditeur par l'acte d'énonciation semble, dans cette définition, transparent : le locuteur se confondrait avec son discours qu'il n'aurait qu'à énoncer à un auditeur pour que celui-ci en soit influencé, conformément à une intention initiale

¹⁵⁶ Pour ce qui concerne les jeunes sciences du langage, au regard de la philosophie où la notion d'intentionnalité est ancienne.

et consciente du locuteur. Nous interrogeons l'évidence d'un tel enchaînement en pensant notre idée d'intention de reconnaissance de l'altérité sur une base phénoménologique.

Romano (2010) s'appuie sur Gadamer pour qui « [l]e sens d'un texte dépasse son auteur, non pas occasionnellement, mais toujours. C'est pourquoi la compréhension est une attitude non pas uniquement reproductive, mais aussi et toujours productive. » (Gadamer, 1960/1996, p.476, in Romano, 2010, p.60). À sa suite, nous postulons que nous n'avons pas un accès direct aux intentions des auteurs des discours (ou des institutions qui les ont demandés) : ni à travers une première lecture, ni à travers une analyse fouillée des discours – quand bien même ces discours se voudraient explicites, clairs du fait de leur statut de brochures informatives, de textes de présentation des réseaux / de dispositifs, i.e. posés comme des sources informatives objectives, neutres. Il nous semble également que les auteurs eux-mêmes n'ont pas non plus de maîtrise complète sur leurs propres textes : ils savent bien ce qu'ils veulent écrire et ils peuvent l'explicitier en formulant des intentions, en justifiant leurs choix, etc., mais ils ne maîtrisent pas tout ce que leurs textes *peuvent* dire et peuvent *nous* dire au regard de l'expérience singulière de chaque lecteur, par exemple au regard de notre expérience professionnelle personnelle. Ils n'ont donc pas d'autorité absolue sur la réception de leurs propres textes, qui peuvent donc demeurer équivoques quel que soit le travail d'explicitation investi.

Romano explicite ensuite son propos :

En réalité, ce qui intéresse l'interprète, et ce qui peut orienter son travail, ce n'est pas tant l'intention réelle de l'auteur [...] que ses **intentions possibles**. Nous en revenons ainsi à l'idée que Gadamer et Ricoeur exprimaient sous la forme d'une métaphore : celle de **l'intention du texte**. Selon cette métaphore, **la seule « intention » qui compte dans une interprétation est celle que nous pouvons reconstruire sur la base de la lecture du texte**, et indépendamment de toute autre considération. Le texte nous présente **une intention pour ainsi dire « autonome » à l'égard des intentions qui ont présidé à son écriture**, et cela, précisément, parce qu'un auteur n'a pas pu *vouloir* réaliser au sens strict toutes les descriptions structurales, stylistiques, etc., que l'on peut donner de son texte. (Romano, 2010, p.81)

Dans ce chapitre consacré aux discours institutionnels, nous ne cherchons donc pas à révéler des intentions secrètes, cachées, fidèles / conformes ou originelles qui seraient derrière le texte. Deux formes de distance, entre les auteurs et leurs textes ainsi qu'entre le lecteur-interprète et les auteurs¹⁵⁷, font que notre compréhension des textes évolue nécessairement *aux côtés* ou en parallèle des textes et des intentions des auteurs¹⁵⁸. Par ailleurs et plus largement, si l'analyse des discours institutionnels a fait l'objet de travaux de recherche dans le domaine précis de l'analyse du discours (par exemple, Krieg-Planque, 2012), ce même domaine minore généralement la réception de ces discours au sein d'une communauté linguistique professionnelle – réception des professionnels qui est précisément une de nos interrogations de recherche (chap.4, 3.).

Dans chaque discours il y a pour nous diverses intentions possibles qui dépassent les intentions préalables à l'origine de la création des discours et celles, ultérieures, qui peuvent justifier les discours. Nous réunissons donc ici des extraits qui explicitent des formes¹⁵⁹ de reconnaissance de l'altérité, plus précisément que nous percevons comme recelant une intention possible de reconnaissance de l'altérité.

1.3. Préalable théorique

Honneth (1992/2013) définit la notion de reconnaissance notamment selon l'attribution d'une « autonomie individuelle » « à tous les membres d'une communauté juridique » et qualifie cette autonomie de « respect universaliste » (Honneth, 1992/2013, p.187). Dire que l'autre est « doté de qualités personnelles » (« aisance », « débrouillardise », « plurilinguisme », « capacités d'adaptation », « être capable de « pratiqu[er] un décroisement [...] culturel » – pour reprendre indifféremment des éléments des discours DASPA et AEFE) est, selon Honneth, davantage une « « prise de connaissance » » qu'une reconnaissance. À la suite de Honneth nous estimons qu'une autre reconnaissance de l'altérité des apprenants allophones sera possible lorsque sera admise la

157 « Peut-on effacer la distance historique (la nôtre) qui n'est plus celle de l'auteur (c'est-à-dire celle du texte au moment où il a été écrit) ? » (Romano, 2010, p.60).

158 Cette réflexion autour du statut du sémiotique dans l'analyse du discours est une problématique ancienne en herméneutique. Nous renvoyons à Pierozak (2018) pour une synthèse problématisée de ces questions.

159 Ou : modalités, éléments. Notre emploi du terme « forme » ne renvoie pas aux formations discursives de l'analyse du discours.

possibilité que « nous pouvons reconnaître un individu en tant que personne sans pour autant apprécier ses services¹⁶⁰ ni son caractère » (Honneth, 1992/2013, p.190).

De quoi est-il question dans ces extraits ? Suite à la recension d'occurrences de termes et dérivés retenus, ces extraits disent précisément qui est l'autre, ou qui sont les autres, par rapport aux écoles (ou par rapport à leurs réseaux). Ils définissent cet autre ou ces autres, ils les classifient, les catégorisent, les illustrent par des exemples choisis – ou forgent des figures qui leur donnent vie. Lorsqu'il y a plusieurs autres, les extraits les distinguent entre eux ; lorsqu'il y a un Autre, celui-ci est défini par rapport à qui doit être un apprenant ordinaire. En outre l'altérité ne concerne pas seulement les personnes (les apprenants) et les langues parlées / présentes à l'école, mais aussi les écoles elles-mêmes. Aussi certaines écoles sont-elles définies autres par rapport à ce que doit être une école lambda ou dite normale, ordinaire.

Dans le point ci-après nous interrogeons le croisement opéré par le discours DASPA entre la catégorie des apprenants dits allophones et celle des apprenants dits francophones vulnérables. Nous estimons que ce croisement doit être interprété dans un premier temps isolément avant de l'interroger au regard de discours issus d'autres contextes scolaires, d'une part de par son importance dans le discours institutionnel DASPA actuel et, d'autre part, parce qu'il entre en discordance avec notre expérience professionnelle personnelle.

2. Allophones et francophones vulnérables : deux publics scolaires unis dans une altérité envisagée déficitaire

Selon l'intention du document DASPA retenu nous observons conjointement les deux catégories d'apprenants qui y sont inter-reliées : ceux dits allophones et ceux dits francophones vulnérables. Le croisement de ces deux publics est au cœur du discours retenu. Nous relevons ce qui, selon le document, les unit : des difficultés, des déficits supposés. Mais plus précisément quelles difficultés le document imagine-t-il pour/avec les deux catégories d'apprenants ? Par ailleurs l'altérité n'est-elle vue qu'en termes de déficits d'une catégorie à l'autre ?

160 Notamment le service qu'il rend à l'établissement qui le scolarise en termes de maintien ou d'augmentation de la population scolaire.

2.1. Deux profils d'apprenants distingués mais unis dans le déficit

Le document DASPA introduit deux « profils » « concern[és] par cette publication » de la manière suivante :

Discours DASPA¹⁶¹

Qui sont les élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement ?

Deux profils d'élèves se détachent parmi ceux qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement : les allophones et les francophones vulnérables.

Les élèves allophones parlent une langue autre : leur apprentissage du français débute, et ils peuvent avoir été scolarisés dans une autre langue et être analphabètes, ou illettrés. L'immersion dans le bain de langue de la classe ne peut leur suffire à l'acquisition de la langue de l'enseignement.

Les élèves francophones vulnérables maîtrisent le français suffisamment pour être compris dans les interactions quotidiennes, mais leurs parcours de vie et d'école ne favorisent pas le développement des compétences langagières nécessaires à la réussite sociale. Souvent, leurs difficultés sont dissimulées derrière une apparente aisance interactionnelle.

Le public d'élèves concernés par cette publication est caractérisé par son hétérogénéité. Afin de cerner la diversité des besoins d'apprentissage, deux profils seront envisagés : les élèves ALLOPHONES et les élèves FRANCOPHONES VULNÉRABLES.

Élèves allophones

Il s'agit des élèves qui parlent une langue « autre » que le français, ils sont « allophones ». Hormis ce point commun, leur contexte familial, culturel et leur parcours de migration peuvent être très différents. [...]

Élèves francophones vulnérables

Quelle que soit leur origine, les élèves francophones vulnérables se perçoivent souvent comme Belges francophones. Certains d'entre eux ont été primo arrivants et scolarisés en classe passerelle ou¹⁶² en DASPA, d'autres appartiennent aux 2e ou 3e voire 4e ou 5e génération de l'immigration, d'autres encore sont d'origine belge.

En classe, ils comprennent les autres et se font comprendre d'eux. Dès lors, ils n'identifient pas les limites de leur vocabulaire, leurs erreurs syntaxiques, et, par mimétisme, ils reproduisent celles de certains de leurs pairs. La plupart ressent le passage de la langue orale à la langue écrite comme un véritable obstacle. (p.6-7)

L'intention de définir des publics scolaires est très forte : les deux extraits retenus définissent deux « profils » « qui se détachent », qu'il faut « envisager » et pour qui il faut « cerner la diversité des

¹⁶¹ Nous faisons précéder les extraits de discours de leur provenance.

¹⁶² Les deux dénominations « classe passerelle » et « DASPA » renvoient à une évolution du dispositif de scolarisation des apprenants allophones, suite à l'abrogation du décret classe-passerelle de 2001 (annexe n°1). Voir Alais, 2015.

besoins d'apprentissage ». L'intention initiale des deux définitions de profils est certainement de ne pas les assimiler / confondre et d'aider les acteurs éducatifs à les distinguer, pour travailler au mieux avec chacun, i.e. au plus près des besoins de chaque profil.

Mais selon ce discours, certains critères unissent / font se rejoindre ces profils :

- ils ne « maîtrisent pas la langue de l'enseignement » ;
- ils forment un « public » « caractérisé par son hétérogénéité ».

Nous avons interrogé l'idée d'une non maîtrise de la langue de l'enseignement (chap.2, 2.7.) et l'évidence de l'hétérogénéité de ces publics (chap.2, 1.1. ; aussi Caïtucoli, 1999, 2003). Nous interrogeons ici le fait que le discours pose ces deux difficultés comme prégnantes chez ces deux publics-ci et aux situations de scolarisation qu'ils connaissent – sans évoquer simultanément la problématique de la langue de l'enseignement comme potentiellement partagée entre tous, tel que nous le défendons :

...tous les enfants doivent s'approprier cette langue d'apprentissage, chacun selon ses besoins, qui doivent être identifiés par les enseignants. **Au lieu d'étendre à tous les élèves l'enseignement de la langue scolaire, fallait-il créer une nouvelle catégorie** (le FLA ne constitue pas une nouvelle langue), **le FLA, abréviation** devenue un acronyme **qui désigne maintenant, décrétalement, des apprenants ?** (Alais, Lucchini, El Karouni, Maravelaki & Oger, 2021, p.95)

L'altérité de l'apprenant dit allophone est ici d'abord envisagée comme posant problème : des possibilités d'alphabétisme et d'illettrisme sont très vite associées au profil concerné, mais les possibilités d'une scolarité antérieure d'un niveau équivalent, voire supérieur à celui de la même tranche d'âge chez les apprenants belges francophones, non. Nous interrogeons donc une « représentation de la migration [qui] renvo[ie nécessairement] à des populations faiblement scolarisées » (Goï & Huver, 2012, p.32). En effet, notre expérience professionnelle nous invite à questionner ce caractère d'évidence. Notre école scolarise en DASPA (ou en troisième secondaire professionnelle (chap.8, 3.1.)) des apprenants dits primo-arrivants qui étaient sur le point de finir le cycle secondaire dans leur pays de départ, ou qui l'ont fini avec réussite et qui ont commencé des études supérieures (le plus souvent universitaires) dans leur pays de départ. Quoique non majoritaire

mais sans être non plus exceptionnel, ce profil d'apprenant existe aussi notamment en DASPA et n'est pas clairement mentionné par le document retenu.

2.2. Une nuance heureuse dans la définition de l'apprenant dit autre qui n'empêche pas une assignation au déficit

Le discours DASPA affine sa définition des apprenants dits allophones en précisant que « leur contexte familial, culturel et leur parcours de migration peuvent être très différents ».

Tout d'abord, cette précision amène une prudence et de l'hétérogénéité dans la catégorie posée : les apprenants peuvent effectivement être très différents (plus particulièrement en termes de parcours scolaires antérieurs) et n'avoir que le critère de la langue autre (que la langue de l'école) en commun.

Ensuite, cette précision peut appuyer une conception selon laquelle ils sont « insaisissables », difficilement définissables (les apprenants concernés seraient tellement différents qu'ils seraient insaisissables). Une telle idée d'irréductibilité de l'altérité nuance la catégorisation. La reconnaissance de l'altérité linguistique des apprenants semble donc ici ouverte à une diversité de configurations.

Mais il faut aussi relier ce passage à celui qui lui succède qui concerne cette fois les apprenants dits francophones vulnérables. Malgré les distinctions opérées entre les deux profils d'apprenants, leur rapprochement fait que, inévitablement, les regards portés sur chaque profil se croisent. En effet il est dit des francophones vulnérables que « leurs parcours de vie et d'école ne favorisent pas le développement des compétences langagières nécessaires à la réussite sociale. » Dès lors le lien établi avec les apprenants allophones semble suggérer que ces derniers aussi, vus comme ne maîtrisant pas la langue, ne pourront connaître de réussite sociale.

En outre, pourquoi relever un critère de non « maîtrise de la langue de l'enseignement » comme déficitaire des uns et des autres ? Il s'agit pour nous d'une mission d'enseignement de l'école plus que d'un manque qui permettrait de définir des catégories d'apprenants conjointes par ce critère.

Qu'en est-il de l'affirmation d'un tel critère dans nos deux autres situations scolaires ? Cette interrogation n'a pas été retenue dans le canevas d'entretien conçu à partir de nos interprétations des discours. Elle ne fait donc pas l'objet d'un croisement fort entre nos situations. Toutefois, nous relevons tout d'abord sa présence dans les propos d'un enseignant de l'école CIS par l'emploi de l'expression anglaise équivalente : « master the language ». Cette notion (ou conception) de l'usage d'une langue ne se limite donc pas au français. Ensuite, les premiers résultats d'un projet de recherche mené par le laboratoire DYLLIS de l'Université de Rouen dans un lycée français du réseau AEFÉ¹⁶³ mettent notamment en évidence le poids de cette conception au sein de l'école retenue, et une conséquence négative en termes de reconnaissance de l'altérité linguistique des apprenants :

Certains indicateurs issus de l'analyse des questionnaires et des entretiens montrent combien la notion de « maîtrise de la langue » est forte dans l'établissement, ce qui peut freiner les enseignants à utiliser les approches plurielles, ou les pousser à ne les mobiliser que dans une perspective linguistique (pour le français). (Miguel Addisu, Delabarre, Troncy, Akinci & Beaumont, 2021, pp.3-4)

Nous faisons la même supposition en DASPA : la prédominance, dans la majorité des discours qui concernent ce dispositif, d'une conception de la « (non) maîtrise de la langue de l'école » est telle qu'une didactique du plurilinguisme ne doit guère pouvoir y trouver sa place.

2.3. Des conjonctions non formulées

La catégorie d'apprenant dit allophone est définie ainsi : ces apprenants parlent une langue « autre » que le français et « leur apprentissage du français débute ». Or être allophone et francophone ne sont pas deux caractéristiques langagières qui s'opposent : nous pouvons parler une ou des langue(s) autre(s) et ne pas être débutant en français. Cette normalité n'est pas formulée par le document retenu. L'emploi de la catégorie « allophone » comme stricte opposition à celle de francophone devrait être mis en cause.

163 « École, Parole de l'élève et Plurilinguisme : Recherche Collaborative au lycée français de San Francisco (AEFE-USA). E2PRC-Francisco ».

Par ailleurs le discours n'envisage pas pour tous la complexité des répertoires langagiers. En effet, l'emploi de la catégorie « plurilingue » semble réservé aux « francophones vulnérables » : dans le point 1 intitulé « Connaître » qui définit des « allophones » et des « francophones vulnérables » (pp.6-9), il est seulement précisé pour ces derniers : « Connaître les élèves francophones vulnérables, c'est PRENDRE EN COMPTE¹⁶⁴ leur plurilinguisme. » Autrement dit, nous pourrions parler d'« apprenants plurilingues » lorsque ceux-ci parlent plusieurs langues *dont le français*. Cette imposition du français pour être considéré plurilingue peut être interrogée. Dans les écoles de la FWB, le plurilinguisme inclut-il nécessairement le français ? L'extrait illustre une utilisation possible du terme « allophone » qui pour nous pose problème : il serait un substitut politiquement correct de l'expression « non francophone ». Des apprenants semblent donc assignés à une altérité uniquement comprise comme une stricte différence, comme une différence sans intersection possible puisque comprise séparément du plurilinguisme.

À la suite de Goï (chap.2, 2.2. ; Goï, 2015, pp.14-15), nous avons souligné certains mérites du qualificatif allophone face à ceux de non francophone et primo-arrivant. Mais nous doutons du « renversement de perspective » (Goï, 2015, p.15) qu'il serait censé permettre. Le discours DASPA ne semble retenir que le qualificatif « allophone » comme point commun entre les apprenants concernés alors que, dans les faits¹⁶⁵, d'autres points communs existent concernant les langues, par exemple :

- au sein d'une même classe (du moins au sein de l'école), il y a presque toujours des locuteurs d'une même langue. Ils semblent souvent se reconnaître comme **membres d'une communauté linguistique de locuteurs** de l'espagnol, du pachto, du tigrigna, etc ;
- beaucoup apprennent (un peu de) la langue d'un camarade de classe. Ils **construisent donc un plurilinguisme (avec ou sans le français)** ;
- l'anglais a souvent été appris à des niveaux variés pendant la scolarité antérieure : **les apprenants sont donc souvent anglophones (au moins apprenants non débutants en anglais)** et il serait

¹⁶⁴ Ce soulignement par les majuscules est dans le document DASPA.

¹⁶⁵ L'interrogation de cet emploi du qualificatif « allophone » tire son origine de notre étonnement, en tant qu'enseignant en DASPA, face au décalage (alors ressenti par nous) entre l'insistance du discours à poser cette unique catégorie comme définitoire de nos apprenants, et la multiplicité des rapports aux langues expérimentés par les apprenants en DASPA dans notre contexte professionnel.

temps de reconnaître, chez certains apprenants scolarisés en DASPA, le rôle de « langue passerelle » de l'anglais (Forlot, 2008, 2009). En ce sens, nous considérons que certains apprenants « maîtrisent [le langage] de l'enseignement » (pour détourner le titre du décret DASPA-FLA) en partie à travers l'anglais ;

- tous peuvent être considérés comme **francophones en devenir : tous apprennent le français**, selon des progressions très diverses. Selon le cadre théorique retenu pour cette recherche (Ricoeur, 1990), nous considérons que leur altérité doit donc (simultanément à une différence) dialectiquement inclure une mêmeté vis-à-vis de la société dite d'accueil.

Conjointement à des différences entre les apprenants, nous pensons qu'il est fondamental de pouvoir mettre en évidence de telles conjonctions pour reconnaître une altérité linguistique. Ces conjonctions concernent les apprenants. Mais pouvons également imaginer et formuler des conjonctions entre les accueillis et les accueillants. Nous proposons un discours DASPA qui promeuve des échanges d'expériences (de vie, ici plus précisément de mobilité(s)) entre les apprenants et les acteurs éducatifs.

Nous avons soulevé (chap.4, 1.) la problématique d'un commun impensé entre publics scolaires parce que certains de ces publics sont usuellement considérés disjoints. Une autre disjonction constitue un non-dit des institutions scolaires : celle entre l'école (ses acteurs éducatifs) et ses apprenants. Nous pensons qu'il s'agit aussi de faire se rejoindre les acteurs éducatifs et les apprenants, notamment pour échanger à propos d'expériences de mobilités¹⁶⁶. Métraux propose un regard pertinent sur les rapprochements à opérer entre professionnels de la société dite d'accueil et personnes accueillies. Certains éléments de son récit d'expérience de pédopsychiatre (en termes de rapprochements et de partages de paroles à la recherche de « ressemblances » avec des personnes dites migrantes) sont éclairants :

Le don de paroles précieuses par les nantis que nous sommes permet d'**esquisser de véritables relations de réciprocité**, susceptibles d'atténuer les humiliations, sinon de les guérir. Nous découvrir, parler d'abord de nous. Cesser un temps d'étaler nos compétences, pour montrer à nous vis-à-vis que **nous sommes nous-mêmes des êtres parfois souffrants que des pertes ont marqués, des échecs**

166 Nous renvoyons ici à une de nos publications (Alais, 2018a).

plongés dans le doute. En révélant des parcelles de notre intérieur, nous témoignons à l'autre notre confiance et lui permettons d'en faire de même. **En déclinant nos appartenances,** nous lui donnons l'occasion de **pêcher des ressemblances.** Peut-être ensuite **déclinera-t-il les siennes.** Peut-être pourrons-nous plus tard **en conjuguer une nouvelle.** (Métraux, 2011, p.191)

Pour se représenter les personnes dites migrantes autrement que comme des êtres en échec ou en difficulté face à la société dite d'accueil, nous pouvons mettre en évidence des réalités qui contredisent cette représentation (parcours de réussite ou ordinaires, sans échec inéluctable ; banalité et ancienneté du fait migratoire). Nous pouvons aussi partager avec elles nos propres moments de mobilités, de souffrance, de perte ; accepter et partager l'imprédictibilité de l'autre *et* de soi (Alais, 2018a, p.20).

2.4. Une mauvaise auto-perception de l'apprenant dit francophone vulnérable ?

Dans le deuxième extrait DASPA ci-avant, certaines considérations à propos des apprenants dits francophones vulnérables peuvent être interrogées. Nous relevons le passage suivant :

Discours DASPA

Quelle que soit leur origine, les élèves francophones vulnérables se perçoivent souvent comme Belges francophones. Certains d'entre eux ont été primo arrivants et scolarisés en classe passerelle ou¹⁶⁷ en DASPA, d'autres appartiennent aux 2e ou 3e voire 4e ou 5e génération de l'immigration, d'autres encore sont d'origine belge.

Le discours DASPA indique une représentation que ces apprenants auraient d'eux-mêmes (« se perçoivent »). Il enchaîne en énumérant plusieurs cas possibles (qui s'excluraient?) : scolarisation en DASPA, appartenance à une génération de l'immigration (de la deuxième à la cinquième) et nationalité belge, sans connexion logique pour comprendre cet enchaînement. Dès lors, deux interprétations sont possibles.

¹⁶⁷ Les deux dénominations de « classe passerelle » et de « DASPA » renvoient à une évolution du dispositif de scolarisation des apprenants dits allophones, suite à l'abrogation du décret classe-passerelle de 2001. Voir Alais, 2015.

a) La connexion logique serait une illustration, i.e. une imbrication possible des catégories : « ...les élèves francophones vulnérables se perçoivent souvent comme Belges francophones. [*Parmi*] ces Belges francophones, certains d'entre eux... » L'idée est alors certainement de reconnaître que des publics scolaires partagent des difficultés face à la langue de l'enseignement (difficultés peu ou non identifiées auparavant), d'où une mise en liens entre ces publics. Le discours retenu rendrait donc compte aux acteurs éducatifs d'une diversité des publics scolaires concernés par une non maîtrise commune de la langue de l'enseignement. En ce sens, il met en lumière à la fois un aspect de la langue dont une maîtrise permettrait l'intégration / la réussite scolaire, et le fait que des francophones peuvent éprouver des difficultés comparables à celles éprouvées par ceux dits allophones face à la langue de l'enseignement. Par ailleurs, en allant jusqu'à mentionner une cinquième génération de la migration, le discours cherche à reconnaître des parcours familiaux de migration antérieurs longtemps ignorés par les institutions éducatives belges francophones, essentiellement jusqu'au décret « classes-passerelles » (2001) :

Concernant les enfants primo[-]arrivants, après des décennies d'invisibilité de la différence linguistique de départ, les décrets successifs à partir de 2001 ont introduit des dispositifs censés « voir la différence » pour l'assumer dans le contexte scolaire. En ce sens, on peut les considérer comme un progrès. (Lucchini, Oger, Alais & El Karouni, 2018, p.94).

b) La connexion logique serait une opposition : « ...les élèves francophones vulnérables se perçoivent souvent comme Belges francophones. [*Or*], certains d'entre eux... » Dans ce cas, les apprenants des trois catégories indiquées (a) ex primo-arrivants scolarisés en DASPA, b) issus de l'immigration, c) d'origine belge) se tromperaient en se percevant comme belges francophones lorsqu'ils sont en difficulté dans l'apprentissage du français. En effet, il est possible de comprendre l'acception du verbe percevoir selon un certain flou : percevoir signifie : 1.« [c]omprendre, saisir, parvenir à connaître **avec une relative rapidité, ou intuitivement** », 2. « [a]voir conscience de (une sensation **faible** ou **habituellement obscurcie** → Éprouver. *Percevoir une lueur **indécise*** → **apercevoir**¹⁶⁸ ». Puisqu'ils « n'identifient pas » leurs difficultés, « difficultés souvent dissimulées derrière une apparente aisance interactionnelle » (premier extrait), le discours induirait que les

168 *Le Grand Robert de la langue française*, 1989, vol.7, p.259.

apprenants manquent de discernement, qu'ils *se saisissent*¹⁶⁹ mal. Éprouvent-ils¹⁷⁰ à tort une appartenance à la communauté francophone de Belgique ? Nous ne faisons pas allusion ici à la communauté fédérée (ou l'entité politique) de Belgique, mais à une communauté de partage de la langue française. Nous pensons qu'il faut accepter que ces apprenants se reconnaissent comme francophones pour les compter dans la communauté des locuteurs du français. Il s'agit de laisser une place aux affirmations des personnes concernées qui, si elles se considèrent francophones, témoignent d'une intention d'inclusion, et ne pas interpréter ces affirmations (ou « perceptions ») en termes de représentation *vs* réalité. Castellotti (2015) rappelle que les discussions autour de ce qu'est un individu bilingue oublient souvent « la dimension socio-identitaire. On pourrait donc ajouter que peuvent être considérés comme bilingues, aussi, ceux qui se reconnaissent, se revendiquent comme tel. » (Castellotti, 2015b). Le côté erroné de la perception possiblement induit par l'extrait (selon l'interprétation b)) omet cette dimension socio-identitaire.

Nous proposons plus largement un partage d'une telle dimension entre la population dite migrante et l'ensemble de celle dite d'accueil, i.e. sans désigner, parmi celle-ci, une partie dite vulnérable :

Acquérir la langue d'un territoire d'accueil renforce indubitablement le tissu social. En effet, la démarche n'a pas qu'une simple fonction instrumentale (être à même de faire des achats, de remplir des documents administratifs, de répondre aux représentants de l'autorité...) : elle vise aussi à **produire un sentiment d'appartenance** à ce territoire [et à cette langue], ce qui est **parfaitement compatible avec une loyauté vis-à-vis de ses origines culturelles** [et de sa/ses langue(s) d'origine(s)]. Il y a donc là un **enjeu identitaire qui regarde à la fois les personnes récemment établies dans le pays et les membres de la communauté d'accueil**. (Klinkenberg, 2015, p.276)

Aussi interrogeons-nous l'expression « être issu de » telle qu'elle est utilisée dans le deuxième extrait retenu, ainsi que la possibilité de se voir rappelé « appartenir » « à la 5e génération de l'immigration ». À quoi bon ? Jusque quand doit-on être considéré comme issu de l'immigration ? Laroussi¹⁷¹ propose une piqure de rappel salutaire :

169 Selon la première acception du verbe « percevoir » (du *Petit Robert 1*, 1998) : « I. Saisir par la perception. »

170 L'article « percevoir » du *Petit Robert 1* renvoie vers le verbe « éprouver » et illustre la synonymie par l'exemple suivant : « Percevoir une lueur indécise. »

171 Et avant lui Sayad (2014a, 2014b).

[C]e qu'il faut retenir [...], ce ne sont pas les différences [...] elles-mêmes, mais la façon dont celles-ci sont utilisées en tant que symboles de différenciation inter-groupe. [...] Pour revenir à l'expression « population issue de l'immigration », même si, personnellement, je l'ai déjà utilisée dans d'autres contextes sans trop la discuter, elle est, à mon sens, trompeuse, car fonctionnant comme un marqueur d'identité. **Tous les individus, où qu'ils soient, sont issus de l'immigration, il n'y a que la date qui change.** Même si ce constat pourrait apparaître comme trivial aux yeux de certains, il me semble primordial, car on a souvent tendance à l'oublier. (Laroussi, 2003, p.18-19)

Dans le document retenu, l'identité de l'apprenant dit allophone relève du croisement opéré entre celui-ci et l'apprenant considéré en difficulté avec l'apprentissage de la langue de l'enseignement, nommé « francophone vulnérable ». Implicitement elle relève donc d'une différence entre lui et un « bon » apprenant en position assurée dans la même langue que celle que l'allophone est en train d'apprendre ; un « bon » apprenant ou un apprenant lambda, ordinaire : celui qui n'est jamais évoqué par le document. Nous avons déjà signalé que les deux extraits retenus mentionnent deux « profils » « qui se détachent », qu'il faut « envisager », et pour qui il faut « cerner la diversité des besoins d'apprentissage ». Or les deux profils se partagent une même altérité envisagée comme (uniquement) problématique. Conséquemment, cette unicité autour de problèmes / déficits telle que le discours DASPA la développe rend inenvisageable tout autre croisement entre les apprenants dits primo-arrivants et d'autres catégories d'apprenants qui seraient davantage en réussite scolaire.

2.5. Des apprenants tiraillés entre deux cultures ?

Les croisements entre les deux profils d'apprenants (francophones vulnérables et allophones) que le discours distingue initialement (mais aussi les figures d'apprenants qu'ils construit pour les illustrer) sont significatifs du regard déficitaire usuel posé sur ces profils. Nous relevons deux figures :

Discours DASPA

1. *Hampâté Bâ est Malien et fils d'une lignée aristocratique peule. [...] Il est **tiraillé entre** d'une part, **l'univers familial** de traditions orale et musulmane, et d'autre part, **l'univers de l'école** où il apprend la langue des « chefs¹⁷² ». (p.18)*
2. *Anissa est née en Belgique, ainsi que ses parents. Elle aborde sa 3e secondaire avec beaucoup d'appréhension. Ce sont **ses faiblesses, ses échecs** [...] qui ont déterminé son choix de filière. Comment prendre le temps avec elle pour reconstruire des bases sur lesquelles elle pourra s'appuyer pour **affronter la rentrée scolaire** et ses nouveaux défis en classe, comme avec les autres jeunes qui l'entourent ? (p.19)*

Dans le document retenu, les deux extraits se font face¹⁷³. Le premier se veut une illustration d'« enjeux de loyauté » entre la culture de la famille et celle de l'école ; le deuxième fait entre autres suite au questionnement suivant : « comment développer et consolider l'estime de soi ? » Dans le premier extrait, le « tiraillement » imaginé entre les deux « univers » de la famille et de l'école suppose un conflit entre la culture dite d'origine et celle dite d'accueil. La description du parcours de l'apprenant entre différentes situations scolaires (écoles coranique, puis française, puis belge francophone) suggère que son « tiraillement » est potentiellement antérieur à sa scolarisation en FWB et qu'aucun de ces terrains éducatifs n'a été en mesure d'apaiser ce « tiraillement ». En outre le discours suggère qu'un tel « tiraillement » n'est pas lié à la réussite scolaire et ne concerne donc pas seulement les apprenants en situation d'échec, ce qui me semble être un positionnement inclusif particulièrement pertinent.

172 L'extrait complet est le suivant : « Hampâté Bâ est Malien et fils d'une lignée aristocratique peule. Il a été scolarisé d'abord dans une école coranique, ensuite à l'école française pour apprendre la langue. Très bon élève, il voyagera de Bandiagara, sa ville natale, à Bamako, la capitale du Mali, et finalement dans une école de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il est tiraillé entre d'une part, l'univers familial de traditions orale et musulmane, et d'autre part, l'univers de l'école où il apprend la langue des « chefs ». » Dans ce point, nous interrogeons prioritairement l'idée d'un « tiraillement » entre cultures, secondairement la description qui est faite de son parcours scolaire.

173 Annexe n°5. Pp.18-19 du discours institutionnel DASPA retenu.

Nous formulons cependant deux remarques qui interrogent sur d'autres aspects les deux extraits retenus. Tout d'abord, à la suite de Klinkenberg, nous supposons qu'il peut y avoir une « compatibilité » entre un « sentiment d'appartenance » à [un nouveau] territoire » et une « loyauté vis-à-vis [des] origines culturelles » (Klinkenberg, 2015, p.276). Ensuite, nous supposons que diverses formes de « tiraillement » et de « compatibilité » peuvent coexister, que ces formes peuvent être variées et formulées différemment qu'en termes binaires tels que « tiraillement » vs « compatibilité »¹⁷⁴. S'en tenir à ces deux termes dichotomise leur relation à la société dite d'accueil. Nous ne rejetons pas la possibilité, chez des apprenants dits allophones, de « tiraillements » entre cultures et indépendamment de la réussite scolaire tel que le premier extrait l'imagine ; ni des difficultés, pour des apprenants francophones, à « [re]-construire l'estime de soi » après une orientation vécue comme une relégation tel que l'extrait 2 l'induit, ou plus globalement après l'arrivée dans un nouveau pays et le début d'une scolarité dans celui-ci. Ce « tiraillement » et les difficultés potentiels des apprenants dits allophones doivent être explicités aux enseignants et en ce sens, l'intention du discours est louable. Mais nous estimons qu'il faut interroger :

- le fait que le discours, à travers ces figures, suggère que de telles difficultés sont *typiques* des catégories d'apprenants définies ;
- le fait que le discours ne suggère *rien d'autre* en termes de relations (vécues de façon individuelle ou collective) entre cultures, entre langues.

Le discours DASPA semble ainsi exacerber une perception binaire (et potentiellement déficitaire) des apprenants. Dans les quatre points ci-après (3 à 6), nous explicitons les interprétations qui émanent d'un croisement de ce discours avec les autres discours retenus : prioritairement avec des extraits du discours AEFÉ, secondairement avec des extraits du discours CIS.

174 Pour Billiez, « il nous faut mettre en cause le paradigme bilingue et reconsidérer toute une série de notions qui ne sont plus pertinentes dans le paradigme plurilingue, comme celles de « langue d'origine », de « langue maternelle » et enfin « d'identité », que l'on a encore trop tendance à concevoir comme devant être **un acte d'allégeance à une communauté unique (véhiculée par une langue unique)** au lieu de l'appréhender également sous l'angle de la pluralité ». (Billiez, 2012, para. 34). Nous soulignons.

3. reconnaître l'altérité : une nécessité, un droit ou un avantage ?

Certains extraits des discours DASPA, AEFE et CIS énoncent des visées générales de reconnaissance du plurilinguisme (et par extension de l'altérité linguistique). Les visées énoncées assumeraient une même fonction performative de reconnaissance : l'énonciation semble constituer en elle-même une modalité de reconnaissance de l'altérité. Nous les réunissons donc ici sous le qualificatif de « discours de reconnaissance ». Cependant nous estimons que les intentions de ces discours divergent. Nous les comparons dans les quatre sous-points ci-après.

En DASPA selon le discours retenu, la reconnaissance de l'altérité semble notamment passer par une reconnaissance de droits. C'est un élément différenciateur au regard des deux autres discours institutionnels. Or envisager les migrants sous l'angle de droits pourrait les assigner à n'être qu'une minorité – donc fragile, à protéger, etc. Cette vision contraste avec les deux autres discours – et pourrait induire une reconnaissance de l'altérité comme simple différence.

3.1. Le discours DASPA au prisme du discours AEFE

3.1.1. De droits à défendre à une nécessité intéressée

Le discours DASPA mobilise les travaux du Conseil de l'Europe pour définir une « éducation plurilingue et interculturelle » :

Discours DASPA

*Pour le Conseil de l'Europe, l'éducation plurilingue et interculturelle s'inscrit dans le droit général à l'éducation ; elle « devient alors cette composante du processus de formation qui, en relation aux finalités générales déclarées de l'école et aux **droits des apprenants**, met les langues au service d'une éducation de qualité ».* (p.22)

Face à cette déclaration de droit au plurilinguisme du discours DASPA, le discours AEFE affirme que le plurilinguisme est d'abord une « nécessité » :

Discours AEFÉ

*On peut considérer qu'il n'existe pas aujourd'hui de langue capable de représenter à elle seule « la clé linguistique internationale » : **le plurilinguisme est déjà une nécessité dans un monde multipolaire.** (p.13)*

Tandis que l'*argumentum ad potentiam* (« Pour le Conseil de l'Europe... », « ...s'inscrit dans le droit... ») mobilisé par la discours DASPA peut susciter un prolongement discursif et une attitude au moins en partie défensifs vis-à-vis des langues de la migration au sein de écoles, le discours AEFÉ impose une « nécessité » du plurilinguisme qui sous-entend son intérêt.

Si le document du Conseil de l'Europe cité¹⁷⁵ permet de penser un droit à accéder à plusieurs langues d'un territoire donné simultanément à un droit vis-à-vis des langues de la migration¹⁷⁶, le document DASPA ne mentionne pas un droit aux autres langues belges que le français. Ce droit nous semble tout aussi fondamental que celui de conserver / pouvoir utiliser sa/ses langue(s) d'origine, droit auquel l'extrait DASPA retenu peut sembler se référer. Dans le document du Conseil de l'Europe cité par le document DASPA, une pensée en termes de revendication à des droits linguistiques vis-à-vis des langues de la migration peut se voir complétée par la situation sociolinguistique dans laquelle cette pensée est posée. Les discours institutionnels qui concernent la scolarisation d'apprenants dits primo-arrivants pourraient donc reconnaître l'altérité linguistique de l'accueilli simultanément à une reconnaissance de l'altérité linguistique de la société dite d'accueil. Nous pouvons évoquer un droit à l'accès et à l'appropriation des variétés de la langue du pays dit d'accueil, et plus particulièrement celles valorisées ; mais également, selon les projets de vie divers des apprenants, un droit vis-à-vis de langues géographiquement très proches comme, pour notre contexte DASPA, le néerlandais et l'allemand. Il s'agit précisément d'une « nécessité » (selon nous, tel que le discours AEFÉ le formule) pour nombre d'apprenants dits primo-arrivants arrivés en Province « multipolaire » de Liège. Ci-après nous illustrons notre propos.

Liège (pour reprendre notre terrain principal DASPA) se situe à vingt kilomètres de la frontière linguistique avec le néerlandais et à quarante kilomètre d'Eupen, capitale de la Communauté

175 « DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (2009) *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit. Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation.* Conseil de l'Europe.

www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Droit_fr.pdf. Page consultée le 04/06/2013. » Note de bas de page du terme « qualité » de l'extrait DASPA retenu.

176 Le document du Conseil de l'Europe définit différents espaces langagiers, dont « **celui de la ou des langues étrangères et autres (régionales, minoritaires et de la migration)** que l'école enseigne ou reconnaît en quelque manière et **qui peuvent aussi avoir une présence et être accessible dans l'environnement.** » (p.8).

germanophone de Belgique (mais l'allemand est déjà parlé à trente-quatre kilomètres de Liège, à partir de la commune de Welkenraedt, où un enseignement en allemand est proposé concurremment à celui en français). La mobilité de certains apprenants dits primo-arrivants dans cette partie de la Belgique pose bien comme a minima « nécessaire » une réflexion autour d'une unique langue de scolarisation. Une réflexion en termes de « droit » au plurilinguisme ne peut s'en tenir aux langues et cultures seules des apprenants dits allophones : l'altérité linguistique n'a pas attendu leur arrivée pour être présente. La reconnaissance de l'altérité de certains (de manière générale, les personnes dites migrantes), face à d'autres tout aussi divers mais présentés comme un bloc homogène (la société dite d'accueil) semble être une forme de reconnaissance excluante des personnes nouvellement arrivées dans une société. Cette différenciation entre l'un et l'autre n'est pas interrogée.

Le croisement des extraits de discours entre les terrains DASPA et AEFÉ autorise à poser la question d'un plurilinguisme en termes :

- de droit dans les écoles du réseau AEFÉ. Par exemple, quel droit à continuer d'apprendre et à pratiquer sa langue de référence pour les apprenants dits natifs (i.e. originaires du pays dans lequel l'école est implantée, et débutants en français à leur inscription dans l'école) ? ;
- de nécessité et d'intérêt dans les établissements DASPA.

Considérer en termes d'intérêt le plurilinguisme en contexte éducatif DASPA pourrait favoriser : d'une part, la reconnaissance de cet intérêt pour les apprenants eux-mêmes ; d'autre part, l'idée d'un intérêt pour la société dite d'accueil.

3.1.2. Une aptitude à l'interculturalité et des compétences à révéler

Nous relevons ici deux extraits du discours AEFÉ dont les contenus sont absents du discours DASPA, bien qu'ils semblent correspondre à la situation DASPA selon la connaissance que nous en avons. Le discours AEFÉ pose comme possibles certaines situations culturelles (premier extrait) et linguistiques (second extrait).

Le premier extrait AEFÉ évoque deux types de relations culturelles (entre deux cultures ou aux cultures) qui, selon notre expérience professionnelle dans ce contexte, peuvent être rencontrées en contexte DASPA :

Discours AEFÉ

*Outre leur rôle politique essentiel, [les sections internationales] offrent un cadre pédagogique et didactique de grande qualité pour un enseignement en langues et cultures intégré et développent, par delà des compétences bilingues et plurilingues, **un biculturalisme** ainsi qu'une **aptitude à l'interculturalité**. (p.30)*

En désignant une disposition à... ou une capacité à..., l'expression d'aptitude à l'interculturalité nous paraît particulièrement pertinente en contexte DASPA : elle autonomiserait l'apprenant vis-à-vis de l'école.

Dans le lieu physique de l'école, les apprenants des DASPA n'attendent pas que leurs enseignants leur demandent de se présenter entre eux pour communiquer et tisser des liens entre eux, développer des amitiés, apprendre un peu de la langue de l'autre, s'aider et coopérer dans le cadre des apprentissages scolaires et en dehors de l'école. Certains de nos apprenants nous ont fréquemment déclaré qu'il était normal d'apprendre les langues de la classe, les langues des amis¹⁷⁷, autant que le français. Ces mêmes apprenants ne semblent pas voir leurs inclinations vers les langues des autres comme une contrainte pour l'apprentissage du français. Ainsi il nous semble que les DASPA développent une « aptitude à l'interculturalité » telle que le discours AEFÉ l'envisage. Au regard de notre interprétation isolée du discours DASPA en 2., la reconnaissance de l'altérité linguistique et culturelle diverge d'un discours à l'autre. Ici le discours AEFÉ rend positives les relations entre les langues et les cultures dues à la scolarisation d'apprenants aux origines diverses. En outre il suggère un rôle actif de l'école dans le développement de telles relations : l'enseignement en langues et cultures est qualifié d' « intégré ». Reporté sur le contexte DASPA, cet extrait du discours AEFÉ valorise l'image des DASPA et nous semble davantage en adéquation avec un certain quotidien de vie d'un tel dispositif, pétri de « biculturalisme », d' « interculturalité » et : sans problème majeur. Ce discours AEFÉ fait donc particulièrement écho avec notre expérience professionnelle en DASPA ; nous nous « retrouvons » à travers lui. D'autres acteurs en DASPA reconnaîtraient-ils leurs expériences professionnelles à travers un tel discours positif ?

¹⁷⁷ Ce qui interroge le fait que le programme OLC (Programme d'Ouverture aux Langues et aux Cultures), théoriquement « accessible à tous les élèves quelle que soit leur origine » (voir : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27436>. Page consultée le 23/02/18), « a impliqué une mise à l'écart des enfants en fonction de leur origine nationale » : « les enfants ont été séparés des autres, qui auraient aussi pu manifester l'intention d'y participer par amitié pour le copain » (Lucchini, Oger, Alais & El Karouni, 2018, p.188).

Le second extrait AEFE ci-après présente une ambivalence intéressante. Il y est à la fois question de « définition », de « distinction », de « bilan », en même temps que d'une grande variété – jusqu'à se vouloir étonnante – de cas possibles :

Discours AEFE

Il est nécessaire de distinguer ce que l'on pourrait appeler la « langue du passeport » et la ou les langue(s) maternelle(s) de l'enfant, voire sa compétence linguistique en d'autres langues : un enfant ayant un passeport français peut n'être pas parfaitement (voire presque pas) francophone. Il peut en revanche avoir de réelles compétences en anglais, en chinois ou en arabe par exemple. L'inverse est également possible : un enfant peut avoir des compétences francophones développées sans avoir la nationalité française. Par ailleurs, un enfant appartenant à une famille binationale franco-japonaise peut avoir développé par son cursus antérieur, des compétences en allemand ou en anglais.
(p.23)

L'extrait présente l'intérêt de chercher à relativiser certains critères usuels de catégorisation. Les différents cas possibles présentés sont variés ; les différents profils envisagés ouvrent les possibles. Par exemple il nous paraît pertinent de distinguer, comme le fait l'extrait, nationalité et langue de scolarisation. Huver en donne une exemple frappant :

Daniel [...] est vigilant à **des configurations sinon inaccessibles du moins inattendues**, puisque, par exemple, au lieu d'inférer un lien de causalité entre nationalité et langue de scolarisation, **il demande à deux élèves ukrainiennes où elles sont allées à l'école : celles-ci révèlent alors qu'elles ont été majoritairement scolarisées au Portugal et qu'elles préfèrent donc passer les évaluations en langues d'origines en portugais** (et non en russe ou en ukrainien comme on aurait pu s'y attendre). (Huver, 2014a, p.94)

Dans notre contexte professionnel d'enseignement en DASPA, les enseignants n'ayant pas ou peu d'expérience de situations scolaires d'allophonie auront probablement tendance à considérer que la langue de référence pour l'apprenant est la langue de « son pays », sa langue dite maternelle (ou première). Donc sur le terrain DASPA (comme sur le terrain AEFE tel que l'imagine ici l'extrait ci-avant) il y a certainement aussi des malentendus ; du moins des omissions de compétences linguistiques comme le suggère l'extrait. Cet extrait AEFE ferait un excellent complément au passage DASPA suivant : « Hormis ce point commun, leur contexte familial, culturel et leur parcours de migration peuvent être très différents. » (2.1.). Un tel complément élargirait un focus

diagnostique (quel est leur « contexte »?) vers une reconnaissance des compétences linguistiques des apprenants apprises à l'école ou ailleurs (« Il peut [...] avoir de réelles compétences en anglais, en chinois ou en arabe par exemple. »).

3.1.3. Le plurilinguisme, facilitateur de la mobilité et de l'ouverture vers l'autre ?

L'extrait AEFÉ ci-après pose clairement la reconnaissance des pluri-linguisme/culturalisme comme sources d'avantages :

Discours AEFÉ

*Le plurilinguisme permet de développer des compétences avérées de médiation culturelle et d'interculturalité. **L'individu plurilingue** n'est pas simplement celui qui parle plusieurs langues mais aussi celui qui est **capable de passer aisément d'une culture à une autre, de pratiquer un décloisonnement linguistique et culturel**, et cela même dans des langues et cultures qui ne sont pas les siennes ou qu'on ne lui aura pas enseignées. C'est la différence fondamentale avec le bilinguisme/biculturel et c'est en ce sens que l'on peut parler d'une « éducation plurilingue » qui **participe d'une ouverture à l'altérité culturelle** et en donne la « compétence » (la capacité à transférer et transposer dans un autre contexte et en d'autres situations ce qui a été appris). (p.11)*

La vision développée des « pluri » nous semble éloignée de celle introduite par le droit (3.1.1.) tenue par le discours DASPA. Ici la mobilité entre cultures et l'ouverture vers l'autre sont permises (du moins facilitées) par le « pluri ». Deux idées émergent :

- l'idée d'une reconnaissance de la diversité nécessaire (...), guidée par des bénéfices en termes d'ouverture ;
- l'idée d'une altérité linguistique maîtrisée par l'apprenant lui-même.

La reconnaissance de l'altérité devrait entre autres passer par une reconnaissance de certains bénéfices qui lui sont liés. Mais la deuxième idée nous semble particulièrement pertinente pour la reconnaissance de l'altérité linguistique et culturelle en situation DASPA. En effet, la diversité maîtrisée de l'apprenant pluri ferait de lui une sorte de baroudeur de l'interculturalité (« passer aisément d'une culture à une autre », un « médiat[eur] »), apte à s'intégrer n'importe où, ce qui sous-entendrait partout et « même dans des langues et cultures qui ne sont pas les siennes ou qu'on ne lui aura pas enseignées », et seul (c'est un « individu » « capable de... »)... Une telle figure

d'apprenant-individu cosmopolite, citoyen du monde, est peut-être uniquement destinée ici à promouvoir les établissements du réseau AEFE en question. Mais cette figure n'apparaît pas dans le discours DASPA retenu.

En effet, le discours DASPA construit des catégories et quelques figures précises d'apprenants à partir desquelles certains problèmes découleraient. Des limitations des apprenants ont pour source des difficultés supposées et ces suppositions sont liées à l'altérité.

L'extrait ci-après (et nos interprétations qui suivent) concernent les apprenants dits francophones vulnérables. La définition qui en est donnée est la suivante :

Discours DASPA

*Les élèves **francophones vulnérables** maîtrisent le français suffisamment pour être compris dans les interactions quotidiennes, mais **leurs parcours de vie et d'école ne favorisent pas le développement des compétences langagières nécessaires à la réussite sociale**. Souvent, **leurs difficultés** sont dissimulées derrière une apparente aisance interactionnelle. (p.4)*

Nous considérons d'abord comment le discours mentionne le plurilinguisme de cette catégorie d'apprenants et pour quoi. Après avoir défini la compétence plurilingue selon le CECRL (COE, 2001), le document poursuit avec un développement sur l'apprenant « francophone vulnérable » « plurilingue » :

Discours DASPA

*Connaître les élèves francophones vulnérables, c'est **PRENDRE EN COMPTE** : leur plurilinguisme*

Le plurilinguisme¹⁷⁸

- est l'aptitude de l'individu à puiser dans le répertoire de plusieurs langues (savoirs, savoir-faire et attitudes) pour **faire face** aux situations de communication les plus variées ;*
- est la compétence d'établir des liens entre les différentes langues, voire de passer d'une langue à l'autre dans certaines situations de communication, notamment en servant de médiateur entre des individus qui n'ont pas de langue commune.*

*Grâce au contact et à l'appropriation de plusieurs langues, l'apprenant plurilingue développe considérablement ses savoirs et ses compétences : capacités d'adaptation, de créativité, de **débrouillardise** et d'autonomie, capacité à décoder les implicites ou à gérer des situations complexes. Ceux-ci peuvent être **très disparates**, mais s'ils sont valorisés et encadrés, ils deviennent de véritables tremplins pour les apprentissages scolaires. (p.8)*

178 Les termes ou expressions soulignés d'un trait reprennent un mode de soulignement (caractères gras, changement de la taille / couleur de police de caractères, etc.) utilisé dans les documents retenus.

D'un réseau à l'autre, l'image de l'apprenant plurilingue diverge : le document DASPA fait certes ici référence à des francophones plurilingues et le document AEFE à tous les apprenants de son réseau ; mais tous deux déclinent différemment la compétence plurilingue du CECRL. Dans l'extrait ci-avant l'apprenant ne semble pas réellement mobile mais il s'adapte par sa « débrouillardise ». Le registre familier du terme « débrouillard » induit une place inférieure accordée à l'apprenant plurilingue dit vulnérable, par comparaison avec l'emploi de l'étiquette d'« aisance » du discours AEFE. Qualifier quelqu'un de « débrouillard¹⁷⁹ » peut aussi être interprété comme un regard condescendant porté sur la personne concernée. Cet emploi rappelle ceux des termes « gamins » et « petits », employés par des enseignants pour désigner des apprenants étrangers (Varro, 1997, p.85 dans Marchadour, 2019, p.71). Aussi le qualificatif « disparate » appliqué aux « savoirs et compétences » de l'apprenant pose-t-il un diagnostic critique. À travers ces dénominations, il y a peut-être en partie un fond commun de condescendance ; un regard porté par les institutions selon lequel certains enfants sont difficilement des apprenants car ils sont toujours d'abord autre chose : des vulnérables, des gamins, des débrouillards, des allophones, etc. Or nous ne retrouvons pas de tels qualificatifs dans le discours AEFE ni dans le discours CIS.

Dans le cadre de mon expérience professionnelle auprès d'un public DASPA, je partage des impressions similaires à celles induites par le discours AEFE lorsqu'il évoque les apprenants plurilingues. Au-delà d'une figure de l'apprenant naturellement débrouillard, baroudeur, mobile parce que plurilingue, se profile une autre figure plus large du migrant-voyageur apte à s'installer n'importe où et a priori n'importe quand.

Cependant ce type de discours promouvant tous les mérites du pluri, s'il est exclusif, évacue la problématique de l'intégration. Si nous nous en tenons à ce discours seul, la question de l'intégration n'a pas lieu d'être : elle est hors-sujet. En effet l'extrait suppose une forme d'atomisation des personnes qui sont alors davantage des individus, sans articulation avec le social. Il s'agit aussi d'une forme de dépolitisation : la responsabilité de son intégration semble incomber à l'apprenant-individu seul.

179 Ce qualificatif est également employé par la direction du DASPA A lors de notre entretien avec elle (chap.8, 6.2.). Il peut apparaître dans des discours usuels qui concernent les apprenants dits primo-arrivants. Par exemple : <https://www.lesoir.be/112854/article/2017-09-07/une-classe-reservee-aux-jeunes-migrants-linstitut-saint-luc>. Page consultée le 25/03/22. Dans cet exemple, une photographie d'apprenants est légendée par : « Des jeunes débrouillards et déterminés à apprendre notre langue ».

Lorsque nous lisons séparément les documents retenus, la reconnaissance du plurilinguisme (et, plus largement, celle de l'altérité) est un droit OU une nécessité. Cette disjonction conforte les positions des uns envers les autres, c'est-à-dire la position de la société dite d'accueil face à la population accueillie. Déclarer que la reconnaissance de l'altérité est un droit pour la population dite migrante sans la dire avantageuse, ni même nécessaire, ne situe-t-il pas nécessairement l'accueilli dans une position inférieure face à l'accueillant ?

Nous considérons que l'intention du droit seule est insuffisante ; et quand bien même ce droit serait appliqué (à travers, par exemple, des pratiques didactiques en classe de langue qui utilisent les ressources plurilingues des apprenants), il resterait lui-même insuffisant – de la même manière que chez Honneth (1992/2013), le deuxième modèle de reconnaissance (après le premier modèle de l'amour ou de la sollicitude), le droit, est insuffisant s'il n'est pas prolongé par un troisième modèle de reconnaissance : l'estime. Pour rappel,

les sujets humains n'ont pas seulement besoin de faire l'expérience d'un attachement d'ordre affectif et d'une reconnaissance juridique, ils doivent aussi **jouir d'une estime sociale qui leur permet de se rapporter positivement à leurs qualités et à leurs capacités concrètes.** (Honneth, 2013, p. 206).

La mise en vis-à-vis d'extraits de discours issus des contextes scolaires retenus permet de penser simultanément la reconnaissance de l'altérité linguistique et culturelle comme un droit, une nécessité et un avantage – ce qu'aucun de nos discours n'envisage seul. Cette mise en vis-à-vis permet donc d'interroger le regard usuel déficitaire porté sur les DASPA.

3.2. Le discours DASPA au prisme du discours CIS

Dans l'extrait CIS ci-après il est question de mobilités (scolaire et professionnelle) futures des apprenants :

Discours CIS

About CIS

The Council of International Schools (CIS) is a membership community committed to high quality international education.

*As a global non-profit membership organisation, CIS provides services to primary and secondary schools, higher education institutions and individuals that **share these ideals** :*

- a desire to provide students with the knowledge, skills and abilities to pursue their lives as global citizens ; and

- a commitment to high quality international education.

To achieve this goal, our members must infuse their programs and offerings with international and intercultural perspective so that students can move forward with the attitudes and understanding that will provide them with a solid base wherever their studies or work may take them¹⁸⁰.

Ici différentes formes de mobilités liées à la scolarisation et à la profession future de l'apprenant sont reconnues. L'idée est de former (« attitudes and understanding that will provide them with a solid base ») à la mobilité pour faciliter celle-ci lorsqu'elle sera nécessaire. Il s'agit ici surtout de mobilités géographiques ; mais nous pouvons exploiter ce qui est énoncé à propos d'une mobilité géographique pour une mobilité scolaire.

La mobilité scolaire peut être comprise comme temporelle (passer d'une année à l'autre, d'un degré à un autre, du secondaire au supérieur, etc.) ou d'orientation (changement de type d'enseignement, d'établissement, de section). En reportant l'extrait ci-après sur la problématique de la mobilité scolaire, non seulement ces possibles mobilités sont reconnues (ou prises en compte) et acceptées, mais en plus elles peuvent être indépendantes à double titre : indépendantes du projet éducatif lui-même, d'un projet éducatif local (ou propre à un établissement) et indépendante de l'apprenant lui-même (« wherever their studies or work may take [the students] »). L'école ne doit donc pas être un frein aux différentes mobilités possibles que pourra connaître l'apprenant. Elle doit pouvoir les accepter ; mieux, elle doit pouvoir les faciliter (« our [schools] must infuse their programs and offerings with international and intercultural perspective so that students can move forward »). Il semble ici y avoir l'idée d'un réseau et la reconnaissance, au sein de ce réseau, de la mobilité de la

180 <http://www.cois.org/page.cfm?p=1799>. Page consultée le 29/01/16.

population scolaire. Il est vrai qu'a priori celle-ci, au sein du réseau CIS, y est très mobile : l'expatriation pour des séjours de courte ou de moyenne durée, dépendante des carrières professionnelles des parents d'apprenants, est probablement la raison pour laquelle le réseau CIS inscrit dans ces idéaux la reconnaissance de la mobilité pour son public scolaire.

Si nous considérons à la suite de ces propos le contexte d'enseignement DASPA, nous touchons à un des aspects fondamentaux de la problématique de la reconnaissance de l'altérité. En effet, celle-ci peut-elle se départir d'une reconnaissance de la mobilité ? Ce type de discours est à confronter avec ce qui peut et ce qui ne peut / veut pas être réalisé, en termes de mobilités entre classes, entre établissements, entre pouvoirs organisateurs¹⁸¹ en Belgique francophone. Sur le terrain DASPA, ce type de discours entrerait en tensions fortes avec des objectifs officiels de maintiens, par la scolarisation d'apprenants migrants, d'établissements scolaires et de sections en pertes d'effectifs scolaires (chap1., 1.8.). Si un DASPA est bien par définition un « dispositif » et non pas un établissement scolaire précis ni uniquement des groupes-classes distincts, et si le décret DASPA encourage les partenariats entre établissements en fonction des projets de formation des apprenants, sur notre terrain professionnel DASPA, le dispositif est doublement ancré : a) au sein de l'implantation (la direction privilégie une mobilité d'orientation au sein de l'implantation où le DASPA se situe), b) au sein du centre scolaire (à l'issue des conseils d'intégration qui marquent la fin du passage en DASPA, les orientations vers le premier degré différencié se font majoritairement au sein du centre scolaire). Or, ce double ancrage ignore potentiellement les projets scolaires des apprenants ou, lorsqu'il n'y a pas de projet précis, semble négliger sa co-construction avec l'apprenant. En DASPA, les difficultés à développer des partenariats¹⁸² avec des établissements

181 Pour la définition officielle des pouvoirs organisateurs : chap.3, 8. Aussi : chap.1, 1.6. Sur la question de l'appropriation de la langue de la société dite d'accueil et de la cohésion sociale, lorsqu'il pose la question de savoir si c'est l'État ou le secteur associatif qui doit intervenir, Klinkenberg relève qu'en Belgique « **la charge de l'intégration est confiée au tissu associatif**. Ceci correspond en effet à **une tradition, solide dans un pays fonctionnant sur la formule de la polarisation**. Au rebours de ce qui se passe dans d'autres pays voisins, il y a ici, entre l'État et le citoyen, **un ensemble d'intermédiaires** qui régulent les services et les redistribuent, ou des instances à qui l'État délègue une série de ses fonctions et de son pouvoir décisionnel (depuis le dialogue social jusqu'à l'organisation de l'enseignement...) » (Klinkenberg, 2015, p.281).

182 Le « partenariat » a ici une acception administrative précise. Nous reprenons le décret DASPA-FLA du 07/02/19 : « Article 19. - § 1er. Une convention de partenariat peut être conclue, après avis de l'organe local de concertation sociale, pour deux ans renouvelables, entre un établissement organisant un DASPA et un ou plusieurs établissements partenaires selon les formes déterminées par le Gouvernement. Le partenariat mis en place vise les objectifs suivants :
- L'échange de pratiques et d'outils pédagogiques ainsi que l'organisation de la concertation entre enseignants en charge des élèves primo-arrivants ou assimilés.
- La mutualisation et l'optimisation des moyens d'encadrement prévus aux articles 5, §§ 2 et 3, 6, §§ 2 et 3, pour favoriser l'intégration de l'élève primo-arrivant ou assimilé dans une année d'étude pour l'enseignement secondaire ou d'âge pour l'enseignement maternel, primaire ou fondamental. »

proposant des sections souhaitées par certains apprenants) et des contraintes de poursuite de la scolarisation dans le même établissement scolaire) ont déjà été soulevées ; mais c'est un manque de moyens qui est mis en cause (Gloesener, 2013, p.53). Or, nous ne voyons ici rien de spécifique à la scolarisation des apprenants dits allophones : une orientation plus fine serait au bénéfice de tous les apprenants. Surtout, le « business éducatif » des migrants (chap.1, 1.8.) en termes de maintien d'établissements et de sections par la scolarisation d'apprenants dits allophones n'est pas interrogé par le dernier travail cité, à l'image de la majorité des travaux (mémoire, articles) qui concernent ce public scolaire. Or, si les migrants peuvent être considérés comme « profitables », notamment pour certaines sociétés privées récemment chargées de gérer des centres d'accueil¹⁸³, les mêmes migrants, lorsqu'ils sont apprenants, le sont tout autant pour les écoles qui les scolarisent. En contexte DASPA, le « business éducatif » qui cadre la scolarisation des apprenants dits allophones est un frein puissant à la reconnaissance de leur mobilité (d'orientation) ; concomitamment, un frein à la reconnaissance de leur altérité, leurs parcours scolaires présentant dès lors (très) peu de variété.

Nous observons dans le point ci-après les (dé)limitations des langues et cultures des apprenants dits allophones induites par les discours institutionnels, conséquemment les (dé)limitations des profils d'apprenants envisagés par les mêmes discours.

https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46275_000.pdf. Page consultée le 19/01/21.

Ainsi que la circulaire 7232 qui concerne l'application du décret dans l'enseignement secondaire :

« Un partenariat peut être conclu entre des écoles d'un même pouvoir organisateur, ou de pouvoirs organisateurs différents. [...] Le partenariat vise essentiellement l'intégration progressive des élèves dans une orientation qui n'est pas proposée dans l'école qui organise le DASPA. »

https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46482_000.pdf. Page consultée le 19/01/21.

183 « De si profitables migrants » est le titre du dossier consacré à cet aspect de la problématique par le magazine *Imagine*, mai/juin 2016.

4. (Dé)Limitations : pour les langues et cultures et des profils d'apprenants

4.1. L'apprentissage assuré de certaines langues ou le cumul contrôlé de l'altérité

Si nous comprenons l'idée d'altérité à l'école (usuellement, l'idée de diversité linguistique et culturelle) notamment¹⁸⁴ par la présence de différentes langues parlées par les apprenants dits allophones (donc par leurs bi/plurilinguismes potentiels), les institutions éducatives reconnaissent-elles les mêmes bi/plurilinguismes ? Lorsque ces institutions mentionnent une co-présence ou un co-apprentissage de langues, de quelle altérité linguistique s'agit-il et qu'en disent-elles ?

Les extraits du discours AEFÉ ci-après sont à interroger au-delà du réseau dont ils émanent. En effet, ils mettent l'accent sur deux notions souvent dépendantes l'une de l'autre lorsqu'il s'agit de considérer l'altérité linguistique, les bi/plurilinguismes à l'école : l'idée de cumul et le contrôle de ce cumul. Par cumul nous comprenons l'accumulation l'une sur et/ou après l'autre de langues apprises à l'école, et un enseignement juxtaposé de celles-ci. Par contrôle nous comprenons les différentes interventions pédagogiques qui veulent s'assurer des apprentissages des langues et qui ordonnent, hiérarchisent les langues.

L'extrait ci-après introduit l'ensemble du discours AEFÉ :

Discours AEFÉ

*Trois orientations ambitieuses structurent conjointement le contrat éducatif en langues partagé dans le réseau AEFÉ : [...] - une éducation plurilingue et interculturelle, dynamique et novatrice, attestant de l'ouverture des établissements à leur dimension internationale, de façon à développer chez tous les élèves une compétence diversifiée en langues, systématiquement certifiée, et dont **ni le nombre ni le choix ne sauraient être déterminés a priori**.¹⁸⁵ (p.8)*

Le discours AEFÉ fait ici preuve d'une intention de souplesse quant aux langues travaillées en classe. Il s'agit ici de « faire » avec les langues des apprenants quelles qu'elles soient, ce qui didactiquement implique une mise en relation des langues présentes à l'école et des langues

¹⁸⁴ Notamment seulement : si les apprenants dits allophones sont ceux qui, littéralement, parlent une autre langue que le français, il faut supposer qu'ils forment une très large majorité du public scolaire total. N'évoquer que les apprenants dits migrants pour penser l'idée d'altérité à l'école est donc une restriction (chap.2, 2.3. Voir également Marchadour, 2019, pp.68-69).

¹⁸⁵ Suivi par :

« - la pratique pour tous de la langue et de la culture du pays d'accueil à égale qualité d'enseignement et d'apprentissage, à égales dignité et considération accordées à l'histoire et à la culture ;
- une éducation plurilingue et interculturelle, dynamique et novatrice, attestant de l'ouverture des établissements à leur dimension internationale, de façon à développer chez tous les élèves une compétence diversifiée en langues, systématiquement certifiée, et dont **ni le nombre ni le choix ne sauraient être déterminés a priori**. » (p.8)

institutionnellement choisies ; et politiquement constitue une forme de reconnaissance de l'altérité – précisément parce qu'on tente de ne pas présumer a priori de la nature ni de la quantité de ces langues.

Nous considérons tout d'abord la dernière proposition de l'extrait : « ni le nombre ni le choix [des langues] ne sauraient être déterminés a priori », et nous imaginons l'appliquer en contexte DASPA. Pourquoi et comment ne pas déterminer ni le nombre ni le choix des langues à l'école ? Si l'enseignement des langues dans les écoles belges francophones est très largement déterminé a priori (comme dans tout autre contexte scolaire), dans un contexte DASPA, « ni le nombre ni le choix » des langues présentes dans les groupes-classes ne peuvent pas non plus être « déterminés a priori ». Cette indétermination est notre quotidien professionnel en tant qu'enseignant de français en DASPA, de même qu'une « compétence diversifiée en langues » de nos apprenants précisément telle qu'elle est mentionnée par cet extrait du discours AEFÉ.

La proposition de ne pas « détermin[er] a priori » « ni le nombre ni le choix des langues » peut correspondre à une « éducation plurilingue et interculturelle » dans laquelle les langues dites d'origine des apprenants ont une place, en reconnaissant la « dimension internationale » de l'école – et indépendamment d'une valeur attribuée a priori aux langues parlées par les apprenants. En DASPA, l'indétermination du nombre et du choix des langues présentes en classe est trop peu mis en relation avec les langues effectivement apprises – à commencer par celle de la société dite d'accueil, pour nous le français. Du moins l'existence et l'intérêt de telles relations / passerelles entre *toutes* les langues de l'école pour la reconnaissance de l'altérité sont-elles à interroger. Ne pas déterminer a priori ni le nombre ni le choix des langues à l'école serait une reconnaissance de l'altérité linguistique et cette reconnaissance doit passer par le développement de relations / liens entre les langues *présentes* à l'école par l'altérité linguistique des apprenants et celles *choisies* par l'institution scolaire. Or, une telle considération est absente du discours DASPA retenu (ainsi que, à notre connaissance, des discours institutionnels qui concernent les DASPA), bien qu'une telle imprévisibilité quantitative et qualitative constitue une des caractéristiques de ce public.

4.2. Des catégories de langues comme traductions de différentes places accordées à l'autre

D'une situation scolaire à l'autre, nous relevons les extraits de discours suivants :

Discours DASPA

Qu'est-ce que la langue de l'enseignement¹⁸⁶ ?

C'est à la fois :

- *la langue des interactions utilisée à l'école, entre adultes (professeurs ou parents) et élèves ou entre élèves hors et pendant les cours ;*
- *la langue administrative utilisée à l'école (règles de vie de la classe, bulletins scolaires, horaires, conditions d'examen, etc.). Ce type de langage n'est pas courant ;*
- *la langue des apprentissages depuis l'entrée en maternelle. Elle possède une structure et un vocabulaire spécifiques à chaque discipline, ce qui complexifie la communication. Elle répond à des normes établies et attendues dans l'univers scolaire pour réussir. (p.14)*

Discours DASPA

...les Socles de compétences en Langues modernes offrent des repères pour l'apprentissage du français par les élèves allophones, pour qui la langue française est une langue étrangère. En effet, les Socles invitent à développer les compétences langagières s'appliquant à chaque contexte et décrivent la place de la langue orale et les thématiques à aborder avec les élèves. (p.26)

Discours DASPA

...les méthodes d'enseignement du français langue étrangère (FLE) sont des outils très utiles pour tous les enseignants confrontés à ce type de situation. (p.28)

Discours DASPA

Objectifs [du DASPA]: [...] proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté, notamment aux difficultés liées à la langue de scolarisation et à la culture scolaire (p.38)

Discours AEFÉ

Quelle que soit la situation linguistique initiale, on peut affirmer que le français doit être acquis de telle manière qu'il devienne pour tous les élèves non

186 Pour rappel : « *Qui sont les élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement ? Deux profils d'élèves se détachent parmi ceux qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement : les allophones et les francophones vulnérables. » (p.4)*

francophones une véritable seconde langue maternelle, ce que l'on pourrait désigner par LM2. (p.18)

Discours CIS

English Language Development (ELD)

English is our main language of teaching and learning. While the majority of our students speak a different language at home, ***English is the language of communication at school.*** We offer a complete programme at all levels, from the literacy continua of the First Steps programme in the Early Childhood Centre and Elementary School to the stimulating, challenging courses of language and literature in the Middle and High School, leading to external examinations in the International Baccalaureate Diploma programme.

Each year some children arrive with little or no English. These students join the English Language Development (ELD) programme.

Les diverses catégories de la langue de l'école révèlent différentes places accordées aux apprenants qui doivent apprendre la variété de langue choisie et promue : le français langue étrangère, le français « langue maternelle 2 », etc. Plus précisément elles révèlent une variété de processus de différenciation des autres face aux uns. Les catégories de la langue à enseigner / apprendre définies par les documents (et potentiellement utilisées sur nos terrains) peuvent être comprises comme des traductions des places accordées (ou imposées) aux apprenants dits allophones – du moins débutants dans la langue de l'école ; comme autant de déclinaisons de la notion d'intégration pour nos trois publics scolaires concernés. Je ne cherche donc pas une catégorie de langue parfaite à appliquer à notre terrain principal : je cherche à discuter celles actuellement employées (ou non) sur ce terrain. Par ailleurs si ces catégories ne font plus l'objet d'interrogations, je suppose qu'elles figent les didactiques et les interventions éducatives qui concernent l'enseignement-apprentissage des langues.

Tout d'abord je rappelle que le discours institutionnel DASPA a connu une évolution significative depuis la promulgation du dernier décret DASPA (2019) concernant la catégorisation de la langue à enseigner-apprendre. Ce dernier décret introduit une nouvelle catégorie du français : le français langue d'apprentissage (FLA : chap.1, 1.1.). Le « Pacte pour un Enseignement d'Excellence¹⁸⁷ » (2015) souligne déjà l'importance de l'apprentissage de la langue de l'enseignement¹⁸⁸, catégorie liée à cette première lorsqu'on se réfère aux situations « d'enseignement-apprentissage ». D'autres

187 Projet de réforme de l'enseignement francophone belge qui mobilise, depuis 2015, un comité d'accompagnement et des groupes de travail dans un processus dit participatif autour de l'objectif de « renforcer la qualité de l'enseignement de tous les élèves ».

<http://www.pactedexcellence.be/index.php/lessentiel-du-pacte>. Page consultée le 23/01/20.

publications récentes soutiennent une autre dénomination : celle d'un français de scolarisation (Wauters, 2020). Globalement, la formation continuée des enseignants consacrée à l'accueil et à la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants (dans et hors dispositifs spécifiques comme le DASPA) suit actuellement ces trois dernières spécifications (chap.2, 2.1.) en proposant des modules de formation qui leur sont (en partie ou plus largement) dédiés. Mais le discours DASPA retenu qui date de 2014 associe d'autres catégorisations du français à la catégorie « langue de l'enseignement ». Je croise ces différentes spécifications employées par le discours DASPA avec celles employées dans les discours AEFE et CIS. J'explicite les éléments pour moi les plus saillants de tels vis-à-vis, et ce que me suggère des croisements de ces spécifications entre les trois situations.

Tandis que le discours DASPA, dans un cadre global de français « langue de l'enseignement », spécifie ce qu'est le français pour les apprenants dits primo-arrivants (avec certitude la langue de l'école et simultanément une « langue étrangère » ; partiellement une « langue moderne »), le discours AEFE affirme une volonté d'assimiler ses « élèves non francophones » en faisant du français leur « seconde langue maternelle ». « Assimiler » n'a pas pour moi un sens strictement négatif : l'intention du discours AEFE peut être comprise comme la reconnaissance positive d'une « mêmeté » de l'autre. Poser sans discussion (« véritablement ») que le français devient la « langue maternelle 2 » des apprenants non francophones, c'est, selon moi, accepter (et affirmer, déclarer par le discours) que le français des débutants va devenir le « même » que celui des francophones, que la langue entre l'autre et l'un va devenir commune. Malgré les diverses ambiguïtés de la notion de « langue maternelle » (El Karouni, 2012, p.150), celle-ci se fonde aussi sur (et développe) un critère potentiellement positif d'appartenance :

...Cuq et Gruca (2002) considèrent que, bien qu'ambiguë, cette notion conserve son caractère opératoire, justement parce que le critère d'appartenance qui la fonde en grande partie à leurs yeux participe du fondement de l'identité sociale de l'individu et de la délimitation des frontières de son groupe linguistique. (El Karouni, 2012, p.151).

188 Par exemple : « Le GC [groupe central] propose de renforcer les **programmes d'accompagnement et de remédiation des primo-arrivants et des élèves allophones, en particulier par rapport au manque de maîtrise de la langue d'enseignement.** (p.30. Le soulignement est dans le document) ; « L'apprentissage du français fait l'objet d'une attention particulière dès la maternelle et d'un soutien spécifique destiné aux enfants qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'enseignement et/ou la langue de la scolarité. » (p.50. Je souligne).

Si le français des apprenants débutants va devenir leur « langue maternelle 2 », il faut alors considérer que ces derniers vont appartenir au même « groupe linguistique » que celui des francophones et que cette langue va fonder leur « identité sociale ». Cependant, l'emploi de cette dénomination du français peut aussi être compris comme l'assignation d'une langue à des « territoires allophones » (chap.7, 5.3.) : j'y reviens à la fin de ce point.

Ainsi, les liens construits (ou souhaités) entre la société dite d'accueil et les apprenants accueillis divergent d'un réseau scolaire à l'autre. D'un côté (en DASPA), des spécifications (français langue d'apprentissage / d'enseignement / de scolarisation) semblent les éloigner d'un français ordinaire, général (pour moi dans le sens de : hors de / qui dépasse les espaces éducatifs) ; de l'autre (en AEFE), l'absence de toute spécification témoignerait d'une volonté d'assimilation – au risque de négliger les spécificités de l'apprentissage : a) d'une deuxième langue, b) d'une nouvelle langue de l'école. À travers le discours AEFE, je retiens d'abord l'idée d'une « mêmeté » à venir entre la langue de l'accueillant et celle de l'accueilli, puis j'y reviens de manière plus critique dans les paragraphes qui suivent.

Par ailleurs, l'emploi par l'école retenue du réseau CIS de l'expression « English language development » (ELD), qui n'ordonne pas la langue de l'école avec celles de référence des apprenants (première, seconde) ni ne la caractérise (pour l'école, de scolarisation, d'apprentissage, étrangère, etc.), fait de l'anglais une langue qui se suffit à elle-même :

The use by the school, chosen from the CIS school network, of the expression 'English language development' (ELD), which **neither orders the school language for the learners' (first, second) reference languages, nor characterises it** (for the school, language of instruction, of learning, foreign language, etc.), **makes English a self-sufficient language. The idea of learning a language as a process (at least partially) separated from school/social integration issues is attractive.** Is it a benefit that should be reserved for English

language schools like this American school located in Brussels¹⁸⁹? (Alais, 2022, p.4)

Secondairement, le discours DASPA retenu relie partiellement l'apprentissage du français à celui des « langues modernes » (« les Socles de compétences en Langues modernes offrent des repères pour l'apprentissage du français par les élèves allophones »). Plus précisément il invite les enseignants à exploiter les programmes de langues modernes pour asseoir la place d'un français oral et reprendre en classe de français les mêmes thèmes (« *les Socles [...] décrivent la place de la langue orale et les thématiques à aborder avec les élèves* »). Cette évocation des socles de compétences des langues modernes peut certainement être secourable pour un enseignant formé à enseigner sa langue de référence à des apprenants qui ont la même langue de référence, et qui doit subitement, selon les aléas des attributions des heures de cours à la rentrée scolaire, enseigner le français à des apprenants qui ont d'autres langues de référence (et qui débute l'apprentissage du français). Aussi le discours DASPA affirme-t-il simultanément que le français est une langue étrangère¹⁹⁰ pour les apprenants dits allophones (« ...l'apprentissage du français par les élèves allophones, pour qui la langue française est une langue étrangère »). Je suppose que ces spécifications peuvent susciter des limitations dans les pratiques pédagogiques : en termes de niveaux de langues (certains validés possibles, d'autres estimés impossibles à atteindre), en termes de thèmes abordés en classes (certains considérés adéquats, d'autres inadéquats), etc.

Prioritairement, le discours DASPA pose l'évidence du français en tant que « langue de scolarisation » et surtout « langue de l'enseignement¹⁹¹ ». Il précise que « [p]our les élèves allophones, l'enjeu est l'apprentissage du français comme langue de communication au quotidien. Pourtant, il sera rapidement exigé d'eux un registre de langue beaucoup plus complexe » (p.11) : celui de la « langue de l'enseignement ». J'interprète (chap.7, 5.2. et ponctuellement dans cette recherche) des observations et des expériences professionnelles personnelles qui interrogent ou qui

189L'emploi par l'école retenue du réseau CIS de l'expression « English language development » (ELD), qui n'ordonne pas la langue de l'école avec celles de référence des apprenants (première, seconde) ni ne la caractérise (pour l'école, de scolarisation, d'apprentissage, étrangère, etc.), fait de l'anglais une langue qui se suffit à elle-même. L'idée de l'apprentissage d'une langue en tant que processus (au moins en partie) détaché des problématiques d'intégration scolaire et sociale est séduisante. Est-ce un luxe qu'il faut réserver aux écoles de langue anglaise comme cette école américaine située à Bruxelles, sinon à l'enseignement en anglais ? (Je traduis).

190 En note de bas de page à la p.28 du discours DASPA retenu, il est fait référence à des ressources disponibles pour les enseignants aux pages Internet du site « enseignement.be » qui concernent « le français langue étrangère et langue seconde. »

191 Pour rappel, le titre du document institutionnel de la FWB retenu est : « Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement ».

nuancent cette définition. Sans nier des apports bénéfiques de ces didactiques pour notre public en tant que facteurs potentiels de réussite scolaire, ni l'intérêt de former les enseignants à ces aspects de la langue, j'interprète aussi le cumul de catégories (langue : étrangère (FLE), « de scolarisation », « de l'enseignement », « de l'apprentissage » (FLA)) pour désigner la nouvelle langue à laquelle sont confrontés les apprenants dits primo-arrivants comme, potentiellement, un maintien dans ces spécificités. La mise en évidence de telles nouvelles catégories semble dire qu'il y a toujours quelque aspect autre, particulier de la langue que le non francophone ne « maîtrise pas », i.e. pour moi que le cheminement vers l'un se prolonge indéfiniment – tandis que le discours AEFE semble supprimer, par assimilation, tout cheminement.

J'interprète donc ce cumul de catégorisations relevé dans le discours DASPA au regard de l'unique proposition du discours AEFE de faire du français une « seconde langue maternelle » (« LM2 ») pour les apprenants dits non francophones, ce qui, je le répète, n'est pas pour moi une bonne réponse en soi : en effet, le discours AEFE, en ne s'embarrassant pas de différents aspects de la langue, simplifie (probablement à l'extrême) la relation entre l'apprenant et la nouvelle langue. Mais cette simplification est pour moi aussi nécessaire que la mise en évidence de spécifications / particularités et ces deux mouvements (ou formes de reconnaissance) doivent, selon moi, se faire simultanément. Cette approche s'appuie ici sur ma conception de l'altérité en tant que tension entre l'autre et le même, à partir de Ricœur (1990) selon le cadre théorique fixé pour cette recherche (particulièrement chap.2, 1.3.).

Un discours qui s'adresse à des enseignants pour les aider à travailler auprès d'apprenants dits primo-arrivants (et plus largement dits autres) devrait donc pour moi, simultanément à la mise en évidence de spécificités, particularités qui aident à contextualiser / situer le travail, déclarer et souligner toutes les « mêmetés » qui traversent et transcendent les catégories (ici de langues et de publics).

L'extrait AEFE a le souci de conforter les représentations usuelles qui accompagnent la « langue de la mère », « la première langue qu'a apprise un enfant, généralement celle de sa mère¹⁹² » : représentations en termes de maîtrise d'une langue, de facilité, de spontanéité dans cette langue, etc. ; selon une naturalisation du lien entre la langue et son locuteur ; peut-être selon l'idée d'une adoption réciproque entre une langue et un apprenant au départ dit « non francophone ». Peut-être y a-t-il aussi l'idée d'une assimilation du locuteur par la langue, mais d'une assimilation partielle, la

192 *Le Petit Robert* (1988) : article « maternel », cinquième acception.

langue étant ordonnée deuxième (« LM2 ») pour le locuteur. Un idéal est visé. Il est question d'authenticité : le français, en « véritable » seconde langue maternelle pour les « non francophones », ne doit pas être confondu avec les langues dites vivantes ou étrangères. L'enseignement de la langue dite maternelle n'est alors plus pensé avec celui des langues dites vivantes ou étrangères : un « usage idéalisé de la langue » (Guerin, 2014, p.149) prévaut. L'expression « langue maternelle » déclinée sous la forme de « LM2 » entretient certainement une illusion de contrôle, de maîtrise. Dans le discours DASPA retenu et, plus largement, lorsque la DDL cible spécifiquement des situations éducatives d'accueil et d'intégration de personnes dites migrantes, une autre démarche intégrative qui reconnaît différentes catégories de la nouvelle langue est proposée et mise en œuvre¹⁹³.

Il ne s'agit pas de reporter strictement la catégorie « français langue maternelle 2 » (ni une abréviation « FLM2 » !) sur le contexte sociolinguistique des DASPA, mais de donner à voir, par le croisement, ce qu'il semble pour moi manquer (différentes formes d'incomplétude), à l'un et à l'autre discours. Considérée isolément, l'intention du discours AEFE n'induit-elle pas une forme de négation des différences ? Si les catégorisations de langue employées en FWB peuvent être comprises comme des formes de réduction des élèves à leurs différences et à rester autres, la catégorisation « FLM2 » peut aussi suggérer une autre réduction potentielle (voire une assignation) à l'idem.

Par ailleurs des caractérisations du français employées par le discours DASPA (plus largement, employées pour aider les acteurs éducatifs à travailler auprès d'apprenants dits primo-arrivants) peuvent pour moi certainement être utiles en contexte AEFE. Il serait pertinent de mettre en évidence un aspect scolaire du français enseigné et appris dans l'école pour tous les apprenants. En effet, concernant le terrain AEFE, j'interprète au chapitre 8 (1.2.1.) un échec de la didactique du FLE seule (du moins de pratiques en classe de langue usuellement associées à la didactique du FLE) à inclure des apprenants débutants en français (natifs du pays où l'école est implantée) dans des activités ordinaires d'apprentissage du français d'une classe d'apprenants francophones. Des caractérisations / spécifications (langue de l'enseignement / scolarisation) devraient pouvoir aider à transiter du FLE au FLM quelle que soit la situation scolaire.

193 Par exemple, le décret DASPA-FLA (2019) a instauré des heures « FLA » et nommé des apprenants « élèves FLA ». Pour le FLA, je renvoie le lecteur aux travaux de Oger (2020 et article en cours).

4.3. Des « langues mineures », d'autres « majeures » ? Interpréter notre expérience en DASPA au regard du discours AEFE

Le discours AEFE emploie une autre catégorisation que celle de « langue maternelle 2 » : celle de « langue mineure », employée par la négative (la langue « du « pays-hôte » » ne pouvant pas « être considérée comme une langue mineure ») :

Discours AEFE

*Le choix des langues est une question complexe à haute valeur stratégique. Toutes les langues ont le même potentiel de formation cognitive et culturelle, de développement de l'individu. **Aucune ne peut être considérée comme une langue « mineure »**. C'est pourquoi le réseau peut choisir d'investir dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue du « pays-hôte », quelle qu'elle soit, pour assurer le bilinguisme. (p.12)*

Cette expression (et son antonyme non formulé : « langue majeure ») interroge notre expérience en contexte DASPA. Qu'en est-il de catégorisations de ce type dans notre contexte d'enseignement DASPA ? Si par « langue majeure » nous pouvons comprendre, par exemple en contexte « de France », « langue nationale », en contexte belge le français n'est ni considéré mineur, ni considéré majeur / majoritaire. Le français est la langue la plus utilisée en Wallonie, mais les locuteurs de néerlandais sont majoritaires en Belgique (56% selon Leclerc, 2016¹⁹⁴). Pour autant, le français peut-il être considéré minoré face au néerlandais puisque parlée par moins de locuteurs ? Certains apprenants dits allophones le considèrent-ils ainsi ? Le croisement entre le discours AEFE tenu sur des langues « non mineures » et notre terrain DASPA resitué dans un contexte belge élargi peut être pertinent. En effet, certains de nos apprenants dits allophones :

- ont des membres de leurs familles temporairement (ou définitivement) installés dans une autre communauté linguistique que celle dans laquelle ils sont scolarisés. Les contacts avec la famille, les souhaits de rapprochements entre leurs membres doivent difficilement se départir de considérations appréciatives / dépréciatives quant aux nouvelles langues apprises et à apprendre par la même famille. Et cette problématique se pose également à un niveau européen : certaines familles sont séparées entre les Pays-Bas, l'Allemagne, la Belgique, la France ;

194 http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/belgiqueetat_demo.htm. Page consultée le 17/06/17.

- sont parfois contraints de changer de communauté linguistique, par exemple lors de l'obtention d'un logement ;
- souhaitent changer de communauté linguistique (s'installer en Communautés flamande ou germanophone) indépendamment de la problématique familiale évoquée ci-avant. Leurs raisons restent à interpréter : par exemple certains apprenants d'origine afghane (locuteurs de langue dari ou de langue pachto) se considèrent anglophones et souhaitent s'installer en Communauté néerlandophone parce qu'ils estiment le néerlandais (très) proche de l'anglais ;
- se déplacent quotidiennement entre deux communautés linguistiques : ils résident en Communauté flamande (par exemple à Tongeren, ville située à trente-trois kilomètres de Liège) mais sont scolarisés à Liège, donc en Communauté française.

En FWB, la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants en DASPA semble donc pensée indépendamment d'une réflexion sur le multilinguisme belge. Pourtant suite aux diverses possibilités de mobilités énumérés ci-avant, il nous semble que la scolarisation de ces apprenants devrait bien davantage s'intégrer dans un paysage belge élargi – du moins pour nous sur un territoire multilingue. Or ce n'est pas le cas : la reconnaissance de l'altérité linguistique et culturelle semble réservée à celui dit autre, non belge, qui se retrouve dès lors seul assigné à être différent.

Le report d'une réflexion (suscitée par le discours AEFÉ) à propos de langues dites « mineures » vs d'autres « majeures » sur la situation sociolinguistique des DASPA permet d'appréhender la scolarisation d'apprenants dits primo-arrivants dans un cadre linguistique multilingue et hétérogène, i.e. en reconnaissant une altérité linguistique chez l'accueillant.

5. Entre le discours DASPA et le discours CIS, des formes différentes de partage de l' « inter »

Pour ce point nous rapprochons un extrait du discours DASPA d'un extrait du discours CIS. Tous deux développent des idées de relations, d'échanges entre langues et cultures (également entre apprenants ; plus largement entre individus) :

Discours DASPA

La valorisation du plurilinguisme

Aujourd'hui, rares sont les classes au sein desquelles les élèves n'ont de contact qu'avec une seule langue. Au contraire, les langues se rencontrent, se côtoient, se mêlent sans cesse. Si la mission enseignante en devient plus complexe, c'est aussi un véritable tremplin pour les apprentissages scolaires de chaque élève. En effet, le bain de langue offert par l'école est un lieu d'immersion privilégié pour découvrir tant les langues familiales que la langue de l'enseignement. Pour l'élève, se sentir reconnu à travers sa langue familiale influence considérablement la construction d'une image de soi positive ainsi que de relations épanouissantes avec ses pairs.

Tant les apprentissages disciplinaires que les activités interdisciplinaires ou pluridisciplinaires offrent des opportunités de promouvoir le dialogue interculturel et le plurilinguisme. (p.22)

Discours CIS

Mission & Vision

*CIS is a **membership community working collaboratively** to shape international education through professional services to schools, higher education institutions, and individuals. The CIS vision is to inspire the development of global citizens through high quality international education : **connecting ideas, cultures and educators from every corner of the world.***

Our Organisational Values

We provide leadership.

*We draw on our collective knowledge and experience to guide others. **Together we achieve more. We inspire each other** to expand our minds and perspectives, always striving to explore new ideas and innovations that enable us to act progressively and meaningfully.*

[...]

We are principled.

*Our guiding principles are based on our Definition of **Global Citizenship**. These principles form a solid foundation that inspires and challenges our members to actively **promote international education and intercultural perspectives.***

We value diversity.

*We embrace ideas, cultures and connections from every corner of the world making different views and opinions a **source of inspiration that enrich every member of our community***¹⁹⁵.

Global Citizenship

*Through its work with **hundreds of schools and universities** around the world, CIS has developed the following understanding of Global Citizenship.*

Our schools have committed to actively promote internationalism and interculturalism in education through...

Ethics...

*the discussion of substantive matters of principle **from multiple perspectives**,*

Diversity...

*the understanding of the histories, cultures, beliefs, values and perspectives of **a range of individuals and peoples**,*

[...]

Communication...

*the development of fluency in multiple languages including mother tongues, **languages used in local environments** and physical communication cues associated with languages,*

Service...

*the development of their disposition to **serve the community, local and global**, through engagement in meaningful and reflective service, and*

Leadership...

*the acquisition and refinement of the skills of leading and following within the cultural context*¹⁹⁶.

Tout d'abord, de multiples intentions de partages de l'« inter », notamment entre écoles d'un réseau mais également avec l'enseignement supérieur, l'environnement local, et bien au-delà... (discours CIS) contrastent fortement avec une intention de partage de l'« inter » au sein d'une même école (discours DASPA), a priori lieu exclusif du « dialogue interculturel » selon le discours DASPA retenu. Nous estimons que ce premier discours devrait aussi être tenu en FWB pour lutter contre l'assignation à l'altérité de certains apprenants – et des écoles qui les scolarisent.

Ensuite, ce rapprochement donne à comprendre autrement les discours usuels liés à l'altérité en contexte de scolarisation d'apprenants dits primo-arrivants : certains éléments des deux discours CIS et DASPA convergent vers un appauvrissement du propos tenu sur l'apprenant dit autre – plus largement sur l'interculturel. Nous développons ces deux réflexions dans le point ci-après.

195 <http://www.cois.org/page.cfm?p=1800>. Page consultée le 29/01/16.

196 <http://www.cois.org/page.cfm?p=1801>. Page consultée le 29/01/16.

5.1. Le plurilinguisme et l'interculturalité : à partager au sein de l'école ou entre certaines écoles ?

Dans l'extrait DASPA ci-avant il est question d'un sentiment de reconnaissance (« se sentir reconnu ») et de l'attachement de ce sentiment à un « lieu d'immersion » : l'école. Une clé pour interpréter cet extrait réside dans l'interprétation qui est faite du terme « pair ». Qui sont ici les personnes égales (ou semblables) aux apprenants dits allophones et où sont-elles ? Entre qui et où les rencontres, les côtoiements, les mélanges... mentionnés au début de l'extrait ont-ils lieu ? Où l'« image de soi positive » de l'apprenant dit allophone est-elle projetée et visible ?

Il s'agit de considérer le lieu de la reconnaissance, plus précisément ici le lieu des échanges, du dialogue. Mais si l'apprenant dit allophone, scolairement mobile, se déplace au-delà du lieu des échanges, que deviennent son « sentiment de reconnaissance » et la « construction d'une image positive » de lui ? S'il est demandé à l'école, lieu immersif, de provoquer un sentiment de reconnaissance et de construire une image positive *des* apprenants dits allophones, il semble que cela soit uniquement à faire *pour* les apprenants dits allophones. Le plurilinguisme ni l'interculturalité ne concernent ici l'espace public. Celui-ci, tel qu'il peut être compris à partir de cet extrait qui promeut l'« inter » au sein de l'école, n'est pas un espace commun. Lucchini propose, pour « faciliter l'accès à un espace normalisé commun », un « renforcement de la cohésion sociale, qui tienne compte de « marques ethniques » de toute la population ; cohésion sociale considérée comme indispensable pour que les populations issues de l'immigration s'attachent à la langue commune et à la collectivité qui la parle » (Lucchini, 2012, p.106). Or, dans l'extrait retenu, l'altérité n'est partagée qu'au sein de l'école ainsi qu'au sein de certaines écoles ; donc sans altération réciproque de l'ensemble de la société.

Le document DASPA retenu n'a certes pas vocation à interpellier la société dans son ensemble à propos de démarches « inter » ou de valorisations du « pluri » qui faciliteraient une reconnaissance de l'altérité : il s'adresse à des acteurs éducatifs. Néanmoins, il cloisonne de telles démarches dans l'enceinte de l'école, lieu unique de partage – tandis que la société dans son ensemble demeure non transformée par un contact avec l'autre. La délimitation du lieu de reconnaissance est nette : l'école en tant que lieu unique de reconnaissance des langues et cultures exclues devient un lieu qui exclut.

Tandis que l'extrait du discours DASPA ci-avant défend un partage de l' « inter » et du « pluri » au sein de l'école, le discours CIS soutient un partage similaire mais en jouant un rôle de fédérateur des forces en présence : particulièrement des écoles qui constituent son réseau. Le partage de la diversité est donc promu entre écoles du réseau. La communauté collaborante CIS relie « les idées, les cultures et les enseignants » (« connecting ideas, cultures and educators »), dans une « inspiration réciproque pour élargir les esprits et les perspectives » (« We inspire each other to expand our minds and perspectives »), dans un « esprit ouvert vers de nouvelles perspectives et de nouveaux gains » (« keep an open mind to new perspectives and loOK ahead to gain new insights ») : l'entre-soi conditionne ici un réseau éducatif comme lieu de reconnaissance de l'altérité. Mais si l'extrait DASPA promeut une valorisation de la « langue familiale », qu'est-ce qui est reconnu ici ? Nous relevons les éléments suivants :

- « connecting ideas, cultures and educators from every corner of the world » ;
- « inspire each other to expand our minds and perspectives » ;
- « actively promote international education and intercultural perspectives » ;
- « value diversity :

We embrace ideas, cultures and connections [...] » ;

- « the development of fluency in multiple languages including mother tongues, languages used in local environments [...] ».

L'intention n'est pas de reconnaître ces différents éléments (les langues, les cultures, les idées, etc.) pour eux-mêmes, en tant que tels : ils le seraient avec l'idée systématique et intéressée d'un enrichissement (voir en 6.) pour celui qui est en contact avec eux. Il ne s'agit donc pas ici de langues ou de cultures estimées minorées qu'il faudrait défendre dans une lutte. Les contacts entre les langues et cultures, entre les apprenants (et même entre les enseignants) sont nécessairement positifs : ils vont permettre de cumuler des expériences, des idées, des connaissances.

Le chapitre suivant (6) développe des réflexions liées à celles-ci en posant l'école en relations comme modalité de reconnaissance formelle de l'altérité.

5.2. Un discours appauvri sur l'autre

Le discours CIS évite soigneusement d'exprimer les conflits, désaccords ou mésententes inhérents aux contacts entre les langues et entre les cultures. Cet évitement du conflit, courant dans les discours institutionnels sur l'altérité (le terme employé est alors toujours celui de « diversité ») séduit (ou fascine) car il sous-entend un accès direct à l'autre. Celui-ci est alors transparent et tout ce qui le constitue nous est présenté comme disponible. L'« inter » et le « pluri », à échanger en réseau, i.e. entre mêmes, sont ici au service d'un « discours « enchanteur ». Marchadour (2019) interprète de manière similaire certains discours tenus à propos des « plurilinguismes et élèves « allophones » en France » :

[L'école] tend à neutraliser [le conflictuel] sous un vocable de l'anormal et du pathologique [mais] ce vocabulaire n'est pas aussi frontal ou violent que « normal » ou « pathologique », il est, conformément à la novlangue d'Orwell, à la LTI de Klemperer ou la LQR d'Éric Hazan, « un écran sémantique permettant de faire tourner le moteur sans jamais en dévoiler les rouages » (Hazan, 2006 : 16) [...], c'est-à-dire **continuer à faire appliquer une idéologie monolingue et mononormative [...], sous couvert de discours qui prônent et encouragent l'« inclusion » et l'« interculturel »**. [...] Le **vocabulaire utilisé à l'école** a donc tout intérêt à être « **consensuel et anesthésiant** » (Hazan, 2006 : 27) [...] C'est ainsi qu'en place et lieu de « normal » on peut trouver « ordinaire », [...] « à besoins éducatifs particuliers » et « spécifique » pour qualifier l'extraordinaire, l'inadapté, l'anormal, [...], les termes « **allophones** » et « différences » **pour désigner l'exotique, l'étranger, l'inattendu, l'inconnu** (et qu'on ne veut connaître), l'autre. (Marchadour, 2019, p.81)

Dans l'extrait CIS ci-avant, il semble notamment s'agir de séduire le lecteur et de soumettre un discours irréfutable. Nous rapprochons le caractère incantatoire de ce discours (« Together we achieve more. We inspire each other to expand our minds and perspectives » ; « We embrace ideas, cultures and connections ») à des éléments de discours officiels (les catégories d'apprenants : allophones et vulnérables ; les catégories de français : FLE, FLA, etc.) ou entendus en terrain

DASPA et répétés jusqu'à la monotonie (par exemples : « le public scolaire migrant est hétérogène », « il faut pratiquer la différenciation »). Selon nous, certains éléments des discours officiels DASPA et CIS répandent des « opinions correctes automatiques » (de l'enchantement que susciterait l'autre au problème qu'il provoquerait), harangent ou endorment face à « l'étranger, l'inattendu, l'inconnu (et qu'on ne veut connaître), l'autre » (Marchadour, 2019, p.81). Le rapprochement de ces extraits souligne une automaticité dans les discours tenus à propos de celui dit autre et nous suggère que l'autre ne nous intéresse pas¹⁹⁷ – jusqu'à ce que nous considérions qu'il nous crée un problème. En effet, le discours usuel se contente généralement d'appréhender la présence de l'apprenant dit autre au sein de l'école comme un problème. Dans le point ci-après nous interprétons des extraits de discours qui construisent la figure d'un apprenant dit autre comme source de problèmes pour l'école.

6. Intérêts. Qui sont les bénéficiaires de la reconnaissance de la diversité ?

Un des aspects de la notion de reconnaissance est transversal aux documents retenus : cet aspect oriente la notion de reconnaissance selon une idée (vague et relativement convenue) d'enrichissement au contact de l'autre. Selon cette acception de la notion de reconnaissance, nous nous donnerions accès à des éléments culturels enrichissants en reconnaissant l'autre dans sa diversité. Mais à qui cet enrichissement se destine-t-il dans les documents retenus ? Nous nous intéressons ici à la désignation des destinataires de tels enrichissements supposés.

Avec le discours CIS, nous sommes à mille lieues de la labellisation qui marque les écoles « de la diversité » en FWB dont les établissements DASPA ; établissements marqués par *la* diversité, dans un singulier dévalorisant par l'uniformisation qu'il induit. Il ne s'agit plus ici de reconnaître pour compenser une position de faiblesse, mais de reconnaître pour confirmer et promouvoir une position dominante. Et même s'il semble s'agir davantage de l'intérêt des établissements que de celui de leurs apprenants, la reconnaissance apporte des intérêts, un bénéfice. Si le réseau CIS se promeut pour faire reconnaître et confirmer une position dominante dans le monde éducatif caractérisé par l'interculturel/national, les écoles qui scolarisent des apprenants dits allophones en FWB sont marquées par un interculturel dévalorisant dont le caractère international paraît nié.

197 Voir également : chap.8, 2. : « l'autre évité ».

6.1. Pour le discours DASPA : une diversité enrichissante à intégrer prioritairement à la société dite d'accueil

Le document DASPA développe un discours général sur l'« inter » tel que dans l'extrait ci-après : il est question de « comprendre [les] autres », de « construire un dialogue ». Mais il semble nécessaire de désigner un destinataire final, le « pays d'accueil » :

Discours DASPA

L'éducation interculturelle est un moyen privilégié pour développer l'aptitude à communiquer sur sa propre culture¹⁹⁸, à comprendre la culture et les valeurs des autres et à construire un dialogue. De surcroît, le contact des différentes cultures offre à toute personne, issue ou non de l'immigration, un supplément à sa propre culture, tout en l'intégrant à la culture du pays d'accueil. (p.22)

Nous nous appuyons sur Schnapper (2007) pour interpréter cet extrait. Nous pouvons qualifier le « pays d'accueil » de « destinataire » puisqu'il est question d'intégration « à ». La diversité enrichissante pour tous (ce que sous-entend ici l'« inter » : un dialogue est construit dans un rapport déconflictualisé) supposée au début de l'extrait se voit transformée, à la fin de l'extrait, en « intégra[ion] à la culture du pays d'accueil ». Ici l'ambiguïté en matière d'intégration des migrants (au-delà des migrants scolarisés) nous semble particulièrement bien résumée : une intégration à la société supprime l'intégration de la société au lieu de considérer ces deux formes d'intégration de manière inséparable (Schnapper, 2007, p.16, 49). En ce sens l'expression « issue ou non de l'immigration » qui désigne ici « toute personne » pouvant bénéficier d'« un supplément à sa propre culture » semble antithétique (ou au moins contradictoire?) avec l'« intégra[ion] à la culture du pays d'accueil » qui clôt l'extrait.

Un scripteur peut employer un certain terme à travers l'acception d'un autre terme : ici, le terme « intégration » semble employé selon l'acception courante suivante du terme « assimilation » : « rendre semblable au reste d'une communauté¹⁹⁹ ». Les difficultés d'interprétation d'un tel extrait soulignent l'intérêt, pour le scripteur comme pour le lecteur, que chacun donne à entendre et

198 Dans les écoles qui accueillent des apprenants dits issus de cultures différentes (et plus particulièrement dans les classes de langue de ces écoles), certaines pratiques d'enseignement cherchent à développer une « aptitude [de l'apprenant] à communiquer sur sa propre culture », i.e. à performer son identité. Nous relevons et interprétons quelques unes de telles activités avec les entretiens et observations réalisés (chap.8, 2.1.).

199 Plus précisément la troisième acception du terme « assimiler » selon *Le Petit Robert* (2021).

soumettre à la compréhension de l'autre le sens qu'il met sous les termes qu'il emploie / lit (Schnapper, 2007, pp.12-13 ; Castellotti, 2009, p.109.), du moins sous certains termes particulièrement déclencheurs de débats souvent binaires (Schnapper, 2007, pp.11-13) tels qu'« intégration ».

Une brochure (tel le discours retenu) destinée à aider des acteurs éducatifs à travailler notamment auprès de personnes dites migrantes pourrait selon nous davantage interroger certaines notions et accompagner ses lecteurs dans un questionnement²⁰⁰ de ce qui est usuellement dit et fait concernant les personnes dites autres, par exemple en vue de leur « intégration ».

6.2. Pour le discours CIS : une certaine idée intéressée de l'ouverture à la diversité

Considérer la reconnaissance de la diversité comme susceptible de générer des gains encourage-t-il à préserver ces gains entre les mêmes mains, au sein d'un même réseau ou d'un regroupement d'établissements ? Si une « compréhension inter » et certaines « collaborations » « enrichissent », l'entre-soi permet la conservation d'un capital culturel, et peut-être d'un capital financier lui, bien concret, entre alter-ego. Dans les extraits CIS ci-après il est donc question d'une certaine ouverture du réseau ou des établissements concernés par le réseau, respectivement vers certains pairs ou vers d'autres établissements qui pourraient devenir des « mêmes » en intégrant le réseau. Il est aussi question des établissements déjà intégrés dans le réseau et encouragés à privilégier la collaboration entre eux. Le discours CIS mêle l'idée de compréhensions / collaborations « internationales » et « interculturelles » avec l'idée d'une collaboration financière entre le réseau et les établissements, ou entre établissements. Nous interprétons les deux conjointement tel que le discours les présente. Il s'agit ici d'extraits d'articles du règlement propre au réseau CIS :

Discours CIS

*The Council of International Schools is a not-for-profit association of schools and post-secondary institutions working collaboratively for **the continuous improvement of international education**. The Council shall have as its purposes :*

- a) to **offer services to enable Members to provide excellent educational programs** ;*
- b) to promote international and intercultural understanding, collaboration and support through the activities of Members ; [...]*

200 La publication de Hambye et Romainville (2014b) constitue pour nous un bon exemple à ce sujet.

d) *to co-operate with other organizations and individuals pursuing objectives similar to those of the Council*²⁰¹.

The Council shall have the following classes of membership :

- *School Membership - open to any school which :*

is internationally-minded, promoting international awareness in its students, and rigorously applies the CIS Code of Ethics, and is willing to undertake external quality improvement process, and complies with the CIS Membership Standards.

- *Associate Membership - open to institutions of post-secondary education which support the objectives and activities of the Council provided that in all instances such institutions have appropriate accreditation and/or recognition by local or national authorities.*

- *Supporting Membership - open to educational Organisations whose purposes are compatible with the objectives and activities of the Council and who wish to support its objectives and activities.*²⁰².

Le réseau CIS se positionne comme le gardien du progrès de l' « éducation internationale » (« [an] association of schools [...] working [...] for the [...] improvement of international education »). Plus précisément il serait dans l'intérêt de l'éducation dite internationale que les établissements qui forment ce réseau collaborent. Le réseau se pose en détenteur du monopôle d'une telle éducation. C'est à l'image de la recension d'occurrences du terme « international » et de ses dérivés dans tous les documents retenus : cette recherche fait apparaître leur absence totale dans le document DASPA et leur omniprésence dans les documents CIS et AEFE²⁰³. Le réseau CIS se présente donc comme le seul à œuvrer pour une éducation internationale et selon le discours CIS, la compréhension de la diversité bénéficierait d'un travail de reconnaissance du réseau concerné via une collaboration entre les établissements.

Ainsi, il nous semble que la scolarité des apprenants dits migrants dans des écoles publiques se voit confisquée le qualificatif « international ». Pourtant, des écoles publiques telles que la nôtre accueillent une population scolaire internationale : chaque année, plus de cinquante nationalités différentes sont représentées pour une population scolaire totale d'approximativement trois-cents apprenants. Ces extraits du discours CIS illustrent que le qualificatif d'école internationale est réservé à celles qui scolarisent une population socio-économiquement (très) favorisée.

201 <http://www.cois.org/page.cfm?p=1832>. Page consultée le 28/02/16.

202 <http://www.cois.org/page.cfm?p=1832>. Page consultée le 29/01/16.

203 Annexe n°7, tableau 8.

Par ailleurs, les extraits ci-avant promeuvent l'intérêt pour les établissements à accéder au réseau CIS. Les conditions pour devenir membre du réseau, à la fois particulièrement vagues et renvoyant à des « éthiques » à respecter « rigoureusement²⁰⁴ » (« open to any school which : is internationally-minded, promoting international awareness in its students, and rigorously applies the CIS Code of Ethics »), laissent présager un accès à un monde éducatif supérieur (« offer services to enable Members to provide excellent educational programs »). L'intérêt réside, par l'entremise du réseau, entre soi : les établissements membres qui collaborent et s'entraident à travers leurs activités mutualisent l'intérêt à appartenir au réseau (« collaboration and support through the activities of Members ») : le bénéfice est donc réciproque. Le discours promeut l'intérêt du réseau pour des établissements scolaires potentiellement intéressés par une intégration dans le réseau, en captant le discours convenu et applicable aux apprenants sur l'intérêt de l'« interculturel / l'« international » puis le transfère dans un discours qui ne concerne que les établissements.

Il s'agit aussi de délimiter le réseau et de hiérarchiser les différents membres en son sein. Le cercle d'influence se rétrécit entre les établissements scolaires – tel un retranchement – et s'atténue avec les autres partenaires, du plus proche au moins proche (« School membership », « Associate Membership », « Supporting Membership », « Honorary Membership »). Cette énumération de « membres » se conclut par la mention que d'autres catégories peuvent éventuellement être créées (« Other categories of membership may be established... » : un certain accès est toujours présenté comme possible ; il faut donc espérer entrer). Elle évoque les clubs d'affaires, lieux de pouvoir et d'influence dans lesquels il est bon de parvenir à s'introduire et à s'intégrer. Pénétrer le réseau CIS équivaldrait donc à appartenir à une élite. Et en devenir membre, ce serait être assuré de pouvoir entrer en « relations » avec... dans le sens d'une connivence. C'est précisément ici que réside l'intérêt : la promotion de l'interculturel et la reconnaissance d'une certaine diversité servent donc des intérêts partagés dans des cercles restreints.

204 Mais énoncées ailleurs dans le document.

6.3. Le plurilinguisme et l'interculturalité traduits par le discours CIS en éducation internationale pour des « leaders »

Certains passages du document CIS qui décrivent l'homologation des établissements par le réseau explicitent des intérêts à reconnaître la diversité. Mais de quelle diversité est-il question ? Nous relevons l'extrait suivant :

Discours CIS

CIS International Certification provides :

- ***Validation and recognition for high quality international education***
- *A means to enhance and confirm a school community's commitment to international/intercultural learning and the development of global citizens*
- *Professional development opportunities to help schools develop their leadership team and staff while opening new conversations and reflections about global citizenship, international and intercultural development*
- *Project-based collaboration focused on the attributes, values and a range of skills needed to engage in the world.*²⁰⁵

Le processus d'homologation est promu comme une preuve (« validation ») et une reconnaissance (« recognition ») de la « grande qualité » de l'« éducation internationale » des écoles. C'est une « confirmation » (« confirm ») autant (voire davantage) qu'une « amélioration » (« enhance »).

Cet extrait résume bien la teneur de l'ensemble du discours CIS lorsqu'il mobilise un terme comme « intercultural » qu'il associe quasi systématiquement à « international ». Le discours CIS entretient des évidences : les nouveaux échanges (« new conversations ») que le réseau permet entre les écoles à propos de l'interculturel sont nécessairement positifs ; il est induit que tout échange est en soi bénéfique. Et le bénéfice est réciproque : à aucun moment il ne sera question d'une dissymétrie entre les échanges ; la relation est toujours de l'ordre « gagnant-gagnant ». En outre le gain n'est jamais réellement explicité, mais un terme le qualifie indirectement : « development », soit à notre sens un progrès par le cumul.

Par ailleurs les considérations qui traitent de l'interculturel appartiennent le terme « intercultural » aux expressions de « global citizens », « global citizenship ». Le concept de citoyenneté mondiale développé par l'UNESCO est en effet cité à de nombreuses reprises dans l'ensemble du document CIS.

²⁰⁵ <http://www.cois.org/page.cfm?p=2298>. Page consultée le 28/02/16.

Le discours qualifie les échanges entre établissements d'interculturels en confondant ces échanges avec ceux qui ne concernent a priori que (ou qui concernent d'abord) les apprenants entre eux. Il affirme que l'homologation d'une école par le réseau apporte aux établissements le bénéfice suivant : « help schools develop their leadership team and staff while opening new conversations [...] about [...] intercultural development ». Ensuite, il promeut l'homologation en mentionnant des compétences que les apprenants (et non plus les établissements) développeraient à travers elle : « Project-based collaboration focused on the attributes, values and a range of skills needed to engage in the world » – vraisemblablement selon l'idée d'apprenants mécènes qui interviennent hors de leur école (chap.6, 1.2.). Les idées de « leader » et de « leadership » doivent, à notre sens, être induites de cet « engagement ».

Une labellisation n'est pas l'autre. Celle promue par le réseau CIS se déclare d'abord être une certification de ce qui se fait déjà au sein des écoles à propos de l'interculturel : son apprentissage (« learning »), son développement (« development »)). La certification assure également de nouvelles collaborations fructueuses (« opening new conversations ») entre écoles diverses (« diverse schools ») mais « leaders » (« skills needed to engage in the world »).



Les points 3, 4, 5 et 6 de ce premier chapitre interprétatif instabilisent les associations usuelles établies en FWB entre le public scolaire dit primo-arrivants et d'autre publics scolaires estimés faibles, comme celui dit vulnérable (2.). Reportées sur la situation DASPA, les formes de reconnaissance de l'altérité relevées dans les discours AEFE et CIS retenus renouvellent le regard déficitaire porté sur les apprenants dits primo-arrivants et décrit au chapitre 1. Il nous semble que les écoles qui organisent un DASPA devraient s'emparer des discours non pas identiques mais similaires à certains de ceux développés par des situations scolaires « d'excellence » telles que celles retenues, pour :

- battre en brèche le discours misérabiliste qui accompagne souvent les DASPA ;

- à notre sens mieux coller à des réalités de terrain d'accueil des apprenants dits primo-arrivants qui n'ont rien de déficitaire.

Suite à ces premiers croisements entre discours issus de situations scolaires différentes, il nous semble que les intentions initiales qui président aux DASPA « passent à côté » d'une reconnaissance de l'altérité, plus précisément : manquent une opportunité de pouvoir partager une reconnaissance de l'altérité avec l'ensemble de la société dite d'accueil. En n'accordant pas la plus grande estime (selon le troisième modèle honnethien de reconnaissance) à l'altérité linguistique et culturelle des apprenants dits primo-arrivants, ne s'empêche-t-elle pas simultanément d'apprécier au plus haut degré sa propre altérité ?

CHAPITRE 6. L'école en relations : une modalité de reconnaissance formelle de l'altérité

Nous avons réuni et interprété au chapitre précédent les extraits de discours qui, après recension d'occurrences et de passages de discours liés à ces occurrences, nous ont paru être les extraits les plus explicites, les plus « immédiats » concernant la reconnaissance de l'altérité dans les situations et terrains retenus pour cette recherche. Ce recensement a permis de mettre en évidence un premier axe fort : un certain regard déficitaire porté sur la situation DASPA, et la possibilité de renouveler ce regard par le croisement du discours DASPA avec des discours issus d'autres situations scolaires, mettant ainsi en évidence une reconnaissance davantage diversifiée de l'altérité.

Un deuxième axe fort qui émerge de notre lecture des différents discours retenus est celui qui considère les relations de l'école (qui accueille des apprenants qui doivent apprendre sa langue) avec différents extérieurs.

En effet, les quatre documents retenus font précisément référence à d'autres lieux éducatifs ou à d'autres professionnels de l'éducation que ceux qu'ils représentent directement. Parfois les références sont plus générales, ou implicites. Les discours provenant d'un niveau micro (un établissement scolaire précis) comme ceux provenant d'un niveau macro (une instance administrative se rapportant à un type d'établissement ; un réseau officiel d'établissements) tissent différentes relations entre les établissements scolaires, leurs réseaux ou regroupements, et des lieux (ou personnes) déclarés « extérieurs », « autres ». Tous ces autres peuvent être appréhendés comme étant en plus ou moins grande connivence avec les établissements et les réseaux concernés. Les deux termes *réseau* et *regroupement* sont utilisés pour préciser qu'il ne faut pas uniquement considérer ici l'acception éducative belge du terme « réseau » (i.e. réseau d'enseignement, selon qu'il est dit libre ou officiel, subventionné ou non subventionné²⁰⁶). Nous utilisons dorénavant le terme « réseau » dans une acception la plus générale possible, pour désigner par exemple des établissements qui auraient décidé de nouer entre eux des relations officielles, informelles, sans directive de leurs réseaux officiels. L'expression « réseau d'enseignement » sera utilisée pour faire

206 Nous reprenons les explications données sur le portail de l'enseignement en FWB www.enseignement.be :

« Bien que le terme "réseau" soit très souvent utilisé dans le milieu scolaire, il n'existe pas de définition juridique de ce terme. On parle aussi bien de :

- deux réseaux : l'officiel - le libre
- trois réseaux: Fédération Wallonie-Bruxelles - officiel subventionné - libre subventionné
- quatre réseaux: Fédération Wallonie-Bruxelles - officiel subventionné - libre subventionné confessionnel - libre subventionné non confessionnel. »

<http://www.enseignement.be/index.php?page=25568>. Page consultée le 09/02/18.

référence à la répartition belge (libre ou officiel, subventionné ou non subventionné) des établissements scolaires. Les expressions « réseau AEFÉ »²⁰⁷ et « réseau CIS » qualifieront l'ensemble des écoles appartenant à l'un ou à l'autre réseau.

Selon ces éléments contextuels, qu'entendons-nous par l'expression « école en relations » ? À partir de certaines des acceptions du terme « relation »²⁰⁸ nous sommes attentifs, pendant nos interprétations d'extraits, aux déclarations de :

- rapport, connexion, corrélation ;
- dépendance / lien de dépendance ou d'influence réciproque ;
- connaissance, fréquentation ;
- lien moral²⁰⁹ ;

entre les établissements scolaires / les réseaux officiels directement visés par les discours retenus et tout extérieur. Ces extérieurs / autres lieux et personnes sont parfois réels, parfois fictifs, hypothétiques. Les « personnes » sont pour nous ici des profils de professionnels directement ou indirectement liés au domaine éducatif.

Quant aux extérieurs (d'abord dans le sens de regroupements), il peut s'agir :

- d'un autre établissement scolaire organisant les mêmes degrés d'enseignement (pour notre recherche, les degrés de l'enseignement secondaire) ;
- d'un type d'enseignement supérieur, à savoir surtout les universités ;
- d'un organisme d'aide (orientation, psycho-pédagogie²¹⁰) à la scolarité ;
- d'une communauté non définie déclarée « autre » (« communities different than their own » (chap.6, 1.2.)) que la communauté éducative large d'un établissement scolaire.

Plus globalement (et notamment parce que certains de nos documents ont un objectif fort de promotion des établissements scolaires ou de leurs réseaux officiels), les déclarations et

207 Nous savons cependant que :

- les établissements scolaires de l'AEFE peuvent avoir des statuts divers qui les lient plus ou moins fortement à ce réseau ;
- les deux réseaux AEFÉ et CIS peuvent se rejoindre : certaines écoles associent une section française (liée à l'AEFE) à une section anglaise (liée au CIS) pour créer sur un même campus une école dite internationale ou européenne. C'est notamment le cas de l'école du réseau AEFÉ retenue pour ces recherches.

208 *Le Petit Robert 1*, Le Robert, 1987.

209 Au-delà d'une acception strictement juridique.

210 En FWB, il s'agit essentiellement des centres psycho-médicaux sociaux (CPMS).

développements qui entretiennent ce qui est communément nommé les « relations publiques », i.e. les « relations avec le public²¹¹ », sont relevés et interprétés.

Le croisement des documents met en évidence différentes formes de relations que les établissements (ou leurs réseaux) entretiennent avec une grande diversité d'extérieurs. Nous postulons que les reconnaissances linguistique et culturelle des apprenants dépendent notamment de relations que les établissements décident ou évitent / refusent d'avoir avec des extérieurs. Il s'agirait alors de voir quels extérieurs sont recherchés, quels autres sont évités / refusés. Les (in)dépendances des établissements à leurs réseaux officiels et plus particulièrement les (in)dépendances des DASPA à leurs réseaux d'enseignement devront être questionnées. Qui sont donc ces autres que les discours retenus désignent comme ceux avec lesquels il est recommandé (ou imposé) de travailler, de coopérer ? Nous estimons que ces relations tracent différentes formes de reconnaissance pour les apprenants scolarisés dans les établissements concernés. Ces formes de reconnaissance ne sont pas seulement divergentes ou différentes. Elles sont aussi parfois diamétralement opposées. En 1., nous relevons qui les discours retenus désignent comme étant l'autre- « extérieur » de l'école. En 2., nous interrogeons deux considérations opposées des écoles : soit isolées, soit en réseau ou communauté, en questionnant simultanément la place que ces deux considérations peuvent accorder au contexte local. Les points 3 et 4 développent l'idée d'un réseau des DASPA. En 5., nous relevons les différentes perspectives d'orientations scolaires imaginées pour les apprenants des trois situations retenues.

211 *Le Petit Robert 1*, Le Robert, 1987 : « (1957, d'apr. l'angl. *Public relations*) RELATIONS PUBLIQUES (la forme normale serait « relations avec le public ») : ensemble des méthodes et des techniques utilisées par des groupements (entreprises, syndicats, partis, États), et *spécialt.* Par des groupements d'intérêts, pour « créer un climat de confiance dans leur personnel... et dans le public, en vue de soutenir leur activité et d'en favoriser le développement » (C. SALLERON). » Chouchan et Flahault jugent les définitions de ce type comme « passablement réductrices et étrangement orientées » (Chouchan & Flahault 2011, p.5) et qualifient la définition ci-avant de la manière suivante : « On y retrouve, curieusement, la même finalité quant aux résultats attendus – lesquels impliquent un certain prosélytisme commercial – et la même négation, ou absence, d'une quelconque notion de « bien collectif », c'est-à-dire d'altruisme, de désintéressement, voire de citoyenneté. » (Chouchan & Flahault 2011, p.6). En contextes larges institutionnels-éducatifs ou plus particuliers – strictement scolaires –, nous considérons, en opposition aux jugements ci-avant, qu'il s'agirait précisément de donner à voir le « prosélytisme commercial » en œuvre dans ces contextes (démarches des réseaux d'enseignement ou des établissements scolaires eux-mêmes) et souvent gommé par les discours éducatifs / scolaires usuels, ne mettant justement en avant qu'un désintéressement, un altruisme... inclinations affichées intrinsèques au domaines de l'éducation, de l'école.

1. Qui est désigné comme étant l'autre ? Relations entre les écoles et leurs extérieurs ; entre écoles

L'imagerie issue de la confrontation entre deux grands stéréotypes de l'école, i.e. une école espace-sanctuaire – ghetto d'un côté (Demeuse, Demierbe & Friant, 2010), ou une école lieu de vie ouvert / à ouvrir d'un autre côté (Perrenoud, 1983 ; Maulini, 1997), masque de nombreux particularismes qui, s'ils étaient davantage explicités, nuanceraient ces deux pôles et suggéreraient que d'autres manières moins binaires d'envisager l'école en tant que lieu dans un environnement sont possibles et pertinentes. Pour dépasser cette confrontation quelque peu appauvrissante du débat des places de l'école au sein de la ville, d'une zone donnée, d'un quartier, etc., il faut se demander *vers qui* l'école doit-elle être / cherche-t-elle à être un lieu de vie ouvert / à ouvrir. Mais aussi l'ouvrir *par qui*, *pour qui* et pour faire *quoi* ? Par ailleurs *qui* étiquette une école du qualificatif de ghetto (pour citer un qualificatif parfois employé à propos des établissements DASPA) ? Ce sont autant de questions qui, notamment pour les établissements scolaires qui disposent d'un DASPA, nous paraissent évacuées.

Les discours tenus à propos des relations des établissements scolaires entre eux mais également avec la ville, d'autres lieux d'apprentissage / éducation, etc., peuvent venir renforcer (ou au contraire instabiliser) les représentations sanctuarisantes ou ghettoïsantes – comme celles laissant supposer que les établissements concernés n'ont « plus de mur »²¹², qu'ils ont une perméabilité forte avec leurs environnements.

²¹² Des productions artistiques proposent une immersion dans le monde de l'école, souvent dans le lieu emblématique de la classe (parfois dans celui de la salle des professeurs (Wouters, 2008)) et s'affichent ou se déclarent alors comme des révélateurs d'un quotidien scolaire ordinaire que chacun a connu mais que plus personne, hormis les principaux intéressés, ne peut voir. Ces scénarisations de l'école peuvent jouer sur une thématique d'une école-univers, à la fois ancien lieu intime, personnel (et somme toute banal), et lieu actuel fermé – fermeture peut-être à lire comme une métaphore d'une distance temporelle.

Les titres suivants des deux œuvres cinématographiques *Entre les murs* (Cantet, 2008 ; adapté du roman éponyme de Bégaudeau, 2007) et *La cour de Babel* (Bertuccelli, 2014) évoquent également tous deux des lieux clos, mais non plus banals, certainement davantage exceptionnels, uniques, et avec comme trame commune l'image du ghetto – à révolutionner dans la première œuvre citée, à inverser dans la deuxième œuvre citée.

1.1. Qui doit soutenir qui ? Pour faire quoi ?

En dehors de textes de lois (décrets) et de circulaires qui les mettent en œuvre, le document DASPA retenu est à ce jour l'unique document édité par la FWB²¹³ qui définit le public scolaire possiblement concerné par le dispositif DASPA. Il ne s'adresse pas exclusivement aux membres des personnels des établissements scolaires bénéficiant d'un dispositif DASPA mais à tous ceux qui, comme l'indique son titre, ont pour mission d'« enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement ». Il date de 2014 et il est toujours cité sur le site Internet enseignement.be parmi ceux de référence à propos des DASPA.

À plusieurs reprises, le discours évoque ou développe l'idée que les enseignants qui travaillent auprès du public dit allophone sont soumis à des « difficultés », particulièrement face à l'« hétérogénéité » que la présence de ce public parmi le public scolaire ordinaire provoque. Simultanément, il évoque d'« autres acteurs scolaires » avec qui les enseignants peuvent partager (ou selon le discours, partagent de fait) les difficultés. Enseignants et « autres acteurs scolaires » tentent ensemble de remédier à ces difficultés :

Discours DASPA

Lorsque l'élève ne maîtrise pas la langue de l'enseignement (en l'occurrence, le français), ce défi se complique énormément, tant pour l'apprenant que pour le professeur et les autres acteurs scolaires qui l'accompagnent. (p.4)

Collaborer à l'intérieur et à l'extérieur de l'école

*Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement est un **défi quotidien**, qui place parfois l'enseignant dans un sentiment d'impuissance tel qu'il peut en arriver à baisser les bras. Pour les enseignants, le travail en équipe [avec « **les autres acteurs qui accompagnent le jeune dans sa scolarité** »] offre des ressources cruciales pour les faire progresser et exercer leur métier. (p.15)*

***Gérer l'hétérogénéité** des classes ne coule pas de source. Cela se construit petit à petit grâce à l'expérience, la recherche et l'attention au quotidien de la part des enseignants et des **autres acteurs scolaires**. (p.17)*

*Lorsqu'un enfant apprend, des facteurs spécifiquement pédagogiques et didactiques influent sur la qualité de ses apprentissages, mais **d'autres facteurs, propres au contexte d'apprentissage et à l'entourage de l'élève**, ont également un réel impact. Si les gestes pédagogiques et didactiques propres aux actes*

213 Plus précisément par l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

d'apprentissage relèvent de la compétence des enseignants, le personnel des CPMS²¹⁴ a, lui aussi, un rôle à jouer (p.18)

Le discours ne justifie pas les raisons qui l'amènent à considérer de fait le public allophone comme un public difficile. L'hétérogénéité linguistique et culturelle appréhendée à travers le filtre unique de la difficulté / du problème est connue (Caïtucoli, 2013) et nous retrouvons ici cet allant de soi relevé et interprété dans le chapitre précédent. Dans le discours DASPA retenu, les autres que l'école sont donc prioritairement ceux qui viennent en appui au travail des enseignants face au « défi » de la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants.

Plus précisément, la présence d'une ou de plusieurs langues autres que celle de la langue de l'enseignement semble constituer un problème spécifique. D'autres (que les acteurs éducatifs directement concernés) sont alors mentionnés comme appuis possibles. Il est suggéré :

- que « [c]ertains instituts de promotion sociale proposent des formations en langue française ou en alphabétisation susceptibles d'être fréquentées par les parents » (p.20) ;
- puisqu'il faut apporter (plus précisément le CPMS) un « soutien aux parents dans leur rôle éducatif, en s'interrogeant avec eux, par exemple, sur la place de la langue française à la maison. » (p.18).

Aussi le discours DASPA préconise-t-il de prolonger l'apprentissage du français hors de l'école mais en relation avec celle-ci via des « partenariats » (en corrélation avec la représentation usuelle de la nécessité d'un maintien du français (« soutenir ») après l'école / hors les murs de l'école) :

Discours DASPA

*De nombreuses écoles créent des **partenariats** innovants avec les associations ou les services publics locaux pouvant **soutenir l'apprentissage du français** : maisons de quartier, bibliothèques, écoles de devoirs, associations actives dans l'alphabétisation des adultes et des jeunes ou encore antennes locales de « Lire et écrire ». (p.20)*

Selon nous, l'interrogation de la place du français à la maison (p.18), suivie de la proposition d'inciter les parents à suivre des cours de français (p.20) :

214 Centres psycho-médicaux sociaux.

- renforce la représentation liant l'intégration à une maîtrise de la langue du pays dit d'accueil. Ces représentations ont été interrogées par certains travaux (par exemple Lucchini, Hambye, Forlot & Delcourt, 2008) ;
- semble conditionner la réussite des apprenants à la maîtrise de la langue par leurs parents.

Les autres que l'école (promotion sociale, CPMS) semblent nécessairement être ceux qui soutiennent l'apprentissage et l'usage du français en dehors de l'école, alimentant ainsi la représentation usuelle d'une intégration réussie par la langue du pays dit d'accueil.

Alors qu'en DASPA les autres viennent au secours des enseignants face à des difficultés (présentées comme évidentes) à travailler avec un public dit allophone, dans le discours AEFE on considère que c'est l'apprenant qui est mis dans une situation inconfortable, semblable à une immersion. Il devrait donc bénéficier d'un soutien humain extérieur à l'école et *dans* l'école :

Discours AEFE

Il conviendrait [...] de veiller [...] à ce [que l'apprenant] ait dans le temps scolaire des moments de « respiration » ou de « confort » dans sa langue maternelle. Pour cela, il pourrait être fait appel à des ressources locales, soit aux parents ou à d'autres adultes ou enfants qui parlent la même langue que lui... (p. 20 ; dans le cas où « l'enfant ne connaît ni la langue du pays d'accueil, ni le français », p.20).

L'intérêt de la comparaison entre les extraits DASPA et l'extrait AEFE est d'interroger la nature des autres à aider et de ceux qui peuvent aider, i.e. qui doit soutenir qui ? Conséquemment, elle interroge le focus mis par le discours DASPA sur l'enseignant qui « baisse les bras » et qu'il faudrait nécessairement aider, sans penser conjointement à aider les apprenants.

Suggérer un inconfort chez l'apprenant parce qu'il est mis en situation d'apprentissage implicitement qualifiée d'immersive (sans « respiration ») situe les difficultés non pas d'abord chez les enseignants mais chez les apprenants. L'énoncé de cette possibilité, lu en vis-à-vis des extraits du discours DASPA cités ci-avant – et sans discuter sa pertinence – révèle l'insistance du discours DASPA à marquer la situation d'enseignement avec un public allophone comme problématique *pour* les enseignants. En outre, dans l'extrait AEFE retenu, les autres désignent des personnes qui viendraient en aide pour « pratiquer » avec l'apprenant allophone sa langue – et non pas pour pallier les problèmes (« réfléchir » à la « place » du français à la maison, etc.) tel que le discours DASPA semble le suggérer.

Le discours AEFE propose d'accorder une place aux « langues maternelles » « dans le temps scolaire », i.e. pour moi au sein de multiples lieux et moments possibles de l'école.

Une telle préconisation de « moments de « respiration » ou de « confort » » « dans temps scolaire » n'est pas explicitée en ces termes dans le document DASPA ; mais celui-ci mentionne le programme d'Ouverture aux Langues et aux Cultures (OLC²¹⁵. Chap.5, 3.1.2.). Ce programme peut être considéré comme un équivalent de « moments de « respiration » ou de « confort » dans [la] langue maternelle » des apprenants tels que proposés par le document AEFE. Toutefois, le document DASPA rappelle que le programme OLC s'instaure « en dehors de l'horaire obligatoire » (p.40). Une interprétation d'après la mise en vis-à-vis (ou croisement) des deux discours me semble ici particulièrement intéressante.

Tout d'abord, il y a peut-être moins de langues présentes dans une classe d'une école AEFE que dans une classe DASPA (du moins en AEFE une langue commune se dégage-t-elle pour les apprenants issus du pays où l'école est implantée). La possibilité de cette différence entre les deux contextes peut expliquer pourquoi le discours AEFE imagine cette préconisation large au sein de l'ensemble d'un « temps scolaire », le discours DASPA non. Cependant, selon moi, il s'agit secondairement d'une question de nombre de langues et prioritairement d'une question de reconnaissance de l'altérité linguistique *au cœur du temps scolaire*. L'expression « temps scolaire » peut référer aux heures de cours obligatoire. Sinon, elle fusionne les différents temps de l'école (heures de cours obligatoires et autres temps). C'est donc au sein d'un temps élargi que le discours AEFE reconnaît l'importance, pour les apprenants débutants dans la langue de l'école, de pouvoir pratiquer leurs langues.

Ensuite, dans le contexte de la FWB, les différents problèmes potentiellement induits par le programme OLC (essentiellement : enseignement-apprentissage d'une langue différente de celle effectivement parlée par la famille et mise à l'écart accentuée de certains apprenants²¹⁶) permettent de mettre en évidence les difficultés de mises en place de temps *en* langues des apprenants et *pour* eux, i.e. pour la reconnaissance de leur altérité linguistique et culturelle.

215 Le programme OLC est présenté dans le document retenu p.40.

216 Voir Lucchini, Oger, Alais & El Karouni, 2018, pp.188-189.

Aussi les croisement des discours permet-il de distinguer la mise en œuvre d'un dispositif spécifique, particulier, etc. (en FWB, le programme OLC) d'une intention plus globale, plus large de reconnaissance de l'altérité pendant un « temps scolaire » indéterminé – ce qui, certes, amène à poser la question des mises en œuvres découlant de l'intention. L'idée n'est donc pas de considérer un discours plus « pertinent » ou plus « approprié » à une situation éducative dite d'allophonie qu'un autre. Il s'agit de s'autoriser à (re)penser les discours circulants (et les pratiques potentiellement liées) considérés comme reconnaissant de facto l'altérité linguistique et culturelle. Toutefois, la démarche proposée par le discours AEFÉ participerait d'une vision plus ouverte de l'éducation et de l'enceinte de l'école ; particulièrement si la démarche était modestement répétée, développée comme une routine, hors d'un dispositif spécifique mis en avant. Les écoles de la FWB qui scolarisent des apprenants dits primo-arrivants pourraient davantage construire cette scolarisation avec les familles²¹⁷ et avec toute personne extérieure capable (par exemple) d'apporter aux apprenants « des moments de « respiration » ou de « confort » » dans leurs langues. Tous les travaux issus de la didactique du plurilinguisme (pour une synthèse, voir Candelier & Castellotti (2019) : par exemple, les démarches de type « éveil aux langues », etc.) démontrent que ce type de préconisation est réalisable et n'est pas contraint par un grand nombre de langues présentes au sein des classes.

Concernant la didactique du plurilinguisme cette fois hors intervention de personnes extérieures, nous rapprochons notre emploi du terme « routine » avec l'idée de « ritualisation » de pratiques en classe de langue qui ont pour objectif de « didactis[er] [...] l'alternance des langues en vue de soutenir les apprentissages en français » (Miguel Addisu, Delabarre, Troncy, Akinci & Beaumont, 2021, p.2). Concernant par exemple la « [d]idactique de l'oral dans les pratiques de classe », « [d]es « astuces pédagogiques » impliquant le plurilinguisme [peuvent être] ritualisées dans certaines classes en vue de soutenir les apprentissages. Parmi elles : mots-clefs en mode bilingue, valorisation d'autres langues que l'anglais. » (Miguel Addisu, Delabarre, Troncy, Akinci & Beaumont, 2021, p.3). Par ailleurs, ce type d'approche ne se limite pas à certaines langues présentes en classe au détriment d'autres qui seraient minorées :

lorsqu'elles sont privilégiées, les approches plurielles du français (approches didactiques qui incluent dans l'apprentissage du/en français toutes les ressources

217 Les différentes modalités de présence et de participation des parents au sein de l'école (aussi comme l'extrait AEFÉ le suggère) ont depuis longtemps été débattues (et souvent encouragées), interprétées (Perrenoud, 1987, 2002 ; Lorcerie, 1998 ; Kherroubi, 2008 ; Akkari & Changkakoti, 2009).

langagières des élèves) évitent de développer une idéologie non outillée de la « maîtrise de la langue » ou « des langues » de scolarisation. Autrement dit : elles permettent de **reconnaitre la valeur de toutes les langues**, cultures et pratiques langagières des élèves, qui sont **toutes reconnues comme des ressources potentielles** pour les apprentissages en français. Ces ressources sont d'ordre linguistique, mais aussi interculturel, culturel, et altéritaire. Cet équilibre favorise en effet l'inclusion de tous les élèves dans leur diversité, qu'ils soient monolingues ou plurilingues. (Miguel Addisu, Delabarre, Troncy, Akinci & Beaumont, 2021, p.3)

Pour conclure ce point, nous interrogeons les profils ou types de personnes (autres qu'acteurs éducatifs) apparemment les plus usuellement acceptées dans les écoles de la FWB. Les deux types suivants d'« autres » semblent encouragés et acceptés en leur sein.

a) Selon une conception économique libérale, l'intervention au sein de l'école d'acteurs de la vie professionnelle permettrait de mieux adapter celle-ci au monde professionnel – notamment par l'introduction de principes marchands dans l'enseignement (par exemple Ballion, 1991 ; plus récemment Dupriez & Dumay, 2011). Ou bien il s'agirait de « sauver l'école », de la « guérir », de « mieux former » ses apprenants (Hambye & Siroux, 2015, 2018). Cette conception d'une intervention « efficace » d'un certain extérieur auprès de l'école concerne directement les enseignements techniques et professionnels, donc indirectement les apprenants dits primo-arrivants puisqu'à l'issue d'une période d'accueil ils sont majoritairement scolarisés dans ces formes d'enseignement.

b) Aussi le personnel étiqueté médical (et plus particulièrement les logopèdes) est-il quasi systématiquement spontanément accepté – mais sa compréhension des problématiques didactiques liées à l'enseignement des langues non interrogées. Dans notre contexte professionnel et de recherche DASPA A, la présence de logopèdes stagiaires est l'une des rares solutions présentée au corps enseignant pour remédier à des problèmes d'apprentissage de la langue de l'école.

Considérant les deux types d'« autres » les plus usuellement acceptés au sein des écoles qui organisent des formes d'enseignements techniques et professionnels *et* qui scolarisent des apprenants dits primo-arrivants, l'extrait AEFE retenu nous semble doublement intéressant : il

n'évoque ni une intervention d'autres adultes « professionnels » qui viendraient « enfin » donner un sens (fonctionnel) aux apprentissages, ni une assistance « médicalisante » qui pallierait les déficits des apprenants.

1.2. Assistance, mécénat. L'école au secours des autres

Tandis que le discours DASPA propose aux enseignants une forme de secours (les enseignants doivent être aidés) et que le discours AEFE suggère une ouverture de l'enceinte de l'école à des personnes qui lui sont plus ou moins extérieures (les apprenants doivent être aidés), dans le discours CIS c'est l'apprenant qui est chargé par l'école de « venir au secours » des autres :

Discours CIS

*...a school should have a demonstrable commitment to serving or supporting communities different than their own, including those outside their immediate community*²¹⁸

Le discours CIS ci-avant défend la figure d'un apprenant-bienfaiteur et d'une école-mécène. Il ne s'agit plus d'intervenir ni auprès de l'enseignant, ni auprès de l'apprenant, mais de faire de ce dernier un intervenant : quelqu'un qui initie une action. La question n'est plus ici de se demander si l'école permet – ou pas – à d'autres d'intervenir dans son enceinte : ce sont les apprenants eux-mêmes qui interviennent au dehors, qui aident : il deviennent des « assistants ». Et en arrière-plan de cette idée d'intervention engagée (« commitment »), sorte de philanthropie génératrice de progrès, nous supposons qu'il est question de la décision / du contrôle sur autrui – ou de l'influence sur autrui. Énoncée plus concrètement nous devinons la figure d'un apprenant qui décide pour les autres ou qui inspire les autres : d'un futur « leader »²¹⁹.

²¹⁸ <http://www.cois.org/page.cfm?p=2485>. Page consultée le 28/02/16.

Aussi : « Service... the development of their disposition to serve the community, local and global, through engagement in meaningful and reflective service, and Leadership... the acquisition and refinement of the skills of leading and following within the cultural context. » <http://www.cois.org/page.cfm?p=1801>. Page consultée le 29/01/16.

²¹⁹ Le terme anglais « leader » utilisé à plusieurs reprises par le discours CIS est sujet à contresens (dans le sens figuré de « mauvaise interprétation » et non littéral de « sens contraire » ou « sens inverse » (*Le Petit Robert 1*, 1987)). Il sera discuté dans les extraits qui l'incluent. Nous l'employons ici selon une traduction générique possible de « décideur » ou, pour revenir à la langue anglaise, selon les acceptions suivantes : « The leader of a group or people or an organisation is the person who is in control of it or in charge of it » ; « « The leader at a particular point in a race or competition is the person who is winning at that point » (*Collins Cobuild English Language Dictionary*, 1993). L'idée sous-jacente et plus actuelle d'influence qui accompagne le terme anglais est discutée dans les extraits directement concernés.

Ici aussi l'évocation d'autres (plus précisément l'évocation d' « autres communautés » que celle, éducative, dont le discours émane) redessine les frontières de l'école. Celle-ci intervient ici dans son « milieu environnant » « extérieur immédiat » pour venir en aide. En outre cet engagement doit être visible, objectivable en signes pour construire une (bonne) communication (« demonstrable commitment »). Il doit permettre de façonner une certaine image de l'action éducative, peut-être une réputation, etc. Au-delà de la philanthropie déclarée, cette mise en avant d'une « bienfaisance » des apprenants aurait une visée promotionnelle pour l'école.

La comparaison entre le discours CIS (qui fait des apprenants des personnes qui assistent d'autres) et le discours DASPA (qui développe l'idée selon laquelle les apprenants et les enseignants ont besoin d'aide) interroge le discours usuel déficitaire tenu au sein d'écoles qui scolarisent des apprenants dits primo-arrivants. Suggérer à quelqu'un qu'il doit être aidé, c'est peut-être le maintenir exclu de l'action, d'un « faire société » ; c'est inenvisager qu'il puisse être un acteur de la société. Faut-il considérer qu'il s'agit d'une intégration par forme d'assistance / assistantat excluante ? C'est dans ce sens que Schnapper qualifie, dans un développement intitulé « l'intégration humiliante », le passage d'un État-providence à un État d'assistance, le passage de la solidarité à l'assistance :

L'assistance, on le sait, risque d'humilier ceux qui en bénéficient. Elle établit **une relation d'inégalité entre celui qui a le pouvoir d'assister et celui qui est assisté**, elle est contradictoire avec la reconnaissance de la dignité de l'autre.

[...]

...l'assistance ne donne qu'**une intégration au rabais**. (Schnapper, 2007, p.158)

Le terme « assistantat » est actuellement majoritairement utilisé à des fins politiques de rejet de certains autres (l'étranger, le chômeur, etc.), figurés comme des voleurs de ressources d'un État-providence. Tandis que des discours veulent mettre en évidence le fait que les accueillis seraient nécessairement assistés / secourus par les accueillants (l'idée d'assistantat aurait alors une double fonction : culpabilisation des premiers et mise en position de domination des seconds), des focus inverses mettent l'accent sur le fait que les accueillants assistent les accueillis. Si dans le premier cas l'accent est mis sur l'infériorité / la faiblesse de l'accueilli, dans le second cas l'accent est mis sur l'accueillant à qui revient le beau rôle – au point d'en effacer le destinataire de l'aide. Mais ces deux

manières plus ou moins inversées de porter un regard sur l'aide (peut-être plus largement sur le rapport à l'autre) ne remettent pas en cause les propos de Schnapper ci-avant ; le croisement des discours souligne ces deux regards.

Notre interprétation des comparaisons effectuées entre ces premiers extraits ne cherche pas à démontrer qu'il n'est pas/plus souhaitable d'apporter une aide aux établissements scolaires bénéficiant d'un dispositif DASPA, mais qu'il est possible de concevoir la scolarisation d'apprenants débutants dans une nouvelle langue de l'école autrement qu'en termes d'éternels problèmes pour celle-ci. En outre, la grande majorité des établissements concernés bénéficie déjà de moyens dits supplémentaires (ou compensatoires) : ces établissements entrent souvent dans un dispositif nommé « encadrement différencié » basé sur un indice socio-économique de leurs populations scolaires. Les corrélations entre les mises en œuvre de structures d'enseignement DASPA et des typologies d'enseignement (à savoir : encadrement différencié, liens avec les enseignements technique et professionnel, degré différencié²²⁰) sont connues (Alais, 2015, pp.23-24, 107-109). Par ailleurs les étiquetages qui accompagnent les établissements ciblés pour une différenciation « rend[ent] officiel les difficultés d'un établissement »²²¹, « conduisent à l'amplification du phénomène de catégorisation induit par les politiques territorialisées » et incitent à « questionner le coût que représentent ces dispositifs en termes de représentations et de catégorisations » (Dutrévis & Fouquet-Chauprade, 2016, pp.62-63).

En insistant sur l'idée selon laquelle la scolarisation des apprenants dits allophones est un problème pour l'école et pour ses enseignants (du moins un « défi »), le discours DASPA ressort d'une logique

220 Dans le premier degré de l'enseignement secondaire, le degré dit « différencié » scolarise obligatoirement tous les apprenants qui, à l'issue du primaire, n'ont pas obtenu le Certificat d'Études de base (CEB).

Le premier degré différencié est présenté succinctement sur :

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24547&navi=45>. Page consultée le 17/02/18. Nous reprenons ici un commentaire issu d'un de nos travaux précédents : « Ce degré différencié (sa naissance, ses objectifs et les moyens mis en œuvre pour les atteindre), alimente régulièrement les débats autour de l'école, dans la société civile comme chez les professionnels de l'éducation. Plus particulièrement, la liberté pour les établissements secondaires d'ouvrir - ou non - un degré différencié, alimenterait en population scolaire dite « fragilisée » des espaces scolaires clos de relégation. » (Alais, 2015, p.32)

221 « Quelle que soit la terminologie, labelliser revient à catégoriser, en opérant une différenciation entre les élèves qui sont dans un établissement ou un dispositif « ordinaire » et ceux qui sont en dehors, en les hiérarchisant. Avec la labellisation, on prend donc le risque de créer une catégorie sociale spécifique : les élèves de l'éducation prioritaire, qui seront différenciés des élèves scolarisés dans des établissements ordinaires. En psychologie sociale, les recherches ont montré, il y a longtemps déjà, qu'une simple catégorisation, basée sur des critères purement arbitraires, pouvait conduire à des comportements discriminatoires envers l'exogroupe et à un biais de favoritisme endogroupe (Tajfel & al., 1971). En effet, la catégorisation sociale s'accompagne de biais d'assimilation et de contraste. Cela signifie que l'on accentue les différences entre les catégories et les ressemblances à l'intérieur d'une catégorie donnée » (Dutrévis & Fouquet-Chauprade, 2016, p.60).

de politique éducative compensatoire certainement nécessaire dont l'écueil, en FWB, a été souligné :

...le pôle financier, ne peut constituer la panacée à toutes les difficultés rencontrées par le système éducatif belge francophone. Plus de moyens peut certes contribuer à égaliser les chances de réussite, mais pour quelle utilisation de ces moyens supplémentaires ? **Continuer à faire la même chose, en considérant par exemple que ce supplément accordé à certains établissements dispense, dans les établissements favorisés, d'accroître la mixité sociale, ne correspond pas aux principes défendus par le Contrat pour l'École.** (Demeuse, Demierbe & Friant, 2010, p.74)

Nous ne mettons pas entièrement en cause l'intérêt d'une politique éducative compensatoire : nous critiquons son exclusivité et nous voulons interroger les perceptions et les interprétations des acteurs éducatifs sur lesquelles se fondent cette logique. Nous critiquons sa prépondérance dans les actions entreprises, dans les discours institutionnels, probablement dans les représentations des acteurs éducatifs concernés. Nous critiquons également le confort, un certain maintien (entre autres maintien d'une population scolaire majoritaire socio-économiquement favorisée et estimée supérieure) que cette politique éducative assure aux établissements scolaires qui n'ont absolument pas besoin de « compensations ».

Une telle politique éducative ne semble pas envisager de transformation profonde du regard usuel porté sur celui dit autre, i.e. pour nous une très faible estime sociale (Honneth, 1992/2013) compensée par l'application d'un droit. Or nous avons vu avec Honneth que le droit seul est insuffisant (chap.2, 3.4.4.).

Les deux premiers points de ce chapitre veulent illustrer comment des discours « de bonne volonté », dont l'intention globale est louable (puisque désireux d'aider des apprenants dits primo-arrivants et leurs enseignants en situation de « difficulté »), peuvent nourrir la représentation selon laquelle d'autres doivent nécessairement être assistés par les uns. Or, la relative banalité de tels propos et leur bienveillance envers l'autre accueilli peuvent être interrogés par leur lecture en vis-à-vis d'autres discours tels que les extraits AEFÉ et CIS retenus. Parce qu'il semble aujourd'hui inenvisageable, selon le document DASPA lu isolément, de donner aux apprenants dits allophones

ou migrants une place dans l'« action²²² », il nous paraît fondamental de pouvoir imaginer l'inverse²²³, pour autoriser un autre regard sur l'altérité linguistique et culturelle ou instabiliser les regards usuels portés sur cette altérité.

Probablement est-il aussi question de l'autonomie de l'autre : (à peine) tolérée, (pleinement) acceptée, encouragée... ou (fortement) contestée, (largement) refusée, découragée, voire niée. La problématique de l'autonomie de l'autre élargit ici les nôtres de départ, vers celles, plus larges, de reconnaissance de l'autre dans et par un commun :

*...l'**alter** et l'**ego** ne peuvent s'estimer réciproquement en tant que personnes individualisées que dans la mesure où ils **se réfèrent aux mêmes valeurs et aux mêmes fins**, en fonction desquelles chacun mesure l'importance de ses qualités personnelles pour la vie de l'autre ou ce qu'elles lui apportent. (Honneth, 1992/2013, p.206)*

Nous relient cette ébauche de réflexion sur l'idée d'un commun en didactique du français. Par « mêmes valeurs » et « mêmes fins », nous pouvons imaginer un enseignement commun à tous du français, i.e. qui fasse en partie table rase des catégories d'apprenants et des étiquettes du français, en proposant ce que nous nommons ici tout temporairement un parcours commun d'enseignement.

1.3. Un exemple de projet commun ?

Le discours CIS propose un exemple d'engagement (« commitment ») bienfaisant initié par des apprenants auprès d'une communauté autre. Cette communauté autre peut être considérée comme en partie la même²²⁴ que celle de nos apprenants dits allophones scolarisés en DASPA : l'action concerne des apprenants migrants réfugiés, et une partie de nos apprenants scolarisés dans le DASPA A²²⁵ ont ce statut. L'extrait ci-après est issu de la page Internet intitulée « Student awards & recognition » :

222 Ce que peut sous-entendre le terme d'« action » devrait être développé, imaginé.

223 Il faudrait également interroger les représentations d'une nécessité de faire entrer l'autre en « action » pour le reconnaître.

224 L'emploi du terme « community » par les discours est interprété en 1.4.

225 Pour rappel, le DASPA A est celui au sein duquel j'exerce l'activité professionnelle d'enseignant de français. Le DASPA B est le deuxième DASPA retenu pour cette recherche (chap.4, 6.2.1.).

American School of Warsaw, Konstancin-Jeziorna, Poland

Project : Chechen Refugee Club

*Cheng Xi Duan is the President of the Chechen Refugee Club at the American School of Warsaw. **This club serves the Refugee Reception Center in Linin, Poland. Over the years the club has organized both at ASW and at the center such activities as sports, crafts, BBQs, a movie showing, as well as field trips to the zoo and a movie theater.** Other student groups have worked with the Refugee Club to provide such support as an International Women's Day lunch and a clothes drive. The Chechen refugees have put on **musical performances, cooked traditional foods**, and answered questions about life in Chechnya and in the Polish refugee system. The Refugee Club interacts monthly with the Chechen children.*²²⁶

Selon cet extrait l'école concernée et ses apprenants sont acteurs : ils agissent en aidant ceux dits différents – comme le recommande la déclaration d'intention (1.2.). Cet exemple d'engagement d'apprenants hors des murs de l'école contraste avec notre expérience professionnelle en DASPA. L'exemple d'action envers un extérieur correspond de manière particulière à la déclaration d'intention. La demande d'engagement des écoles et de leurs apprenants, avec un objectif (certes peu explicite – voir en 1.2.) de faire des apprenants des intervenants, de les inciter et de les former à intervenir, se voit ici traduite en actions bienfaitrices. Ce type d'actions (activités récréatives : regarder un film, visiter un zoo, ou folkloriques et culinaires : musique et cuisine dites traditionnelles) devrait être interrogé²²⁷. Nous relevons ici le type de places que les échanges présentés laissent aux apprenants réfugiés concernés. L'autre dépend ici de la bienveillance de celui qui est en mesure d'intervenir, ce qui constitue une forme de pouvoir. L'apprenant du réseau CIS incarne la figure d'un protecteur, d'un bienfaiteur ; il incarne la générosité. Dès lors, il faut interroger l'incongruité évidente qu'il y aurait à déplacer ce discours du public CIS vers le public DASPA. Les discours institutionnels ne semblent jamais envisager ce dernier public comme un public bienfaiteur, possiblement intervenant au sein de l'école, du système éducatif dans son ensemble ou de la société. La possibilité de ce retournement de perspective autorise à envisager une forme d'intégration politique dont l'affaiblissement face à une forme d'intégration assistante est dénoncé par Schnapper :

²²⁶ <http://www.cois.org/page.cfm?p=1962>. Page consultée le 28/02/16.

²²⁷ Nous discutons en entretien avec un apprenant du DASPA B de certaines activités organisées à l'école ou en classe de langue qui sont similaires ou convergentes (chap.8, 2.1.).

L'intervention de l'État pour intégrer les populations marginalisées fait partie intégrante du projet démocratique. Mais cette politique, souhaitable et inévitable, comporte aussi le risque de **multiplier les catégories de populations directement dépendantes de l'intervention de l'État providence, plus assistées qu'actives et responsables**, suscitant une **fracture entre les actifs et les assistés** et changeant la nature d'un lien social devenu **toujours plus « social » que politique**. Peut-on réduire le lien qui unit les hommes à la seule dimension « sociale », n'est-ce pas le politique qui lui donne son sens ? (Schnapper, 2007, pp.204-205)

Par intégration politique nous entendons une intégration par la co-construction au devenir de la société. Nous pourrions définir deux formes d'intégration : une première qui privilégie le symbole. L'autre est alors reconnu dans ses différences immédiatement visibles et la société qui l'intègre l'enjoint de produire ses différences, de les performer pour accéder à une place symbolique en son sein. Mais du fait de la production de ces différences exotisées, l'autre ne semble pas accéder au cœur de la société et resterait en marge « scénique » (ne doit-il pas souvent se « mettre en scène » pour produire ses différences?) de celle-ci. À l'école (et notamment en classe de langue) ceci conduit à des activités telles que celles mentionnées dans l'extrait CIS retenu (danses, repas, etc., réalisés par des réfugiés tchéchènes), apparemment très semblables à celles que nous avons relevées sur notre terrain professionnel DASPA (chap.1, 2.1.).

Une deuxième forme consiste à reconnaître l'autre dans sa capacité d'intervention sur la société. Il n'est plus encouragé à spectaculariser ses différences culturelles au sein de la société, il est autorisé à être partie prenante de la construction de celle-ci : la société l'y autorise (ou le lui permet) et il est mis en position d'auteur – il est *auteurisé* (Lorilleux, 2015). La société accepte alors de se laisser instabiliser, bousculer et peut-être transformer par l'autre. Dans l'extrait CIS retenu, des apprenants scolarisés dans une école de ce réseau ont l'autorité nécessaire pour intervenir auprès d'autres en difficulté, pour être aidants. Une autre intégration des apprenants dits autres que celles par l'assistance ou par la performance peut être défendue si nous les autorisons à nous « aider » :

- si nous leur permettons de nous aider à construire un projet, une société. Il s'agirait alors d'une co-construction qui responsabilise l'autre ;

- si conséquemment nous acceptons le risque de notre propre transformation puisque nous n'aurions alors plus le monopôle des décisions prises, des orientations souhaitées, etc. Accepter le risque de notre propre transformation ou formulé autrement : reconnaître notre propre altérité, i.e. tous les autres possibles qui, selon Ricœur (1990, nous fondent (chap.2, 1.3.) : « soi-même en tant que... autre » (Ricœur, 1990, p.14).

Quelle orientation du DASPA (et plus largement quelle conception de l'intégration) une telle auto/eurisation soutiendrait-elle ? Il nous semble qu'en termes de participation responsable des apprenants et de leurs parents (ou autres responsables légaux : tuteurs, référents) à la construction du DASPA en tant que projet / devenir, tout est encore à imaginer. Parmi les terrains scolaires retenus pour cette recherche, le DASPA A (pour nous ici l'école en tant qu'institution) n'organise aucune concertation collective entre la direction, le corps enseignants, les apprenants et leurs responsables. Par exemple les orientations scolaires envisagées / planifiées et mises en œuvre à l'issue du DASPA semblent d'abord dépendre de micro échanges entre la direction et les apprenants et entre la direction et quelques enseignants. Ces échanges n'ont pas de cadres formels (ni moments spécifiques ni local prévu à cet effet) qui réunisse tous les acteurs concernés – et en premier lieu les premiers intéressés : les apprenants. Les échanges entre les apprenants et les acteurs éducatifs se développent essentiellement aux interours / pendant les récréations, dans les couloirs de l'école / devant les salles de classe, parfois en classe en aparté entre un enseignant et un apprenant, etc. : i.e. sans moment formel. Des réunions préparatoires aux conseils officiels d'intégration, puis ces conseils (Chap.1, 2.2. ; chap.7, 2.1. ; chap.8, 1.2.2) avalisent des décisions déjà prises pendant de tels micro-échanges arrachés au temps et à la norme scolaires.

1.4. Une communauté éducative qui évacue l'extérieur et qui cultive l'entre-soi

Les extraits ci-après proviennent des deux discours du réseau CIS et de l'école retenue qui appartient à ce réseau. Ils développent une image complexe des relations entre une école (ou son réseau) et leurs extérieurs, ceux qu'ils désignent comme étant les autres. Nous l'estimons complexe parce qu'elle laisse entrevoir des contradictions (ou des ambiguïtés) qui lui seraient constitutives. Par ailleurs croisés avec notre connaissance du terrain DASPA en FWB, ils interrogent l'intérêt d'un réseau des écoles qui scolarisent des apprenants dits primo-arrivants en Belgique francophone.

L'extrait ci-après n'est qu'un exemple parmi de nombreux autres²²⁸ dans le discours de l'école CIS à déclarer que l'école « célèbre la diversité »:

Discours CIS

*One of the most striking features of [the school] is **the extraordinary sense of community** and the welcome it offers to families from countries all around the globe. **We celebrate this diversity** and the opportunities for learning that it brings²²⁹.*

D'autres extraits que celui-ci appartiennent les termes « community » et « diversity ». Faut-il lire cet appariement comme naturel, ordinaire, ou davantage comme source d'ambiguïtés, voire de contradictions ? Si le terme anglais « community » n'est pas connoté négativement comme peut l'être en français le terme « communauté », a priori, il reste tout de même une certaine contradiction. En effet le terme « diversity » peut être considéré ici comme une euphémisation du regroupement (resserré ou fermé) de personnes évoqué par le terme « community ». La diversité correspond ici aux différentes origines géographiques des familles accueillies dans une communauté scolaire. L'école célèbre le monde dans sa diversité et les opportunités d'apprentissage induites à son contact. Mais ce « sens de la communauté » si « extraordinaire », supposé si intense, appelle à être interrogé. Le côté ultra-englobant de l'accueil suggère que d'autres ne sont peut-être pas accueillis. Ne faut-il donc pas sous-entendre un certain rejet d'autres ? La définition ci-après de la notion d'entre-soi par Tissot peut servir de grille de lecture : « La notion d'entre-soi désigne le regroupement de personnes aux caractéristiques communes, que ce soit dans un quartier, une assemblée politique, ou encore un lieu culturel. Elle sous-entend l'exclusion, plus ou moins active et consciente, des autres. » (Tissot, 2014, p.5).

L'extrait CIS ci-après associe la notion de communauté (précisément une « communauté de membres » : une communauté d'établissements scolaires) à une éducation – « internationale » – de « grande qualité » :

Discours CIS

*The Council of International Schools (CIS) is **a membership community committed to high quality international education**²³⁰.*

228 Voir la recension des occurrences du terme « diversity » (annexe n°7, tableau 1). La fréquence d'emploi de ce terme structure (voire sature) le discours de l'école du réseau CIS.

229 Page Internet consultée le 29/02/16. Je n'indique pas ici de lien par souci d'anonymisation de données.

230 <http://www.cois.org/page.cfm?p=1799>. Page consultée le 29/01/16.

Autrement dit, la communauté est une garantie de qualité de l'éducation ; la référence à cette qualité sous-entend un entre-soi. De nombreux autres extraits évoquent certaines ouvertures de cette communauté, avec à chaque fois le souci d'affirmer que les ouvertures permettent d'accéder aux mêmes avantages qu'à d'autres :

*Schools around the world join CIS for guidance, support and **access to like-minded peers** as they develop challenging international programmes for their students²³¹;*

L'accès à des pairs « de même esprit » (« like-minded ») est à lire en regard de la diversité géographique des familles accueillies selon le premier extrait de notre point (« families from countries all around the globe »). Les liens que nous établissons entre les extraits suggèrent que cette diversité, présentée comme ultra-englobante, totale, est en réalité une certaine conception de la diversité : superficielle, formelle, i.e. quantitative (Huver & Bel, 2015, p.14) qui au fond ne réunit que des mêmes, de fait qui exclut d'autres. Du moins l'impression qui se dégage de ces extraits ressort-elle davantage de l'ex-clusivité que de l'in-clusivité ou du cohésif. L'ouverture géographique totale prônée masque mal une certaine appartenance sociale fermée (et, d'une certaine manière, désirable, attirante). Nous développons cette interprétation.

La notion de communauté comprise comme distincte de celle de société comporte en ses germes une part d'affectivité entre ses membres ; ce qui peut expliquer une certaine attirance, un certain désir d'« entrer dans ». Tönnies (au fondement de la réflexion sur l'articulation entre la communauté et la société) met en évidence l'« organique » (« organisch ») comme constitutif de la « communauté²³² » (« Gemeinschaft ») : « Gemeinschaft des Blutes », i.e. des liens « du sang », une forme de parentalité (Tönnies, 1887, p.16). L'enchaînement entre une certaine parentalité (« Blut »), le lieu (« Ort ») et un esprit partagé (« Geist »), puis les liens que cet enchaînement créeraient entre les membres de la communauté éducative sont souvent sous-entendus dans notre contexte professionnel DASPA. Ils sont des implicites de certains discours se voulant fédérateurs, rassembleurs. Certains discours tenus par l'équipe dirigeante de l'école, voulant pérenniser l'idée selon laquelle « nous, à l'école, nous sommes / formons une famille... » (ce dernier terme est un mot-clé de nombreux discours tenus au sein de l'école), doivent être interprétés et débattus. Nous y

231 <http://www.cois.org/page.cfm?p=1904>. Page consultée le 29/01/16.

232 Tönnies nous permet ici de réfléchir à un lien d'affectivité au sein d'une communauté / d'un groupe alors que Honneth conçoit une sphère « amoureuse » de la reconnaissance davantage en termes interpersonnels.

revenons au long du chapitre 7. Nous supposons ici que nos deux contextes scolaires, le contexte CIS (d'après les extraits retenus) et le contexte DASPA (d'après notre expérience personnelle) jouent tous deux (mais à leur manière spécifique) sur l'attraction, le réconfort, le soutien... in fine, une bienveillance qu'ils peuvent apporter à leurs membres.

La notion d'entre-soi peut aussi renvoyer à des groupes qui s'estiment opprimés : « La notion d'entre-soi » est parfois [aussi] le mot d'ordre des groupes opprimés » ; des « sociabilités amicales ». [...] Mais lorsqu'elles rassemblent des groupes stigmatisés, ces activités tombent souvent sous l'accusation de « repli communautaire ». (Tissot, 2014, p.5). Mais en leur sein, il semble bien que ce soit une même trame de bienveillance qui guide une reconnaissance « familiale » de la différence.

Les deux extraits retenus ci-après confirment l'« ex-clusivité » de l'entre-soi qui caractérise le discours CIS. Et il ne s'agit plus ni d'implicite ni de sous-entendu. L'entre-soi est clairement énoncé, voire « garanti » entre apprenants (premier extrait) et au sein des équipes éducatives (deuxième extrait) :

Discours CIS

Student Recruitment Tours

*For more than 40 years, CIS and a team of dedicated member volunteers have been organising undergraduate student recruitment tours around the world for admission and recruitment officers from CIS Higher Education Member institutions. Each year, CIS Student Recruitment Tours visit Africa, Asia, the Caribbean, Europe, Eurasia, Latin America and the Middle East. [...] **Our high quality fairs only include invited students from CIS Member schools and other schools we know.** These private fairs provide a great opportunity for quality interactions²³³.*

Educator Recruitment Event

*CIS brings together leaders from more than 100 Member Schools in one venue to facilitate the job interview process. The CIS London Educator Recruitment Fair is a well-established and reputable event that has been running for more than thirty years, attracting a diverse group of schools and educators. **Only schools meeting CIS' rigorous membership criteria and standards participate in CIS educator recruitment** events and services. For Candidates, the Educator Recruitment Fair attendance is by invitation only and requires a completed CIS recruitment file²³⁴.*

Les deux procédures de « recrutement » des apprenants d'une part, des enseignants d'autre part, sont parfaitement explicites : dans les deux cas l'invitation est la clé des deux communautés alors en

233 <http://www.cois.org/page.cfm?p=1996>. Page consultée le 28/02/16.

234 <http://www.cois.org/page.cfm?p=2050>. Page consultée le 29/02/16.

construction puisque, dans le premier cas, il s'agit des admissions éventuelles des apprenants au sein d'établissements supérieurs (universités en lien avec le réseau CIS) et, dans le deuxième cas, du recrutement des enseignants au sein des écoles du réseau CIS. La construction de l'entre-soi se donne ici à voir et se traduit par un contrôle (« private fairs », « CIS' rigorous membership criteria ») fort des places et des « (dé)placements » (des apprenants et des enseignants).

L'entre-soi professionnel du réseau CIS peut être rapproché de celui qui peut être appréhendé en Belgique francophone à travers les réseaux d'enseignement. Dans les deux cas des professionnels (enseignants, éducateurs, etc.) sont admis (par exemple un enseignant travaillant « nécessairement » sinon prioritairement, s'il souhaite enseigner, dans un pouvoir organisateur *x*... parce que formé par ce même pouvoir organisateur²³⁵), d'autres peuvent en être exclus (par un exemple un enseignant dans l'impossibilité de travailler dans un pouvoir organisateur *x*... parce que formé par le pouvoir organisateur *y*). C'est en revanche le regard porté sur l'entre-soi qui change : dans le réseau CIS il est un argument promotionnel qui garantit : a) pour le futur enseignant, la qualité de l'employeur, b) pour l'employeur, la qualité de l'enseignant potentiel. Les caractéristiques sociologiques de l'entre-soi sont donc euphémisées, voire niées dans une considération largement bénéfique de l'entre-soi. Dans l'enseignement en FWB, une mobilité professionnelle difficile du corps enseignant est soulignée. Nous l'interprétons comme une cause d'un entre-soi de réseau d'enseignement, i.e. des pouvoirs organisateurs. Si l'organisation belge de l'enseignement en réseaux ne facilite pas la mobilité professionnelle des enseignants, rend-elle également difficile celle, scolaire (et potentiellement existentielle), des apprenants ? Y a-t-il une culture d'entre-soi par le réseau scolaire qui contrôle / restreint leurs mobilités scolaires ? Conséquemment quelle conception de la reconnaissance de l'altérité une telle difficulté induirait-elle ? Nous laissons ici ces questions en suspens et nous interprétons dans les lignes qui suivent des éléments de notre expérience professionnelle personnelle liés à cette problématique.

Dans notre contexte professionnel DASPA A, l'orientation scolaire à l'issue d'une scolarisation en DASPA se fait prioritairement au sein d'écoles du même réseau d'enseignement. Cette priorité de réseau est bien compréhensible : les directions des écoles d'un même réseau nouent des contacts entre elles, concrètement prennent connaissance des sections organisées et des options proposées par chaque école, plus globalement apprennent à se connaître pour collaborer, initier des relations entre écoles. Mais un réseau d'enseignement ne peut proposer l'entière des sections et options possibles ; il y a donc de fait des limitations, i.e. une orientation qui « joue » entre le projet de

235 Chap.3, 8. ; chap.1, 1.6.

l'apprenant et l'offre du réseau d'enseignement telle qu'elle lui est présentée. Par ailleurs, après un peu plus d'un an passé au sein d'une école de la FWB, un apprenant dit primo-arrivant peut très difficilement s'informer sur l'entière de l'offre d'enseignement près du lieu où il réside : les sources d'informations se divisent en autant de réseaux d'enseignement. De plus les informations qui concernent l'orientation scolaire semblent rarement traduites dans les langues des apprenants²³⁶. Si les parents dits primo-arrivants peuvent légalement inscrire leurs enfants où ils veulent (réseaux et écoles) au même titre que les parents belges francophones le peuvent pour leurs enfants, j'interprète mon expérience professionnelle de la mobilité des apprenants dits primo-arrivants comme un refus de voir les apprenants dits primo-arrivants évoluer, changer. En ce sens, une « identité-ipséité » (Ricœur, 1990, p.13, p.144) ne leur serait pas accordée : leur proposer peu d'orientations diverses à l'issue du DASPA, notamment par un certain entre-soi de réseau, équivaut pour moi à leur proposer peu de devenirs divers, à leur faire peu de promesses (Ricœur, 1990, p.144).

Par ailleurs l'école semble particulièrement déstabilisée lorsque les apprenants dits primo-arrivants estiment se tromper en termes d'orientation scolaire et considèrent faire fausse route, ou bien hésitent longuement, reviennent sur une décision prise il y a peu, etc. L'école conçoit pour cet apprenant dit autre un parcours scolaire particulièrement linéaire. Nous y revenons en 6. et dans les chapitres consacrées aux entretiens (chap.7, 2.1., 2.2.).

La notion d'entre-soi ne concerne donc pas uniquement celui, éventuel, des apprenants et de leurs familles : les écoles et leurs réseaux d'enseignement participent (activement, ou davantage contraints), par les (non)relations qu'elles entretiennent avec : leur environnement local, ceux désignés autres, leurs extérieurs, etc., à des formes de regroupements diversement étiquetés : entre-soi, communautarisme, ghetto, etc.

²³⁶ Des initiatives spécifiques existent cependant. À titre d'exemple, nous mentionnons une brochure informative intitulée « L'école en Belgique » et conçue par le DASPA où nous exerçons notre activité professionnelle d'enseignant de français. La brochure est traduite en anglais, italien, espagnol, arabe, pachto et turc et est le résultat d'un travail de collaboration intense en interne et avec de nombreux partenaires extérieurs à l'école. Elle comporte notamment un plan détaillé du quartier où l'école est implantée, indiquant de nombreux services sociaux et autres lieux potentiellement utiles pour les apprenants dits primo-arrivants et pour leurs parents. **Le plan ne mentionne cependant pas les trois autres écoles secondaires du quartier. Ces écoles dépendent d'un autre réseau d'enseignement que notre DASPA et ne proposent pas les mêmes sections.** Toutes trois disposent d'un DASPA depuis des moments différents (chap.6 ; 4.).

2. Des écoles « très différentes » vs d'autres en réseau / communauté. Avec une place pour le contexte local ?

Le discours DASPA retenu mentionne certains intervenants extérieurs à l'école qui peuvent venir en aide aux enseignants « désemparés » face aux apprenants dits allophones. Ici nous voyons en quoi il soutient la représentation d'une différence constitutive entre les écoles concernées. L'autre c'est, *en vis-à-vis* d'une école qui scolarise des apprenants dits allophones, d'autres écoles scolarisant le même public :

Discours DASPA

D'un établissement à l'autre, les situations peuvent être très différentes : plusieurs cultures et langues se côtoient, plusieurs élèves partagent une culture et une langue communes, certaines cultures et langues sont plus présentes que d'autres ou encore un élève se retrouve seul à parler sa langue familiale au sein de sa classe, voire de son école. (p.24)

Le discours DASPA propose ici différentes distinctions possibles entre ces écoles : une différence qui leur serait intrinsèque rejoint celles des groupes-classes et des apprenants. L'énumération (« plusieurs cultures... », « plusieurs élèves... », « certaines cultures... ») donne l'impression que cette différence est relevée, constatée. Pour nous, cette représentation d'écoles aux « situations [...] très différentes » les maintient dans un isolement, les exclut d'un commun avec le public scolaire considéré dans son ensemble. En ce sens, ces différences semblent davantage exacerbées que relevées. De la même manière, affirmer que toute situation de groupe-classe est très particulière ou « différente » peut isoler les groupes-classes déclarés « différents » des autres groupes-classes, i.e. probablement les écarter d'un curriculum d'enseignement-apprentissage commun.

Nous ne contestons pas le fait qu'il y a des situations très différentes : il nous paraît pertinent d'informer les acteurs éducatifs de ces différences, comme le discours DASPA retenu le fait. En revanche, nous contestons que le discours ne mentionne pas simultanément une « mêmeté » entre elles *et* avec n'importe quelle autre situation scolaire, pour une reconnaissance partagée de l'altérité. Cette altérité comme stricte différence n'est pas pour nous qu'un simple relevé comme le discours le suggère. Un choix est fait de mettre en avant des différences des écoles : le discours produit donc l'altérité *en tant que* différence. Nous interrogeons cette intention : en ne reconnaissant qu'une différence des écoles et de leurs situations d'enseignement, ne rendent-ils pas simultanément

inimaginable une forme de reconnaissance *par et entre* des mêmes ? La spécificité des écoles induite par le discours rejoint les représentations usuelles à propos du public dit allophone et des écoles qui les scolarisent : dans ces écoles, il est usuellement dit que « ce n'est pas la même chose », que « c'est à part²³⁷ », que « c'est différent » des écoles ordinaires, etc.

Par ailleurs le mouvement différenciateur va plus loin : il nous semble que le discours empêche d'envisager tout rapprochement entre écoles scolarisant des apprenants dits primo-arrivants. Si les « situations » « d'un établissement à l'autre » sont si « différentes », ne deviennent-elles pas incomparables ? En cela il semble en partie en concordance avec la division de l'enseignement belge en différents réseaux qui rendent quasi impossibles des rapprochements officiels entre écoles de réseaux différents.

Dans le cadre de formations continuées organisées pour des enseignants de DASPA (secondaire), j'ai expérimenté, en tant que formateur, que des enseignants ne parviennent pas à apprendre des expériences (d'autres enseignants ni de celles du formateur), peut-être parce qu'ils se raccrochent à des différences de leurs écoles, les mettent à ce point en avant que tout rapprochement d'expérience se retrouve in fine annulé, gommé.

Nous considérons qu'une certaine forme de reconnaissance doit *aussi* passer par une reconnaissance *par des* mêmes. Nous pouvons préciser le type de reconnaissance induit (que nous qualifions d'estime mutuelle) en nous appuyant sur la distinction terminologique proposée par Honneth :

Lui à qui toute reconnaissance reste interdite dans les conditions données, il anticipe **une future communauté de communication**²³⁸ qui accordera une considération sociale aux capacités dont il fait actuellement preuve. L'engagement individuel dans la lutte politique, parce qu'il atteste publiquement la capacité dont la non-reconnaissance est vécue comme une offense, rend ainsi à l'individu une partie du respect de soi qu'il avait perdu. A quoi s'ajoute naturellement **l'expérience de la reconnaissance que suscite la solidarité à l'intérieur du groupe** politique, dont les membres se vouent **une sorte d'estime mutuelle**. (Honneth, 1992/2013, p.275)

237 <https://www.alterechos.be/daspa-classes-a-part/> Page consultée le 07/04/22.

238 Une « anticip[ation possible d']une future communauté de communication » pour les DASPA est imaginée en 3. et 4.

Les DASPA sont usuellement présentés comme différents des classes ordinaires. Mais l'organisation de l'enseignement belge en réseau et la représentation selon laquelle un DASPA est « à part », « différent » d'un autre DASPA, les maintiennent aussi comme « différents » *les uns des autres*. Dès lors, ils ne forment pas une « communauté de communication » ni ne développent entre eux une « estime mutuelle. », i.e. ne peuvent entrer ensemble dans une « lutte pour la reconnaissance » (Honneth, 1992/2013). Une lutte est ici pour nous un objectif souhaitable si celle-ci a pour objectif de reconnaître que les DASPA sont *à la fois* autres et mêmes, et ce doublement : entre eux et avec toute autre école ordinaire.

Par ailleurs nous relevons les différentes situations de groupes-classes suivantes évoquées par l'extrait DASPA :

- « Partager une langue et une culture communes, certaines langues et cultures [...] plus présentes que d'autres ;
- un élève se retrouv[ant] seul à parler sa langue familiale ».

Ces considérations supposent des relations déséquilibrées (donc possiblement conflictuelles) au sein des groupes-classes entre les langues et cultures. Mais comment pourrait-il en être autrement ? Sont-elles exceptionnelles (et/ou problématiques) et propres à la scolarisation d'apprenants dits primo-arrivants ? Pourquoi le discours DASPA les relève-t-il et est-il le seul à les relever parmi les discours retenus ? En effet ces conflits (sinon ces déséquilibres) sont tus dans les discours des réseaux AEFÉ, CIS et de l'école CIS : les différentes formes de reconnaissance de l'altérité linguistique et culturelle semblent alors vidées de tout enjeu. Ces situations (ou considérations) pourraient faire écho auprès de nos publics secondaires AEFÉ et CIS : selon nous elles doivent correspondre à tous les publics dits allophones / qui doivent apprendre une nouvelle langue de l'école, donc à nos trois publics retenus pour cette recherche.

Aussi ces différentes situations de groupes-classes ne s'excluent-elles pas l'une l'autre : il est parfaitement possible d'avoir simultanément au sein du même groupe-classe « plusieurs langues et cultures qui se côtoient, plusieurs élèves partag[eant] une langue et une culture communes, certaines cultures et langues [...] plus présentes que d'autres ou encore un élève se retrouv[ant] seul à parler sa langue familiale, au sein de sa classe, voire de son école ». Ces situations se retrouvent chaque

année scolaire dans chaque classe DASPA de notre école. Et pour les acteurs éducatifs concernés, il n'y a probablement ici rien que de très ordinaire en soi. Le caractère banal de ces situations pour les acteurs éducatifs en DASPA renforce, selon nous, le rôle positif que ces derniers pourraient jouer en termes de reconnaissance de l'altérité linguistique et culturelle – si l'expérience enseignante gagnait sa place²³⁹ dans le concert des discours usuels tenus : a) sur les personnes dites migrantes (donc hors problématique de scolarisation), b) sur l'intégration de ces personnes par la scolarisation en particulier.

3. Instaurer un réseau des DASPA ?

La notion de réseau s'appréhende difficilement lorsque différents terrains éducatifs sont croisés. Parler de réseau peut faire référence : a) à une structure officielle gérée par l'État, b) à un regroupement officieux / informel d'écoles qui, au gré de projets partagés et d'échanges, nouent des relations. Ensuite la variété des terrains éducatifs engendre une variété de réseaux possibles au sein des terrains. En FWB le terme « réseau » renvoie usuellement à une division historique de son enseignement²⁴⁰ auquel l'ensemble des établissements scolaires DASPA n'échappe pas.

Nous supposons que l'instauration d'une forme de « réseau DASPA » pourrait susciter une reconnaissance des écoles concernées et de leurs publics scolaires – mais que si cette reconnaissance était exclusive, celle-ci ne participerait pas à un renouvellement du regard usuel déficitaire porté sur l'altérité linguistique et culturelle. Selon nous un tel réseau permettrait de nuancer la spécificité des écoles (par extension, leur plus ou moins forte ghettoïisation²⁴¹). Mettre en évidence l'existence de plusieurs écoles « très différentes », i.e. potentiellement à isoler (mais aussi pour nous toutes simultanément et fondamentalement en partie les mêmes) permettrait de les envisager chacune dans leur environnement local, i.e. en vis-à-vis des écoles qui scolarisent un public considéré ordinaire. Un « certain commun » (le paradoxe de l'expression souligne la difficulté théorique) reconnu entre écoles estimées « très différentes » (parce qu'elles scolarisent des

239 L'idée d'une confiscation (ou négation) des expérience et parole enseignantes est évoquée pp.5-6 : « Je » et « Nous ».

240 Pour une brève introduction de l'histoire du système éducatif belge, voir de Bouttemont, 2004.

241 À titre d'exemple, un projet inter-réseaux entre écoles secondaires dépendant de réseaux d'enseignement belges différents a été initié à Tournai en 2015 pour organiser un DASPA commun à quatre écoles.

<https://www.rtb.be/article/tournai-des-eleves-parrains-des-jeunes-primo-arrivants-9101884>;

<https://www.lesoir.be/art/999381/article/actualite/regions/hainaut/2015-09-25/tournai-l-ecole-ultime-refuge-des-enfants>. Pages consultées le 27/08/22.

apprenants dits allophones) devrait alors se voir prolongé par la reconnaissance d'un tel réseau en vis-à-vis des autres écoles. Par ailleurs la création d'un réseau DASPA rendrait visibles certaines relations qui existent déjà entre ces écoles, puisque certains apprenants (par exemple suite à un déménagement) quittent un DASPA pour en intégrer un autre. Il y a donc déjà quelques certaines relations entre DASPA : a) face à l'ensemble des autres écoles, b) dans une relative opposition aux réseaux d'enseignement belges. Des pratiques et des réflexions liées à l'altérité linguistique et culturelle pourraient alors se partager entre écoles supposées mêmes. Mais ces partages au sein d'un tel réseau ne devraient pas empêcher les autres écoles d'avoir des réflexions semblables face à l'altérité linguistique et culturelle : tous les apprenants scolarisés en DASPA ne restent pas au sein de la même école à l'issue de leur passage en DASPA. Il est donc dans l'intérêt des écoles ordinaires qu'elles aussi développent de telles réflexions. Instaurer un réseau des DASPA mettrait en œuvre (à un niveau organisationnel macro) une compréhension de la notion d'altérité comme tension entre le même et le différent.

Je fais ici le choix du terme « réseau » en ayant conscience de son poids, de sa connotation extrême dans le contexte belge : il renvoie à une division actuelle de l'enseignement belge, division issue de l'histoire fondatrice du pays. Selon moi, le contexte ne doit cependant pas empêcher d'employer le terme, précisément pour le détourner et/ou interroger ce qui ne l'est plus par « auto-suffisance » / autonomie du contexte. Je formule ici deux remarques :

- tout d'abord, ce choix s'insère dans mon appréhension globale de la recherche. Par exemple, plutôt que de refuser d'employer le terme (et la catégorie liée) d'« allophone » (comme par exemple Razafi & Traisnel, 2017), je préfère essayer d'en réinvestir la signification, les usages pour les faire varier et essayer de donner à entendre d'autres compréhensions d'un même terme / d'une même catégorie – in fine travailler *par* l'altérité. C'est la raison pour laquelle je propose, par exemple de réfléchir à l'allophonie de l'école simultanément à celles de ses apprenants ;

- ensuite, employer ici le terme « réseau », réfléchir à l'idée d'un « réseau DASPA », ne restreint pas la réflexion à ce seul terme. Il peut donc aussi être question de « collaboration », de « partenariats », d'association, d'échanges », etc., entre DASPA. Chaque terme apporte sa coloration à la proposition développée. Dans ce point-ci, le terme « réseau » n'a pas d'exclusivité dans ma réflexion. Dans le cadre de cette réflexion (et plus largement, dans le cadre de cette

recherche), c'est pour moi la notion (hyperonymique) de relation qui prime, conformément au titre choisi de ce chapitre.

Dans l'extrait ci-après l'existence du réseau AEFÉ est déclarée et promue simultanément à une reconnaissance d'une « diversité des situations » :

Discours AEFÉ

*Inscrit et construit dans et par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), désormais **partagé de manière élargie de par le monde**, l'enseignement des langues dans le réseau AEFÉ est ambitieux et novateur, pour **répondre aux attentes** clairement définies par l'UNESCO : « encourager la diversité linguistique dans le respect de la langue maternelle à tous les niveaux de l'éducation, et stimuler l'apprentissage du plurilinguisme aussi tôt que possible ».*
[...]

***La diversité des situations locales et des établissements comme de leurs publics, est la richesse du réseau AEFÉ** : la déclinaison et la mise en œuvre pédagogique de cet enseignement des langues supposent une expertise préalable et **une adaptation réfléchie au contexte et aux ressources**, en concertation et avec l'appui du service pédagogique de l'AEFÉ et des inspecteurs de l'éducation nationale. Les projets de zone et d'établissement sont le cadre propice à une définition contextualisée dont les plans régionaux de formation (PRF) doivent favoriser la mise en œuvre adaptée. (p.16)*

Dans le premier paragraphe de l'extrait, la mobilisation d'éléments présentés comme faisant autorité (le CECRL, un outil « partagé [...] de par le monde » ; l'UNESCO, un organisme international) imposent l'idée selon laquelle il est aujourd'hui nécessaire de tenir compte de la diversité linguistique et culturelle. Il y a des « attentes » auxquelles il faut « répondre ». Un autre extrait du discours AEFÉ illustre l'emploi aujourd'hui très courant du thème de la diversité en tant qu'allant de soi :

Discours AEFÉ

*Le réseau des établissements d'enseignement français à l'étranger est le principal vecteur de la diplomatie éducative française. Ce réseau scolaire joue un rôle éminent dans la politique de rayonnement linguistique et culturel de la France comme dans la diffusion de son savoir-faire éducatif. Cette stratégie de coopération s'adosse à des **valeurs de solidarité, de réciprocité, et de partage pour le développement de la diversité linguistique et culturelle dans le monde.***
(p.8)

En France dans les années 2000, le monde de l'entreprise (surtout privée) a commencé à exploiter la notion de diversité, en partie pour respecter un nouveau cadre légal sanctionnant les discriminations liées à l'origine, mais surtout « par un souci pour l'image et « la réputation » de l'entreprise »

(Doytcheva, 2010, p.428). Depuis, l'étiquette de diversité est devenue un argument promotionnel très courant dans le monde du travail privé comme public. Pour vendre, il ne faut pas parler d'insertion, d'intégration ni de lutttes contre les discriminations, mais de « promotion de la diversité ». Le discours AEFÉ n'échappe pas à ce type d'emploi aujourd'hui banal de la notion de diversité comme argument promotionnel.

Au-delà de ce discours convenu, l'articulation défendue dans le discours AEFÉ entre « diversité des situations locales » / « des établissements » et l'existence d'un « réseau » d'établissements (deuxième paragraphe du premier extrait) nous semble pertinente. Mais surtout elle permet d'imaginer un déplacement de cette articulation en contexte DASPA, autorisant ainsi un autre regard sur les écoles DASPA que celui d'écoles : a) nécessairement « très différentes » les unes des autres, b) (sur)spécifiques dans le monde de l'éducation considéré dans son ensemble.

Tout d'abord, la diversité des établissements « comme de leurs publics » est énoncée conjointement à celle des « situations locales ». Si nous extrapolons le sens de l'expression « situation locale » vers celui de « situation linguistique locale », une telle conjonction entre les écoles belges francophones bénéficiant d'un dispositif DASPA et leurs environnements locaux nous semble primordiale. Plus précisément, la situation sociolinguistique locale de notre école DASPA A, située en Province de Liège, devrait être reconnue conjointement à une reconnaissance de l'altérité dans l'école (chap.5, 3.1.1, 4.3.). Nous considérons que la reconnaissance de l'altérité linguistique des apprenants ne doit pas s'envisager séparément d'une reconnaissance de l'altérité linguistique du contexte / de l'environnement local.

Ensuite, l'expression « projet de zone » employée dans l'extrait AEFÉ, que nous interprétons comme « projet de zone linguistique », mais également comme « zone urbaine », « zone régionale », etc., nous semble également pertinente en contexte DASPA. Imaginer des « projets de zone » autour des questions d'altérité qui incluent tous les réseaux d'enseignement présents pourrait être au bénéfice de la reconnaissance de l'altérité linguistique et culturelle dans toutes les écoles : les DASPA ne (sup)porteraient alors plus seuls cette problématique. Travailler davantage selon des zones géographiques est une orientation énoncée par le projet de « Pacte pour un Enseignement d'Excellence²⁴² ». L'approche à la fois géographique et sociale défendue par le Pacte, même si elle

242 Inspiré du « dispositif de « plateformes locales de concertation » mis en œuvre en Flandre, le Pacte prévoit l'instauration de « **nouvelles missions de coordination inter-réseaux** confiées aux nouveaux « Directeurs de zone/Délégués aux contrats d'objectif » :

« Dans la perspective d'**améliorer la mixité sociale au sein des écoles**, le GC [groupe central : experts] confirme l'intérêt d'une approche pragmatique et *bottom up*, partant du niveau local, responsabilisant les acteurs de l'école, et **favorisant le travail des acteurs issus des différents réseaux**, en s'inspirant du dispositif plateformes locales de concertation [...]. Le régulateur, via les directeurs de zone et les DCO [délégués aux contrats d'objectifs : interlocuteurs entre les écoles et l'administration de la FWB], pourra **fixer des objectifs à atteindre en matière de**

nous semble limitatrice de la problématique posée (la mixité sociale y est envisagée comme étant à accroître par un élargissement géographique de la reconnaissance de l'altérité (chap.4, 1.)), a néanmoins le mérite de valoriser le rôle d'une coordination inter-réseaux en FWB et peut donc constituer un point de départ pour la logique de réseau suggérée ici.

4. Profiter d'un réseau et se distinguer dans le réseau

Depuis la rentrée scolaire 2019/2020, un troisième²⁴³ DASPA est organisé dans une école qui se situe dans le même quartier que le DASPA A de cette recherche où nous enseignons le français. Et indépendamment de l'obtention du dispositif DASPA, cette école accueillait déjà depuis longtemps des apprenants dits primo-arrivants. Il y a sans doute au sein de chaque DASPA des expériences d'accueil et de scolarisation qui gagneraient à être partagées entre elles, confrontées à des « mêmes ». Mais les écoles dépendant d'un réseau d'enseignement différent (les unes confessionnelles, la nôtre non), des échanges entre écoles, entre enseignants, etc., semblent mal vus par la direction du DASPA A, qui nomme les autres DASPA du même quartier des « concurrents ». Les réseaux d'enseignement vont donc à l'encontre d'échanges / de partages entre communautés éducatives situées dans une même aire géographique et nourrissent certainement un sentiment d'isolement des acteurs éducatifs. Cet exemple d'entre-soi de réseau (administratif) peut être dépassé par la comparaison avec l'extrait CIS ci-après qui définit une procédure nommée « CIS International Certification ». Et la comparaison permet alors de comprendre l'idée de réseau dans son acception sociologique.

La « certification » du réseau CIS est présentée comme une réponse à une demande de la « communauté d'écoles ». Celles-ci souhaitent obtenir un appui pour développer la notion de « citoyenneté mondiale » :

Discours CIS

International Certification

*In 2015 CIS launched a new service for CIS Members : **CIS International Certification**. International Certification was developed in response to demand*

mixité sociale aux établissements d'une zone en fonction de la situation de départ des établissements concernés et de la composition socio-économique d'un quartier ou à une échelle territoriale donnée. » (« Pacte pour un Enseignement d'Excellence », avis n°3 du Groupe central, p.284).

243 Un deuxième DASPA est organisé depuis l'année scolaire 2018-2019 dans une autre école secondaire du même quartier. Cette école scolarisait déjà avant l'organisation d'un DASPA des apprenants dits primo-arrivants.

*from the international school community for **a programme to help schools better understand and develop global citizens.** [...]*

*CIS International Certification is a process that leads to institutional change and school improvement, sharing and further developing the outcomes of a school's work through **a purposeful, collaborative network of diverse schools.** Within the school, the process is characterised by project work that engages the whole school community in meaningful dialogue about the meaning of internationalism. At the same time, International Certification is designed to foster mutual support, communication, and collaboration between CIS Member Schools undertaking the process at the same time, so that **schools can benefit from the strengths of the CIS community, share leading practices, and learn from each other's unique communities and contexts**²⁴⁴.*

Nous supposons que l'obtention d'une telle certification, avant toute réflexion sur ce que peut être une école dite internationale, intéresse – au sens littéral de gain possible – les écoles : l'obtention de la certification sonne comme la possibilité d'un argument promotionnel supplémentaire à communiquer, à afficher. Ceci étant dit (et au-delà de cette visée promotionnelle) nous relevons deux dynamiques de dialogue : a) au sein de chaque école définie comme une communauté scolaire, b) entre écoles. Le discours combine habilement les notions d'unicité, de diversité avec celles de réseau, de partage, d'apprentissage par l'échange : « a purposeful, collaborative network of diverse schools » ; « schools can benefit from the strengths of the CIS community, share [...], and learn from each other's unique communities and contexts. »

La proposition d'apprendre d'autres écoles présentées comme « uniques » (absolument singulières?) peut être comparée avec celle issue du discours DASPA (chap.6, 2.) qui affirme que « [d]un établissement à l'autre, les situations peuvent être très différentes » et qui s'arrête à cette affirmation. Le croisement entre les extraits permet d'imaginer un partage de pratiques au sein d'un réseau DASPA ; il permet d'imaginer que les écoles puissent profiter d'une communauté qu'ils fonderaient – même si un réseau ne fait pas nécessairement communauté. Et conjointement à une reconnaissance d'un réseau d'écoles et que les écoles concernées sont des mêmes (au moins par certains aspects administratifs : ils organisent un dispositif DASPA), il s'agirait d'œuvrer à découvrir, pour le bénéfice de toutes les écoles du réseau, chacune d'elles. Il s'agirait donc de reconnaître au sein d'un idem qui constituerait le réseau, l'altérité – à travers la singularité de chaque école.

244 <http://www.cois.org/page.cfm?p=2298>. Page consultée le 28/02/16.

Enfin, l'extrait CIS fait référence à des réflexions partagées autour des notions de « global citizens » et « internationalism ». La communauté des écoles DASPA, des « pairs » – qui ne s'assimilent pas, qui diffèrent –, gagnerait à initier des réflexions communes autour de notions qui lui semblent être pour l'instant confisquées (ou qui se les interdisent) : par exemple la catégorisation en école internationale, catégorisation discutée et travaillée par le réseau CIS, semble aujourd'hui absolument inenvisageable en contexte DASPA. Elle pourrait passer pour une moquerie alors que certains faits permettent pourtant d'argumenter dans ce sens (forte diversité des origines géographiques, etc.). La volonté d'un réseau d'écoles DASPA aurait certainement des critiques solides à émettre face à cette condescendance – et davantage que des écoles DASPA actuellement doublement isolées : parfaitement isolées entre elles, et probablement (au moins en partie) isolées des autres écoles de leurs réseaux d'enseignement respectifs²⁴⁵.

Au-delà du risque d'être perçu comme condescendant, une réflexion de ce type aurait pourtant l'avantage d'instabiliser (voire de renverser?) le regard déficitaire et quelque peu misérabiliste usuellement posé sur la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants.

5. À l'école et après l'école : quelles perspectives d'orientation scolaire imaginées pour les apprenants ?

Les extraits ci-après proviennent des discours DASPA, AEFÉ et CIS. Ils illustrent ce qui est suggéré (ou plus explicitement proposé) par les discours en termes d'orientation à l'école et après l'école. Notre emploi de l'expression « après l'école » inclut dans cette réflexion les perspectives d'orientation post DASPA (donc d'intégration scolaire) à l'issue des mois ou de l'année de scolarisation en DASPA, « à l'école ». Leur comparaison met en évidence des différences entre les perspectives d'avenir professionnel définies a priori qui nous semblent particulièrement frappantes :

Discours DASPA

a) DASPA (et enseignements technique et professionnel)

Dans une école secondaire qui organise une option hôtellerie et un DASPA, le professeur de français seconde le professeur de cuisine auprès des élèves primo arrivants. En amont, les élèves auront exercé le vocabulaire propre aux aliments et ustensiles ou la conjugaison des verbes à l'impératif ; réciproquement, des

245 Ce dernier élément devrait cependant être nuancé par comparaison entre DASPA.

nouveautés vues en cours de cuisine sont réinvesties dans d'autres cours. Les épreuves d'évaluation sont pensées en lien les unes avec les autres. (p.16)

*Les élèves allophones qui arrivent en cours de scolarité obligatoire peuvent bénéficier de soutien particulier leur permettant d'acquérir un français de communication de base. C'est le cas lorsqu'ils sont inscrits en classe passerelle ou en DASPA. [...] En secondaire, une formation additionnelle en français de 2 à 4 heures peut être mise en place dans **les filières techniques et professionnelles** au 2^e degré, ainsi qu'en 7^e professionnelle. (p.28)*

Discours AEFE

b) AEFE (et interprétariat / traduction)

*Le réseau AEFE a vocation à être **une pépinière de talents pour « les métiers des langues » (interprètes, traducteurs, etc.)**. Certains établissements du réseau développent de manière de plus en plus concertée, une politique d'orientation des élèves en lien avec la politique des langues mise en œuvre à l'AEFE. Ce plurilinguisme dynamique porte la **vocation internationale** du réseau. Il repose sur une diversification raisonnée des apprentissages en lien avec la cohérence du parcours de l'élève et l'offre linguistique que peut assurer l'établissement. (p.10)*

Discours CIS

c) CIS (et universités)

For colleges and universities

Membership Benefits

*The Council of International Schools facilitates **links between institutions of higher education and secondary schools** to increase institutional visibility and facilitate connections with students and the school guidance community.*

*CIS provides an array of student recruitment events and services to **support universities in their international student recruitment efforts**²⁴⁶ [...].*

Les catégorisations sociales sous-jacentes sont liées aux représentations de l'altérité et de la mobilité : dans le document DASPA, il semble évident de lier l'accueil du public migrant à une poursuite de la scolarité dans les enseignements technique et professionnel. Cette évidence a une histoire certainement aussi longue que celle, en Belgique, des premières migrations collectives de travailleurs étrangers, en passant par celles des années vingt et trente contrôlées par les sociétés minières (Caestecker, 1990, p.537-538) jusqu'à celles des années cinquante et soixante qui ont consacré l'idée de faire venir des « bras » « pour le travail dans les mines²⁴⁷ » (Lucchini, 2012,

246 <http://www.cois.org/page.cfm?p=1982>. Page consultée le 28/02/16.

247 À l'instar de Lucchini (2012, p.89), nous renvoyons aux travaux de Morelli (1992), Martiniello (1992), Martiniello & Rea (2001) pour un historique de l'immigration en Belgique, et plus récemment à Naegels, 2021.

p.89). Elle se lit et se voit critiquée dans de nombreux écrits académiques et institutionnels (depuis le milieu des années soixante au moins en Belgique : de Coster & Derume, 1962 ; Service provincial d'accueil et d'immigration de la ville de Liège, 1973 ; De Greve & Rosseel, 1977, etc.) qui concernent la scolarisation des migrants.

Dans le document DASPA retenu, les compétences linguistiques initiales des apprenants dits allophones ne sont pas reconnues : elles ne sont à l'origine d'aucun débouché professionnel lié, directement ou indirectement, à leurs compétences langagières. En outre, leurs futures compétences linguistiques plurilingues ne sont pas envisagées, imaginées. Or, à notre sens, un travail autour de ces compétences devrait être imposé par la situation sociolinguistique. En effet le plurilinguisme de la majorité des apprenants en DASPA précède leur scolarisation en DASPA : a) par leur scolarisation antérieure dans le pays dit d'origine, b) par leurs parcours familiaux ou personnels – plus particulièrement par leurs parcours migratoires rarement linéaires si bien qu'ils peuvent avoir plusieurs langues de scolarisation, acquises dans d'autres pays (et pour le cas de la Belgique, acquises dans les deux autres régions flamande et germanophone) dans lesquels ils ont été scolarisés.

Le Pichon-Vortsman donne un exemple frappant :

[D]eux des élèves en provenance d'Afghanistan et qui avaient intégrées [une] école néerlandaise quatre années auparavant, étaient partie pour l'Angleterre. Cela signifie que les Pays-Bas n'ont été qu'une étape de quatre ans dans la vie de ces enfants, étape pendant laquelle elles ont passé un an à apprendre le néerlandais et à apprendre à apprendre aux Pays-Bas, suivi de deux années à l'école primaire du quartier pour ensuite rejoindre l'Angleterre où il est probable que les autorités locales aient mis le même type de procédure en place. Cela nous interroge sur l'éthique qui sous-tend ces classes d'adaptation linguistique. (Le Pichon-Vortsman, 2018, p.3)

Puis leur plurilinguisme se combine :

- avec un plurilinguisme induit par la scolarisation en DASPA (qui outre l'apprentissage intensif du français comprend celui d'une langue dite vivante : l'anglais ou le néerlandais) ;

- avec un plurilinguisme né des contacts entre les langues dites d'origine des apprenants (et ce plurilinguisme est largement sous-estimé : chaque année, des apprenants de nos classes s'approprient des rudiments – ou plus – des langues des amis de la classe²⁴⁸) ;
- au multilinguisme belge (français, néerlandais, allemand ; wallon – du moins pour certains de nos apprenants²⁴⁹ scolarisés dans notre école DASPA A située en province de Liège).

De telles combinaisons donnent le tournis et le cumul que nous suggérons ici n'est pas nécessairement (ni à lui seul) ce qui définit une compétence plurilingue (Coste, Moore & Zarate, 1997). Il n'en reste pas moins que les différents contextes linguistiques possibles : individuel, familial, scolaire, régional, national, ne peuvent pas échapper à des contacts entre langues. Or, les perspectives d'avenir professionnel suggérées par le document retenu pour les apprenants dits allophones ne mentionnent jamais les compétences linguistiques des apprenants.

Faut-il a contrario faire de tous les apprenants dits allophones des traducteurs-interprètes ? Ce serait une reconnaissance quasi caricaturale de l'altérité linguistique. Mais dans notre contexte d'enseignement DASPA particulier, c'est une demande formulée chaque année dans nos classes par un nombre non négligeable d'apprenants ; de même qu'une poursuite d'études dans le supérieur, tel que le réseau CIS l'envisage ici, à savoir avec des liens ou passerelles facilitatrices entre le secondaire et le supérieur. Certains de nos apprenants dits allophones, intégrés à l'issue de leur scolarisation en DASPA en cinquième secondaire et soucieux de préparer leur passage dans l'enseignement supérieur, ont formulé le souhait de pouvoir bénéficier de telles passerelles. Or, le document DASPA retenu n'envisage à aucun moment une poursuite d'études par les apprenants dits allophones de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur. Les perspectives d'avenir socio-professionnel induites par les représentations usuelles qui accompagnent ces dispositifs appauvrissent considérablement les orientations scolaires possibles et autorisées par l'institution scolaire. Ainsi les apprenants eux-mêmes finissent-ils par ne plus s'autoriser ce type de parcours scolaire – même si initialement ils le voulaient (ou auraient pu le vouloir).

Pourquoi lisons-nous, dans des discours qui concernent d'autres publics et terrains, des orientations scolaires ou professionnelles effectivement envisagées et formulées sur le terrain DASPA mais tuées par le discours qui concerne ce terrain ? Passés l'étonnement (et une frustration) qu'il y a à lire « ailleurs » quelque chose d'envisagé informellement « ici » (mais formellement tu), nous

248 « ...les enfants apprennent les langues des autres en cours et pendant la récréation. » « [l]es enfants eux-mêmes » sont « médiateurs » des langues et cultures (Le Pichon-Vorstman, 2018, p.7).

249 Certains de nos apprenants ont eu dans leurs familles d'accueil des locuteurs du wallon et ont donc été quotidiennement confrontés à des formes d'alternance codiques entre le français et le wallon.

considérons que nous ne mettons pas tant en évidence les circulations de certains discours qui outrepassent les limites entre terrains et publics, que davantage des discours non-repris : les discours des apprenants ignorés (chap.7, 2.2.) par les institutions qui les scolarisent ; en somme, des éléments de discours / d'expériences évacués. Et c'est pour nous ici que peut résider une forme de condescendance, voire de mépris. Les corrélations mises en évidence entre l'altérité linguistique et des catégorisations sociales sous-jacentes peuvent alors être interprétées comme une forme de violence, ou comme une forme de mépris à l'égard de l'altérité.



Nous avons interprété des extraits de discours institutionnels et promotionnels : leurs diffusions et les mises en œuvres (ou pratiques) qu'ils suscitent sur les terrains concernés sont, à ce niveau de notre travail, au moins en partie inconnus – et plus particulièrement sur les terrains AEFE et CIS. Le croisement des discours met en évidence les représentations de leurs auteurs respectifs quant aux différentes places accordées à celui qui est linguistiquement et culturellement dit autre. Surtout, le croisement autorise l'instabilisation des regards recherchée : rappelons, à titre d'exemple, la remise en cause, par le croisement, de l'incongruité (selon les représentations usuelles) qu'il y a à considérer l'apprenant dit allophone comme un possible bienfaiteur pour la société dite d'accueil (1.3.). Nous pouvons nous poser la question suivante : que pourraient nous apporter ces apprenants ? L'exclusivité d'une politique éducative de compensation, d'aide, etc., même estimée nécessaire, doit aussi simultanément être considérée (au moins en partie) improductive de par les représentations qu'elle induit chez les apprenants et chez les enseignants.

Ceci étant posé, il y aurait tout de même aussi matière à réflexion si la nécessité d'une action pour la reconnaissance était plus finement interrogée. En attendant, c'est bien cette mise en action qui, en terrain DASPA, pourrait être recherchée comme d'autres terrains et publics en situation d'allophonie semblent l'appliquer. Aussi, l'idée de recherche de confort pour l'apprenant dit allophone au sein même de l'école, par un soutien extérieur à l'école et dans un temps élargi de l'école, nous semble pertinente (1.1.). Or cette idée renvoie inévitablement aux relations que l'école décide d'avoir – ou pas – avec des extérieurs et surtout, avec certains extérieurs (1.).

Nous rappelons que les relations des écoles avec certains autres (par exemple, professionnels de l'aide sociale : 1.1.) et pas d'autres (écoles possiblement estimés mêmes : reconnaissance par l'estime ; ou jugés très différentes : reconnaissance par un « autre »), guident les reconnaissances linguistiques et culturelles des apprenants dits allophones. Les perspectives d'avenir professionnel, qui sont autant de catégorisations sous-jacentes liées aux représentations de l'altérité (5.), sont à la fois des concrétisations et des conséquences des relations rappelées ci-avant.

Les chapitres 5 et 6 constituent chronologiquement notre entrée personnelle *en* recherche et dans *cette* recherche. Ils avaient tout d'abord pour fonction d'instabiliser (pour peut-être renouveler) les compréhensions circulantes de l'altérité en situation DASPA. À cet égard, les croisements tentés dans ces premiers chapitres interprétatifs nous paraissent pertinents, malgré certaines limitations méthodologiques (nous y revenons dans la conclusion). Mais ces interprétations de discours nous ont également permis d'identifier différents points à soumettre aux acteurs éducatifs des trois terrains concernés, i.e. à structurer un canevas d'entretien. Le canevas tel qu'exploité pendant les entretiens constitue l'annexe n°9.

Nous synthétisons ici les cinq thèmes et dix questionnements liés tels qu'énumérés dans le canevas :

Activités en classe, à l'école ; langues et cultures en classe, à l'école

1. Activités en classe de français / d'anglais
2. Langues et cultures en classe, à l'école
3. Les activités extra-scolaires ; les fêtes à l'école

Relations

4. Le professeur vu par l'élève
5. L'école- « famille » qui aime ses élèves

Les autres et les uns dans l'école

6. Le DASPA (le dispositif x...) dans l'école
7. Quels publics scolaires ensemble / réunis... ?

L'école et ses extérieurs

8. Ouvertures / fermetures de la classe, de l'école – Les intervenants extérieurs à l'école

Orientation, poursuite de la scolarité

9. Rechercher le normal, l'ordinaire...
10. Après le DASPA / la classe-passerelle... Après le dispositif x... ?

Le canevas d'entretiens (annexe n°9) précise les amorces ou termes-clés utilisés par nous pendant les entretiens pour formuler nos questionnements.

Interprétation des entretiens et des observations

CHAPITRE 7. La bienveillance à l'école interrogée par la théorie honnethienne de la reconnaissance

Pour rappel, nous formulons l'objectif de cette recherche (chap.2, 3.4.4.) de la manière suivante : instabiliser, dé-ranger / dés-ordonner (pour peut-être renouveler) les compréhensions circulantes de l'altérité (chap.1) qui selon nous assignent (voire stigmatisent), dans les DASPA en FWB, les apprenants qui doivent apprendre une nouvelle langue de l'école.

Dans les deux chapitres précédents (5, 6), nous avons mis en évidence que des croisements entre différents discours institutionnels (issus de contextes éducatifs sans lien évident) permettent « sur le papier » ce renouvellement recherché. Les croisements instabilisent le regard déficitaire usuel porté sur l'apprenant dit allophone. Toujours au regard de notre expérience professionnelle (chap.3 ; chap.4, 10.), quels éléments extraits des entretiens et des observations nous instabilisent ? La divergence entre les discours institutionnels retenus est déjà pour nous vivifiante. Elle souligne l'intérêt de les comparer et de les faire se croiser sur les terrains scolaires, pour rendre possibles d'autres compréhensions de l'altérité (chap.2).

Découvrir un deuxième DASPA (a priori pour nous un certain idem²⁵⁰) et appréhender deux écoles appartenant à deux réseaux scolaires habituellement considérés très différents (CIS et AEFE ; a priori pour nous deux alter) permet-il également d'instabiliser les discours et les pratiques relevés en DASPA ? Quelles reconnaissances de l'altérité les comparaisons effectuées entre nos quatre écoles (et les trois réseaux qu'elles représentent) font-elles émerger ?

Il y a aussi des convergences à entendre et à observer qui sont davantage troublantes que vivifiantes (parce qu'initialement non imaginées) et qui instabilisent tout autant. En effet, nos interprétations des entretiens et des observations mettent en évidence des convergences qu'il faut essayer de comprendre. Là où l'on s'attend à entendre et à observer des discours et des pratiques différents, se

250 Même si, selon notre conception de l'altérité (chap.2, 1.3., 1.4.), nous recherchions aussi simultanément une mise en contrastes (chap.4, 6.2.1.) entre les deux DASPA retenus pour cette recherche.

rendre compte que ce qui est dit et fait à « mille lieux » d'un DASPA peut ressembler en tous points au DASPA est déroutant. Et révélateur : la similarité agit en écho.

Par ailleurs si nous considérons qu'initialement ces convergences sont personnellement troublantes, un trouble est également du côté des écoles : il y a certainement dans chaque école « des enfants qui dérangent l'école » (Marchadour, 2019, p.65). L'altérité linguistique étant un point commun (parmi d'autres) entre certains apprenants scolarisés dans les situations retenues, nous voyons ici en quoi des comparaisons entre ces terrains permettent de mieux comprendre comment une altérité linguistique peut « dérange[r] [un] ordre scolaire » (Marchadour, 2019, p.65).

Ce chapitre interroge l'idée d'une bienveillance (dans des situations d'appropriation d'une nouvelle langue de l'école) par la théorie honnethienne de la reconnaissance. Il s'est construit à partir du thème « Relations » (et son questionnement : « l'école- « famille » qui aime ses élèves ») retenu après interprétation des discours ; particulièrement parce que ces derniers ne traitent pas du tout d'une idée d'école bienveillante telle que nous l'avons posée (chap.1, 2.2.). La diversité des réponses obtenues a permis de poursuivre nos échanges avec les témoins sur les autres thèmes et questionnements retenus ; mais ce chapitre concerne prioritairement l'idée de bienveillance. Il propose un premier panorama de compréhensions de cette idée dans des situations de scolarisation d'apprenants débutants dans la langue de l'école. Une prudence est de mise dans les définition et clarification de ce panorama étant donné le nombre modeste de situations scolaires retenues et d'entretiens qui en sont à l'origine.

Nous précisons que si les propos des personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus (et les échanges développés) s'éloignent parfois du questionnement initial (Quel rôle de la bienveillance dans la reconnaissance de l'altérité d'apprenants dits autres?), tous les extraits d'entretiens exploités dans ce chapitre 7 ont pour déclencheur notre questionnement sur la bienveillance. La variété des éclaircissements proposés illustre l'intérêt de travailler à partir des compréhensions des témoins.

Les croisements concernent les deux DASPA A et B et l'école du réseau AEFE. C'est entre ces deux situations que les croisements se sont révélés être les plus pertinents. Ils forment le premier plan de notre travail d'enquête. Les observations et les entretiens effectués à l'école du réseau CIS sont exploités dans le chapitre 8 (aux côtés d'autres observations et entretiens effectués en DASPA et à l'école AEFE) et, menés sur une durée plus courte que notre enquête au sein de l'école AEFE,

passent au second plan. Par ailleurs cet écrit ne rend que partiellement compte de la potentialité de recherche interprétative des entretiens et des observations effectués.

En 1., nous explicitons notamment une articulation entre la notion de bienveillance et la théorie honnethienne de reconnaissance de l'altérité. Puis nous croisons en 2. les entretiens et les observations effectuées au sein du DASPA B avec notre expérience du DASPA A, pour dessiner les contours d'un DASPA « vu par lui-même ». Nous nous intéressons ensuite en 3. au regard porté par des acteurs éducatifs de l'école AEFE sur la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants en France / Belgique francophone et sur certaines représentations de ces acteurs quant à des spécificités supposées du public scolaire dit primo-arrivant. Ces deux premiers points (un DASPA « vu par lui-même » puis « vu par des acteurs de l'AEFE ») contrastent avec les résultats présentés en 4., 5. et 6.

Le point 4 propose de premiers dépassements d'une intention initiale de bienveillance. Nous interrogeons notamment la bienveillance d'apprenants envers leur école. En 5., nous déclinons la notion de bienveillance pour préciser la relation à l'apprenant dit autre. Nous y distinguons notamment une attention à un vécu d'une attention à la compréhension. Le point 6 concerne la reconnaissance de l'altérité en dehors de la salle de classe. Nous interrogeons : en 6.1., des formes de bienveillance dans les lieux de « vie scolaire » ; en 6.2., une tripartie école (bienveillante) – apprenants dits autres – extérieurs.

1. La bienveillance : expériences, emplois du terme et conceptualisation critique

1.1. Liminaire expérientiel

Certaines expériences professionnelles personnelles en DASPA suggèrent que la bienveillance façonne des représentations et influence les pratiques d'enseignement dans le cadre de la scolarisation d'apprenants dits allophones – qui doivent apprendre une nouvelle langue de l'école. Celles que nous relatons ici précèdent les entretiens et les observations de classe effectués pour cette recherche et n'ont pas donné lieu à des enregistrements transcrits. Il s'agit pour nous d'un arrière-plan de notre recherche. Il rappelle et complète les observations relatées (chap.1, 2.).

a) Tout d'abord, travailler auprès d'un public scolaire dit primo-arrivant se ferait par défaut avec plus d'« émotion », d'« empathie », d'« amour » ou de « bienveillance » qu'avec le public scolaire ordinaire.

Par exemple, lors d'une réunion entre des membres du personnel du DASPA A et des personnes extérieures à l'école (liées au domaine de l'éducation), un membre du Centre psycho-médico social (CPMS) a interrogé une situation potentiellement ségrégative pour les apprenants dits allophones, « tous scolarisés dans un seul et même DASPA » pour toute la ville dans laquelle notre DASPA se situe²⁵¹. La réponse de la direction de l'école nous a interpellé : « ici, nous les aimons », « nous aimons nos élèves ». Selon nous, ce dialogue illustre :

- une oscillation entre rejet (ou accusation de rejet) et bienveillance ;
- une volonté de ne pas débattre en clôturant la discussion avec la bienveillance.

En effet, la direction est peut-être instabilisée par cette question posée par une personne extérieure à l'école ; elle comprend alors qu'un regroupement d'apprenants dits primo-arrivants peut être perçu comme un isolement de ces derniers. La bienveillance ne se contestant usuellement pas, elle répond que sa politique éducative est bienveillante. La bienveillance pourrait donc être une forme de compensation d'un isolement des apprenants dits primo-arrivants en DASPA.

Par ailleurs, sa réponse peut évoquer des conditions de vie difficiles de personnes migrantes (dites réfugiées) qu'il s'agit de bien accueillir, etc. – alors que le débat concernait initialement une modalité de groupement d'apprenants.

b) En effet, dans le cadre de notre expérience professionnelle, nous relevons une représentation de l'élève dit allophone comme réfugié. Pour Oger,

...certains professeurs se représentent les adolescents dont ils ont la charge moins comme des élèves que comme des réfugiés. Ce sont leurs conditions d'existence qui retiennent l'essentiel des préoccupations, au détriment parfois de considérations plus proprement éducatives. Cette représentation – qui procède, cela va sans dire, d'une empathie louable – conduit, dans la pratique de classe

251 Depuis l'année scolaire 2019/2020, deux autres écoles secondaires organisent un DASPA au sein du même quartier (l'une depuis l'année scolaire 2018/2019, l'autre depuis l'année scolaire 2019/2020). Une quatrième école organise un DASPA dans un autre quartier de la même ville depuis l'année scolaire 2019/2020.

de ces enseignants, à une diminution des attentes scolaires. Pour être perturbant, **le paradoxe est à considérer** : cette **bonne intention**, lorsqu'elle **supplante les autres déterminations du professeur, menace d'entraver l'intégration future de ces jeunes** plutôt que de les faciliter. (Oger, 2019, p.38)

Nous contestons plus radicalement cette bienveillance. « Cette bonne intention » (ou « empathie ») n'aurait rien d'intrinsèquement louable : elle serait non seulement un moteur d'assignation, d'isolement (« Pourquoi les scolariser ailleurs ? Ici, dans le DASPA, nous les aimons »), mais aussi une compréhension réductrice de celui qui est dit autre. La personne dite migrante (et dans les écoles, les apprenants dits primo-arrivants) fait actuellement, en Europe occidentale, parfaite figure de l'Autre, dans un raccourci dangereux et certainement appauvrissant de la notion d'altérité : appauvrissant car l'autre est nécessairement misérable i.e. ne peut qu'être plaint ; dangereux car il réduit la notion d'altérité à celle d'allophonie (chap.2, 2.5).

La notion qui semble actuellement synthétiser en contextes scolaires des éléments aussi divers que :

- l'idée d'éprouver de l'affection envers des apprenants considérés autres ;
- des déclarations d'un travail éducatif dans ou par « l'émotion », dans ou par « l'affect », « l'affectif » ;
- l'idée d'avoir de l'empathie ou de la compassion envers un public scolaire dit migrant, dit réfugié, etc.,

est pour nous celle de bienveillance.

1.2. Emplois du terme « bienveillance » dans les contextes scolaires français et belge francophone

Nous distinguons le contexte scolaire français du contexte scolaire belge francophone. Nous clarifions le contexte scolaire français en 1.2.1. (notamment à partir de Réto, 2019), puis celui belge à partir de recherches d'occurrences de termes dans certaines sources en 1.2.2. Nous précisons les termes et sources retenus en 1.2.2.

Le contexte scolaire belge francophone a très peu investi la notion de bienveillance ; nous précisons donc quelles réflexions développées dans le contexte scolaire français nous semblent pouvoir être exploitées pour interpréter des entretiens et observations effectués dans des situations scolaires belges francophones. Aussi une école du réseau AEFÉ est-elle toujours (au moins en partie, ne serait-ce que sous contrat) liée à l'Éducation nationale française : elle doit donc être, directement ou indirectement, soumise aux discours scolaires français hexagonaux (le point 4.2. de ce chapitre en est une illustration possible). Il est donc important de faire le point sur ceux-ci.

Nous nous appuyons sur l'ouvrage de G. Réto (*La bienveillance à l'école*, 2019) pour : a) cerner le contexte scolaire français (1.2.1.), b) préciser les dimensions de la notion de bienveillance qui nous intéressent plus particulièrement (1.3.1).

1.2.1. Le contexte scolaire français

La notion de bienveillance apparaît en lien avec celles de bientraitance et de *care* dans les champs professionnels de l'humain (par exemple la santé), mais plus nettement dans le champ professionnel de l'éducation, et particulièrement en France depuis 2013 : « face à la surabondance de repères et à la pression de l'urgence, la relation éducative finit elle aussi par poser question. » (Réto, 2019, p.40). La notion de bienveillance est officiellement introduite à l'école française par la « Loi de refondation de l'école de la république » du 13 juillet 2013²⁵² – introduction confirmée par le guide Eduscol de 2013 : « Une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves »²⁵³. Depuis,

252 <https://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>. Page consultée le 28/01/20.

253 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2014/43/5/2014_ecole_bienveillante_bdef_315435.pdf. Page consultée le 28/01/20.

des déclinaisons très diverses de la notion de bienveillance à l'école peuvent être relevées dans des documents cadres pour les enseignants ou dans des documents utilisés lors de formations d'enseignants. Pour Réto, « refonder l'École par la bienveillance apparaît comme une volonté inscrite sur un sol bien meuble puisque la notion demeure à l'état d'idée, de mot, d'idéal sans réelles assises permettant de la rendre opératoire. » (Réto, 2019, p.47). Or, diverses évaluations du système scolaire français soulignent que l'égalité des chances n'est pas mise en œuvre. Réto s'appuie sur Monjo (2016) pour souligner que

« c'est **au moment où le projet sur l'égalité des chances se montre impuissant** et au moment où les dispositifs traditionnels de l'État-Providence et de la solidarité sociale se trouvent affaiblis qu'**apparaît la volonté de redonner une place au « bien » : bien-être, bien-vivre, bienveillance**, qui font leur apparition dans les textes visant à refonder l'école. » (Réto, 2019, p.51) ;

Selon Réto, « il s'agit [...] moins, dans ce projet et dans l'appel récurrent à la notion de bienveillance, de répondre à la société hégémonique [à travers, par exemple, l'essor du domaine du développement personnel (DP) que de rechercher de nouveaux fondements qui modifient le paradigme éducatif. » (Réto, 2019, p.53). Mais cette recherche de nouveaux fondements s'inscrit « dans un contexte de restrictions budgétaires qui, lié aux carences du système et à la pression professionnelle, est vécu comme une violence institutionnelle. » (Réto, 2019, p.55). En effet, la bienveillance peut être perçue comme « une injonction faite au personnel enseignant par une demande de nouvelles pratiques de différenciation et d'évaluation, mais également d'autres pratiques relationnelles. Elle est devenue une obligation et une responsabilité pour le professionnel de l'enseignement. » (Réto, 2019, p.57).

1.2.2. Le contexte scolaire belge francophone

Nous rendons compte des emplois institutionnels du terme « bienveillance » dans le contexte scolaire belge francophone à partir de trois sources.

- Les décrets et circulaires relatifs à la scolarisation des élèves dits primo-arrivants en FWB

Aucun des textes de lois (décrets et circulaires) retenus²⁵⁴ ne mentionne d'occurrence du terme « bienveillance²⁵⁵ ». Notre lecture de ces textes ne relève pas non plus d'élément (articles, paragraphes) qui soutiendrait ou qui relèverait le rôle d'une bienveillance pour l'accueil et la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants.

- Le « Pacte pour un Enseignement d'Excellence »

L'avis n°3²⁵⁶ emploie à deux reprises le terme « bienveillance » qu'il associe à celui d'« exigence ». Les deux passages concernent la problématique du redoublement : il est question de « soutenir la suppression des mécanismes de redoublement » « et leur remplacement par des mécanismes qui en combinant bienveillance et exigence permettent [...] la continuité des apprentissages jusqu'à la fin du tronc commun. » Ces deux passages ne concernent pas les apprenants dits primo-arrivants.

- Le site Internet « enseignement.be »

Une recherche des termes retenus n'aboutit à aucun contenu propre à ce portail de l'enseignement. Mais le n°44 du magazine « Profs » édité par la FWB (et référencé sur enseignement.be) propose un article intitulé : « La bienveillance s'apprend en classe » (Moreau, 2019). Il illustre les interventions

254 Nous reprenons le référencement du portail institutionnel Gallilex : <https://www.gallilex.cfwb.be>, « base de donnée législative du CDA » (Centre de Documentation administrative). Les documents sont les suivants :

- le décret « classes-passerelles » du 14/06/2001 : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25914_001.pdf ;
- le décret « DASPA » du 18/05/2012 : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/37785_001.pdf ;
- le décret « FLA » du 07/02/2019 : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46275_003.pdf ;

les circulaires de la FWB les plus récentes qui présentent les dispositions prévues par ces trois décrets, soit :

- la circulaire 7232 à propos du décret « FLA » : http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=7476 ;

- la circulaire 4799 à propos décret « DASPA » : http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_numero_id=4799 ;
- la circulaire 3454 à propos du décret « classes-passerelles » :

https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/36004_000.pdf. Pages consultées le 18/03/22.

255 Ni de ses dérivés. Ni des termes « bientraitance » et « bienfaisance », ni de leurs dérivés.

256 Synthèse du projet de réforme.

http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf. Page consultée le 23/20/20.

proposées aux écoles par l'asbl BALE (Bienveillance à l'école) qui ne concernent pas la scolarisation des apprenants dits allophones. Les premiers résultats d'une recherche associant les deux termes « bienveillance » et « école(s) » par le moteur de recherche google.be concernent cette asbl. Celle-ci est actuellement la première source de discours (au moins en ligne) tenus à propos de la notion de bienveillance à l'école en Belgique francophone. Le discours institutionnel scolaire belge francophone n'a donc pas investi cette notion, contrairement au discours institutionnel français. Et de fait, dans notre contexte professionnel DASPA A, le terme « bienveillance » est employé sans être pour autant récurrent, sans marquer les discours institutionnel et usuel. Nous lui associons les termes et expressions suivants bien plus souvent employés dans notre contexte professionnel personnel : « la famille [nom de l'école] », « l'école familiale » », « aimer les élèves », le « côté relationnel » avec les apprenants, « travailler dans l'émotion », « empathie », « compassion » (selon notre liminaire expérientiel : 1.1.). Il faut donc travailler à partir de termes et de notions connexes pour investiguer la notion visée.

1.3. Liminaire notionnel

Nous précisons les dimensions de la bienveillance interrogées (1.3.1.) puis nous mobilisons la théorie honnethienne de la reconnaissance comme une perspective critique de la notion de bienveillance (1.3.2.).

1.3.1. La bienveillance

En s'appuyant sur le *Dictionnaire Culturel de la Langue française* (Rey, 2005), Réto signale que les deux significations suivantes du terme « bienveillance » n'ont pas beaucoup varié : 1. la bienveillance comme « disposition favorable envers une personne inférieure (en âge, en mérite) », 2. la bienveillance comme « disposition qui incline à vouloir du bien à autrui » (« sens plus contemporain » pour Réto (2019, p.15)). Elle relève l'émergence actuelle, en France, de l'emploi du terme « bienveillance » malgré son ancienneté (« bienvoillance » apparaît vers 1175 selon le sens de « disposition favorable envers quelqu'un²⁵⁷ »). Selon Réto,

257 <https://www.cnrtl.fr/definition/bienveillance>. Page consultée le 15/03/22.

l'émergence de cette « **notion molle**, conciliable sur le plan personnel comme professionnel [...], envisageable envers soi comme envers l'autre », est « **symptomatique des évolutions sociales, sociétales et économiques contemporaines**. Elle semble proposer une réponse adaptée, en mesure de « **panser** » les maux de notre époque. » (Réto, 2019, p.37).

D'où son expansion dans le domaine du développement personnel (DP) et en réponse à des problèmes sociaux actuels (par exemple l'urgence, l'immédiat liés à l'hypermodernité pour Aubert, 2004). La mollesse ou « flexibilité » (Réto, 2019, p.37) de la notion expliquerait son apparition dans le monde de l'éducation et dans celui de l'école.

Pour Réto, le premier cadre conceptuel de la notion de bienveillance est celui de la philosophie morale :

« **la constitution même du mot l'enracine dans la morale en articulant les notions de bien** (comme « valeur suprême en tant qu'objet du vouloir et du désir » selon le *Grand Larousse de la langue française*, 1973, p.429) **et de volonté** (en tant que « faculté de vouloir, de se déterminer librement à l'action en pleine connaissance de la cause et après réflexion », selon le *Dictionnaire culturel en langue française*, 2005, t.4, p.2001). » (Réto, 2019, p.62)

À partir de lectures issues du domaine de la philosophie morale (pp.62-63), Réto précise :

Nous faisons le choix, à la suite de Ricœur (1990), d'**inscrire notre réflexion dans le champ de l'éthique** [...]. Nous nous référons à sa définition de l'intention éthique qui s'articule dans une **triade** où **le soi, l'autre proche et l'autre lointain sont également honorés : vivre bien, avec et pour les autres, dans des institutions justes** [...]. Nous considérons que la bienveillance ne cesse d'interroger les constituants de cette triade, et cela nous permettra de définir ce qui se joue dans ces interrelations. » (Réto, 2019, p.64)

Nous retrouvons donc chez Réto le même choix que celui que nous avons fait d'interroger le rapport à l'autre comme une éthique puisque l'autre, sous notre responsabilité, s'impose à nous (chap.3, 4, 9.) en lien avec un tiers, plus précisément : dans un rapport aux institutions que nous cherchons à qualifier de justes (chap.2, 1.3.).

Réto précise ensuite « quatre dimensions ou composantes [« interreliée[s] »] spécifiques à la bienveillance » (Réto, 2019, p.65) :

- intentionnelle : avec quelle « volonté de bien à l'œuvre chez la personne qui fait preuve de bienveillance »? ;
- interactionnelle : « dans la tension avec sa réception, [...] en lien avec le destinataire de la bienveillance » ;
- affective : à « clarifier afin assurer la clarté éthique de l'intention » ;
- attentionnelle : « gage de la potentialité de son déploiement » (Réto, 2019, p.65).

À travers l'articulation tentée entre ces quatre dimensions, Réto soutient l'intérêt de la bienveillance à l'école. Nous lisons ici ce soutien notamment dans le lien établi entre la dimension « intentionnelle » et celle « affective », qu'il suffirait de « clarifier » pour « assurer la clarté éthique de l'intention ».

a) Nous avons explicité notre positionnement concernant la notion d'intention à partir de Romano (2010). Pour nous, les intentions ne sont pas à révéler : il s'agit d'interpréter (i.e. comprendre) leurs potentialités (chap.5, 1.2.).

b) Notre positionnement concernant une « dimension affective » est plus critique. Nous l'explicitons dans le point ci-après (1.3.2.), basé en cela sur Honneth (1992/2013).

À ce point de notre liminaire notionnel, nous retenons les éléments suivants :

- globalement, la bienveillance peut sous-entendre des pratiques relationnelles autres / nouvelles ;
- plus précisément à l'école, elle peut induire de nouvelles pratiques (par exemple de différenciation, d'évaluation) ;
- la question de son articulation (ou pas) avec l'idée d'une exigence est récurrente – en particulier à l'école ;
- elle est un potentiel paravent d'une violence institutionnelle (pour nous scolaire).

Des quatre dimensions de la bienveillance telles qu'explicitées par Réto, nous avons (par moments) privilégié, pendant les entretiens, un questionnement autour de l'idée d'attention, cette idée étant (au moins en partie) un point de départ pour les différences (ex)posées d'autres (chap.1 ; chap.3, 2.) ; mais aussi en partie pour nous une démarche de recherche à travers l'observation en situation (chap.4, 2., 9., 10. ; chap.8).

Au point de vue méthodologique, pour construire les échanges en entretiens : nous nous sommes appuyé sur la flexibilité de la notion en proposant des questionnements ouverts (co-construction du questionnement avec le témoin, proposition de termes connexes (1.2.2.) pour préciser le questionnement).

1.3.2. La théorie honnethienne de la reconnaissance : une perspective critique de la notion de bienveillance

Pour rappel (chap.2, 3.4.), Honneth (1992/2013) distingue trois sphères de reconnaissance : 1. « amour » / « sollicitude », 2. « droit », 3. « estime », qui régiraient nos relations à l'autre. La première sphère que l'on peut qualifier avec Honneth d'« amoureuse » définit nos relations affectives à l'autre – bien au-delà de l'amour au sein d'un couple :

« [L]' « amour » comprendra ici **toutes les relations primaires** qui, sur le modèle des rapports érotiques, amicaux ou familiaux, impliquent **des liens affectifs puissants entre un nombre restreint de personnes.** » (Honneth, 1992/2013, p.161).

Nous y revenons dans les paragraphes ci-après. La deuxième sphère est liée au droit et concerne donc les relations juridiques à l'autre. Honneth lie le droit moderne à une indétermination : les « capacités humaines [ne peuvent être] établies une fois pour toutes » (Honneth, 2013, p.187) et la société, mue²⁵⁸ par une « lutte pour la reconnaissance », doit sans cesse envisager de nouveaux droits pour ses membres (chap.2, 3.4.2).

²⁵⁸ Honneth développe sa théorie de la reconnaissance comme une « théorie sociale à teneur normative » (Honneth, 1992/2013, p.156. Chap.2, 3.4.)

La troisième sphère ou « estime sociale » « permet de se rapporter positivement à [ses] qualités et à [ses] capacités » (Honneth, 2013, p.206). Elle pose la question de la valeur de l'autre pour soi et pour la société (chap.2, 3.4.4).

Selon nous, la théorie honnethienne de la reconnaissance permet d'interroger la place de l'apprenant dit autre (et notamment « autre en langue ») à l'école (chap.2, 3.).

Concernant la première sphère « amoureuse » de reconnaissance, nous avons relevé (chap.2, 3.4.1.) l'élément majeur suivant :

...le terme reconnaissance désigne ici le double processus par lequel on affranchit et, simultanément, on lie émotionnellement l'autre personne. Si **la reconnaissance est un élément constitutif de l'amour**, ce n'est donc pas au sens où l'on prend en compte l'autre sur un plan cognitif, mais **au sens où l'on tire de l'affection qu'on lui porte l'acceptation de son autonomie**. (Honneth, 1992/2013, p.182)

Pour Honneth, aimer quelqu'un ne signifie pas le reconnaître parce qu'on lui aurait accordé, par amour, une « confiance », mais accepter de le voir autonome. Et nous puisons cette acceptation dans notre affection. Cette acceptation n'est pas une évidence, ce n'est pas une donnée en soi : nous avons vu que dans certains cas, selon Honneth, dans la reconnaissance amoureuse il n'y a pas de « processus d'affranchissement » / d'« indépendance individuelle du vis-à-vis » entre l'un et l'autre (Honneth, 1992/2013, p.182).

Nous n'exploitons pas la première sphère honnethienne de reconnaissance en tant que forme de reconnaissance primaire de l'altérité (notamment basée sur la notion psychanalytique d'attachement : Winnicott, 1965/1971, 1971/1975) et que résume Halpern : « L'amour (ou la sollicitude) désigne ici tous les rapports affectifs forts qui nourrissent les rapports amicaux, amoureux, familiaux. C'est grâce à l'expérience de l'amour que chacun peut accéder à la confiance en soi. » (Halpern, 2013, p.14). Nous exploitons le principe honnethien de reconnaissance amoureuse lorsque des formes de reconnaissance peuvent être interprétées comme n'affranchissant / n'autonomisant pas l'autre, une reconnaissance amoureuse de l'altérité primant alors inconsiderablement sur celles (suivant la tripartite honnethienne) du droit et de l'estime, ou supprimant celles-ci.

Plus précisément : plutôt que d'« amour » ou de « sollicitude », nous retenons l'idée de bienveillance. Nous considérons que des témoignages d'affection (et pratiques éducatives liées) d'acteurs éducatifs (ou de leurs écoles en tant qu'institutions) envers les apprenants dits autres (parce que dits primo-arrivants, allophones, non francophones, etc.) peuvent être regroupés et interprétés à travers l'idée de bienveillance.

Cette idée, à partir du terme même ou d'autres termes et expressions connexes (1.2.2.), a été interrogée pendant les entretiens. Nous choisissons d'interpréter ceux menés dans les deux DASPA et à l'école AEFE pour les raisons évoquées en introduction de ce chapitre.

2. Le DASPA par lui-même

Les entretiens et les observations effectués dans le DASPA B proposent davantage de convergences que de divergences avec les entretiens effectués dans le DASPA A et notre expérience professionnelle au sein de ce DASPA. Certains enseignants ont relaté pendant les entretiens des expériences tout à fait similaires aux nôtres : comparer les deux DASPA semble mettre en évidence une surreprésentation de la sphère amoureuse de reconnaissance de l'altérité au détriment des sphères « droit » et « estime ». En effet notre questionnement quant à un rôle de la bienveillance en DASPA a quasi systématiquement suscité, chez les personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenu, diverses évocations d'un manque de reconnaissance de l'apprenant dit autre par le droit ou par l'estime.

Nous nous appuyons plus particulièrement sur deux entretiens : le premier avec un enseignant de français du DASPA (C.M.), le deuxième avec un apprenant du DASPA (S.A.).

2.1. Le point de vue d'un enseignant DASPA : au-delà de la « compassion », on ne « comprend plus rien »

Au début de notre entretien avec l'enseignant de français C.M. du DASPA B, nous expliquons que la description de son travail en DASPA nous évoque la thématique de l'attention. Nous illustrons cette thématique en citant un des extraits²⁵⁹ transmis préalablement à l'entretien :

Discours DASPA

« Gérer l'hétérogénéité des classes ne coule pas de source. Cela se construit petit à petit grâce à l'expérience, la recherche et l'attention au quotidien de la part des enseignants... »

Nous lui demandons « à quoi » il faudrait « faire attention » en DASPA. C.M. considère que l'attention en DASPA consiste à « prendre l'élève avec tout ce qu'il amène à l'école ». Il évoque : des vécus antérieurs parfois difficiles, des projets de vie non compatibles avec la société belge, des parcours scolaires antérieurs et projets d'orientation non respectés²⁶⁰. Pour C.M., un apprenant s'autoriserait à s'exprimer à propos de tels sujets parce qu'il considère que l'« environnement » est « bienveillant » :

Extrait n°1

C.M.²⁶¹. - **Attention** [ton montant] **moi c'est comme ça que je la prends c'est c'est prendre l'élève avec avec euh... tout ce qu'il amène à l'école [...]**
...si l'élève veut parler j'vais jamais le freiner surtout s'il a décidé lui-même de prendre la parole c'est qu'il estime que il est dans un environnement où il est euh à l'aise... où il a peut-être l'impression qu'il est bienveillant et j pense que c'est pour ça aussi qu'il se permet et qu'il se le permettrait pas ailleurs. C'est comme ça que je prends le terme attention.

Nous relançons alors l'entretien sur l'idée de bienveillance :

Extrait n°2

M.A. - **Quand vous parlez de bienveillance, c'est quelque chose qui²⁶² me... qui m'intéresse aussi parce que ça revient souvent dans mon école par rapport au DASPA.** Euh... Et vous donnez cours en 3G.
C.M. - Oui.

259 Extrait n°4, annexe n°8.

260 Synopsis n°1, annexe n°11.

261 Pour anonymiser les données, nous utilisons des initiales fictives des noms et prénoms des personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenu. Nous changeons de manière non systématique le sexe des personnes qui pourrait apparaître en variant genre des dénominations des professions (enseignante, directeur, etc.).

262 Nous soulignons.

M.A. - Vous diriez que... que par rapport à ce point-ci le DASPA c'est différent ? On est... On est... Y a **davantage de bienveillance**, ou... **il en faut plus** ? Je sais pas – Ou euh... c'est quelque chose qui se fait naturellement ? Qu'**on est forcément davantage attentif**, qu'on est un peu plus euh... C'est pas d'ailleurs toujours une bienveillance, on pourrait parler de je sais pas moi **on pourrait parler de compassion**

- Oui

M.A. -Euh... de **l'émotion aussi parfois en classe** tout simplement... Alors c'est, c'est parfois un peu brut comme ça c'est... c'est pas très précis mais... on pourrait rester dans le vague comme ça en disant moi je suis en DASPA c'est quand même entre guillemets **plus lourd** c'est plus... y a **de l'affect**

C.M. - Oui

M.A. - Y a plus d'affect en classe... Euh... Du coup moi je me demande bon ben OK **c'est quelque chose qui revient** il en faut plus mais on n'a pas le choix par rapport à ça ?

C.M. mentionne le nombre important d'heures possiblement donné par l'enseignant de français en DASPA comme cause d'une « compassion » ou d'une « bienveillance en DASPA » :

Extrait n°3

C.M. - Je... je sais si c'est volontaire de penser qu'il faut plus de compassion ou de bienveillance en DASPA. J'me demande si c'est **le nombre d'heures passé avec les élèves qui fait qu'on est plus attentifs à eux qu'avec une autre classe**. J pense que quand on a quinze heures de cours avec une DASPA et cinq heures avec une troisième générale on a forcément **plus de contacts avec ces élèves et donc plus de temps** pour poser les choses. Un élève qui viendrait avec un souci ou euh – j'vais même quitter le... le domaine des problèmes on va rester juste au niveau des cours. Un élève qui n'aurait pas compris quelque chose en DASPA [ton montant] on a le temps de reprendre. On sait qu'on a quinze heures en main par semaine.

Plus d'heures de cours créeraient nécessairement plus de liens entre l'enseignant et ses apprenants : « Le fait de passer quinze heures avec un élève ça crée des liens qu'on le veuille ou non ». Nous suggérons alors à C.M. que de tels liens ne susciteraient pas chez les apprenants d'envie de poursuivre la scolarité hors du DASPA. Pour C.M., c'est d'abord le « regard différent » posé par les enseignants de l'après DASPA (notamment en termes de prédictions d'échec) sur les apprenants dits primo-arrivants qui pose problème. Nous l'interrogeons ensuite sur une « articul[ation] » du DASPA aux formes d'enseignement proposées par l'école, à l'école elle-même, aux autres classes et plus globalement au projet de l'école. En réponse, il évoque un amoindrissement dans la « considération » du DASPA suite à un changement de direction. Pour illustrer la « considération » initiale qui prévalait au début de la mise en place du dispositif DASPA, C.M. évoque l'obligation dictée par la direction de l'école aux enseignants d'organiser des activités extra-scolaires avec les apprenants scolarisés en DASPA, telles que : aller au *Quick*, visiter le zoo *Pairi Daiza*, aller à la

patinoire. Puis il compare cette considération initiale à l'intégration actuelle du DASPA au sein de l'école :

Extrait n°4

C.M. - **Au niveau du projet de la manière dont on intègre le DASPA** pour moi c'est... **c'est flou** en fait. C'est flou euh... **j'ai l'impression qu'y a pas vraiment d'attention accordée au DASPA.** C'est-à-dire que **on doit se battre** – là **on a dû se battre** pour **avoir un conseil d'intégration** la semaine passée – **vraiment se battre** parce qu'on a des élèves qui sont là depuis trop longtemps et euh... qui ont passé un an et demi et... 'fin presque passé un an et demi et qui parlent français et **on lutte** depuis euh... depuis juin de l'année passée **pour qu'ils changent de classe** et on nous dit toujours « Oui arrangez-vous entre vous entre professeurs puis vous nous donnez une liste et puis euh... » **J'ai pas l'impression qu'y a autant de considération pour euh... les DASPA, en termes de scolarité ;** ils sont pas ils sont pas vraiment pris au sérieux. **Y a cette euh... bienveillance quand on parle avec les enseignants : « oui, mais tu sais, c'est pas facile pour eux etc. » - mais quand on arrive à des choses concrètes, y a pas la même estime que ce qui accordé aux autres.** C'est ce que moi je vois. Mais c'est compliqué d'avoir une vision vraiment générale euh... en demandant à tous les enseignants, c'est compliqué.

M.A.- Oui oui... On s'base un peu sur des indices comme ça, des choses qui sont dites...

C.M. - C'est sûr c'est que... voilà ça... ça attire toujours de la compassion. **Les élèves DASPA, etc. etc. ; ça attire toujours de la compassion. Mais euh... Mais euh... pour le reste... en dehors de la compassion en termes de scolarité est-ce qu'ils sont pris au sérieux ?** J'ai pas vraiment l'impression.

Puis :

Extrait n°5

C.M. Je sais pas si c'est une impression ou une réalité c'est – les DASPA ils sont un p'tit peu passés à la trappe, d'ailleurs maintenant on parle de **classe fourre-tout** – euh... **dès qu'on sait pas un élève où il faut le mettre on le met en DASPA - « Ouais on sait pas si il a l'équivalence »** - on a même des élèves qui donnent des équivalences et puis qui nous disent – oui le proviseur m'a dit « j'ai perdu l'équivalence » donc euh... **comprend plus rien** et on est passé de... beaucoup de considération à plus [négarion] de considération.

Cette expérience de la scolarisation d'apprenants en DASPA est particulièrement convergente avec la nôtre. Au sein des deux DASPA, la reconnaissance de l'altérité semble osciller entre un événementiel récréatif qui serait une forme de « considération » (ou de reconnaissance) de l'autre et mépris. C.M. résume le « flou » autour du projet DASPA par une formule lapidaire : « comprend plus rien ». Le registre familier employé rend compte de sa volonté de donner à entendre le mépris de l'institution envers certains de ces usagers. La comparaison entre deux DASPA offre un effet de miroir grossissant à la fois pertinent par les confirmations qu'il permet et frustrant par l'effet de boucle qu'il impose : d'un DASPA à l'autre, ce sont par exemple les mêmes errements administratifs qui s'installent, comme autant de signes d'un traitement méprisant de l'altérité. Mais

surtout, la comparaison permet de donner à entendre ces signes précisément au moment où, pendant l'entretien, nous voulons interroger le bien-fondé des déclarations habituelles de bienveillance faites en DASPA. Les propos de C.M. lèvent le voile sur des pratiques effectives que nous estimons extrêmement critiquables ; mais au-delà de leur dénonciation, ces pratiques permettent surtout d'interroger le discours de bienveillance dont la récurrence traduit de fait une non reconnaissance de l'altérité des élèves, assignés à une reconnaissance « amoureuse » (selon les termes honnethiens), à rebours d'une reconnaissance « droit » ou « estime » qui suppose que tous (les apprenants dits autres et l'école) se transforment.

2.2. Le point de vue d'un apprenant en DASPA : une classe avec des professeurs « gentils » mais à quitter au plus vite

L'apprenante S.A. du DASPA B évoque notamment un problème administratif tout à fait semblable à celui évoqué par l'enseignant C.M. qui la concerne personnellement :

Extrait n°6

M.A. - ...ton papa, qu'est-ce qu'il dit de... du DASPA il est content ?
 S.A. - Non
 M.A. - Non ?
 S.A. - [inaudible] il me demande : « tu n'as pas encore changé ? » Je lui dis non.
 M.A. - Il veut que tu changes vite ?
 S.A. - Oui
 M.A. - Et pourquoi ?
 S.A. - Parce que... **DASPA, c'est pas ma classe... et...[inspiration] c'est pas normal que je reste en DASPA et je perde mon temps...** Quand tu restes euh...DASPA c'est... dans l'année aussi parce que... j'ai perdu euh... du temps aussi pour que... je reste en DASPA – **tout ce que je fais en DASPA j'ai vu ça au Sénégal**
 M.A. - Ah tu connais tout ça ?
 S.A. - Oui **je connais tout ça**
 M.A. - Et et... Mais [ton professeur de français] il peut il peut te donner d'autres tu vois d'autres exercices ou d'autres feuilles ou... ou c'est un peu compliqué peut-être ?
 S.A. - Non on... tout ce qu'il fait pour les autres élèves c'est ça que je vais faire
 M.A. - OK... D'accord. Donc tu... toi aussi tu es comme ton papa tu aimerais changer assez vite quand même ?
 S.A. - Oui oui j'aimerais changer le DASPA
 M.A. - D'accord... OK OK
 S.A. - Et... c'est pas pour moi seule même les autres élèves ils voudraient changer le DASPA
 M.A. - Comment ?
 S.A. - **Même les autres élèves** [que j'ai ? inaudible] **ils voudraient changer le DASPA**
 M.A. - Ils veulent changer de classe aussi ?
 S.A. - Oui parce qu'il y a les... les d... les deux Roumains ils ont été là-bas... peut-être...

un an... ils sont en DASPA
M.A. - Depuis un an ils sont en DASPA ?
S.A. - Oui... Un an et quelques mois... **C'est la deuxième fois qu'ils sont mis en DASPA** – F.D. ... et... l'autre...
[...]
M.A. - Ah OK... OK OK. Oui un an c'est beaucoup
S.A. - Oui un an et...
M.A. - Quelques mois, comme tu dis... OK. Et ton papa il a déjà parlé avec l'école pour demander pour changer ?
S.A. - Oui ils ont dit pour que il paie... il paie je sais pas pourquoi qu'il va payer mais mon père a dit il a payé et ils m'ont donné un message pour que il amène la preuve de... ce qu'il a payé au banque et mon père était en train de chercher hier même...

Cet extrait d'entretien illustre certains constats personnels depuis les début de notre activité professionnelle en DASPA (en 2009) et trois décrets successifs (2001, 2012, 2019) concernant la scolarisation d'apprenants dits primo-arrivants en FWB.

Les apprenants nés en Union européenne qui sont scolarisés en DASPA ont l'obligation²⁶³ de procéder à une demande d'équivalence de la scolarité antérieure auprès du service Équivalences de la FWB. Or ce sont les services administratifs de nos deux écoles DASPA A et B qui introduisent les demandes d'équivalence auprès de la FWB pour leurs apprenants. Ces derniers peuvent introduire eux-mêmes leur demande mais il semble que ce sont les écoles DASPA qui introduisent le plus souvent les demandes. La relative complexité de la démarche administrative²⁶⁴ est prise en charge par nos deux écoles, mais souvent à minima au prix de longues attentes parfois difficilement supportables pour les apprenants – sinon au prix d'erreurs, d'oublis, de possibles pertes de documents (2.1.).

L'administration de l'école semble avoir expliqué à l'apprenante qu'elle ne pouvait pas quitter le DASPA sans réponse définitive du service d'équivalence. Mais c'est omettre (par ignorance ; ou par malveillance, dans le cadre du « business éducatif » ? (chap.1., 1.8. ; chap.5., 3.2.)) un point fondamental : depuis le décret classes-passerelles de 2001, les écoles qui proposent un DASPA ont la possibilité : a) de faire suivre tout ou partie des cours dans d'autres classes que dans une classe DASPA proprement dite ; b) de mettre en place un partenariat avec une autre école lorsqu'un apprenant envisage sa scolarité après le DASPA dans une autre école parce qu'elle propose une autre forme d'enseignement (ou d'autres sections) que celles proposées par son école DASPA.

263 Sous peine de se voir octroyés, à l'issue de leur période en DASPA, une équivalence sur base de l'âge les intégrant obligatoirement en troisième professionnelle (à partir de quinze ans) ou dans le degré différencié pour les moins de quinze ans (en première ou en deuxième différenciée, sur base de l'âge).

264 Complexité qui se transforme en difficulté insurmontable en ligne pour les parents non francophones : le site Internet <http://www.equivalences.cfwb.be> ne propose pas de traduction de son contenu. Page consultée le 23/03/22.

Il s'agirait de penser une responsabilité ou une éthique (notamment administrative) au sein du DASPA. La reconnaissance de l'altérité des apprenants dits primo-arrivants peut se poser en termes de droit administratif. Dans le modèle honnethien de reconnaissance, la sphère « droit » permet de « pose[r] des limites internes aux mouvements affectifs », le « respect » devant s'être « affranchi de tout sentiment de sympathie et d'inclination » (Honneth, 2013, p.187).

Par ailleurs, l'exemple de l'apprenante S.A. illustre le sort possiblement réservé par le dispositif DASPA (selon notre expérience professionnelle personnelle) aux apprenants originaires de l'Afrique du Nord (Maroc, Algérie, Tunisie) et de certains pays de l'Afrique subsaharienne (Guinée-Conacry, Sénégal, Togo, Congo, République démocratique du Congo). Bien que francophones, ces étudiants sont majoritairement scolarisés en DASPA. Du moins, c'est très majoritairement le cas dans les deux DASPA de notre recherche. Leur francophonie semble considérée « allo ». Plus précisément, leur francophonie est jugée suspecte : selon des acteurs éducatifs du DASPA A, « ils sont francophones mais il faut se méfier ».

Il aura fallu plus de vingt minutes à l'apprenante S.A. pour tenir les propos critiques ci-avant. En effet, elle commence l'entretien par les premiers propos suivants :

Extrait n°7

M.A. - ... Euh... Est-ce que tu pourrais commencer en m'expliquant comment ça se passe une journée habituelle ici, une journée euh... classique ; qu'est-ce que tu fais quand tu arrives ici ?
S.A. - En Belgique ?
M.A. - Dans l'école
S.A. - ...Ah ! Euh... **Moi je viens ici pour apprendre...**
M.A. - Oui...
S.A. - Et... euh... **Quand je viens tous les professeurs sont... sont des gentils** et même au Sénégal c'est comme ça... **Et j'aime aussi cette école**
M.A. - Oui...
S.A. - J'aime tout. Parce que **les professeurs sont gentils et ils expliquent encore très bien**
M.A. - Ils expliquent très bien ?
S.A. - Oui. Euh... Je comprends tout, euh... **je parle même mieux qu'au Sénégal français.**
M.A. - Tu parles mieux que... qu'avant ? Donc tu apprends bien ?
S.A. - Oui **j'apprends bien le français que... au Sénégal.**
M.A. - Mieux qu'au Sénégal et plus ?
S.A. - Oui.

Notre demande de nous rapporter l'opinion de son père à propos du DASPA lui aura permis, dans une certaine crainte voire dans une relative douleur (que sa grande prise d'inspiration donne à

entendre), d'être plus sincère avec nous : « DASPA, c'est pas ma classe... et...[inspiration] c'est pas normal que je reste en DASPA et je perde mon temps... ». Or aux débuts de l'entretien il est question à deux reprises des « professeurs gentils ». Ce qui nous est apparu sur le moment comme fortement contradictoire nous semble a posteriori particulièrement cohérent. L'emploi du qualificatif « gentil » peut être interprété comme une forme d'auto-défense face à un enquêteur adulte (et enseignant) et « la bienveillance se distingue [...] de la gentillesse, qualité plus personnelle par laquelle on témoigne d'un empressement à être agréable à autrui » (Réto, 2019, p.74). Mais l'emploi de ce qualificatif doit aussi être compris selon nous comme un signe de pratiques enseignantes afférentes à la bienveillance. Le caractère incontestable de la bienveillance semble bien empêcher tout débat critique : « Moi je viens ici pour apprendre...Et... euh... Quand je viens tous les professeurs sont... sont des gentils ». Nous aurions pu immédiatement lui demander ce qu'elle apprend mais elle le précise d'elle-même : « Je comprends tout, euh... je parle même mieux qu'au Sénégal français ». Cette déclaration semble déjà sous-entendre qu'en DASPA (comme elle le déclare vingt minutes plus tard), elle n'apprend rien. Sa réponse suggère une reconnaissance « amoureuse » de l'altérité détachée des deux autres sphères « droit » et « estime ». Ses enseignants pallieraient par leur « gentillesse » l'absence des deux formes de reconnaissance « droit » et estime » due par l'école. Une reconnaissance enfermante de son altérité s'opère à travers sa scolarisation en DASPA – simultanément à une ignorance de sa mêmété linguistique (elle parle français).

Est-elle inscrite en DASPA à cause de son accent, de sa prononciation du français, de son français autre ? Selon elle, dans un DASPA, on apprend à parler « mieux ». Cette apprenante francophone cherche une raison à sa scolarisation en DASPA ; ou bien c'est une raison qu'elle a entendue en classe / à l'école : « tu es en DASPA pour apprendre à parler mieux ». Et la raison au fait qu'elle « compren[ne] tout » n'est peut-être pas tant parce que les « professeurs expliquent encore très bien », mais parce que « tout ce que je fais en DASPA j'ai vu ça au Sénégal ». L'emploi de l'adverbe « encore » dans l'expression « encore très bien » peut être un indice de contenus de cours x fois répétés qui ne répondent pas à sa motivation : « Moi je viens ici pour apprendre... ».

Nos autres expériences de recherche au sein du DASPA B (entretiens avec deux autres apprenants et un enseignant ; observations de classe) n'ont pas fondamentalement divergé de notre connaissance personnelle du dispositif. Nous exploitons certaines de ces expériences dans le chapitre 8.

Ces premiers échos entre deux DASPA ne renouvellent donc pas le regard déficitaire usuellement porté sur les apprenants dits primo-arrivants : l'élan initial bienveillant (compassionnel pour l'enseignant C.M.) à leur égard ne s'accompagne pas d'une grande estime, ni d'un respect de droits administratifs. De telles premières convergences relevées dans ce point (un DASPA B en « caisse de résonance » du DASPA A) incitent : a) à des recherches similaires au sein d'autres DASPA pour confirmer ou infirmer / nuancer les résultats obtenus, b) à approfondir des mises en œuvre potentielles de la tripartite honnethienne amour / droit / estime pour l'accueil et la scolarisation des apprenants en DASPA.

3. Les apprenants dits primo-arrivants selon des acteurs du réseau AEFE

Entre intérêt pour notre tentative de rapprochement de publics scolaires et assignation au « soin » pour les « cabossés »

Nous consacrons ce point à certaines représentations d'acteurs éducatifs du réseau AEFE concernant les apprenants dits primo-arrivants (ou dits migrants). Ces représentations émergent plus particulièrement suite à deux entretiens : l'un avec un enseignant de français (T.G.) de la partie collège de l'école AEFE, l'autre avec la direction de cette école (le chef d'établissement de l'école française : S.P. ; le directeur de la partie primaire de l'école française : G.V.). Ces entretiens illustrent un certain premier intérêt pour notre tentative de rapprochements entre publics scolaires, mais aussi différentes représentations (ou conceptions) selon lesquelles il serait vain de rapprocher les publics visés. La bienveillance plus particulièrement semble servir de critère différenciateur pour marquer l'altérité du public dit primo-arrivant. Selon des acteurs éducatifs, malgré certaines convergences concédées entre ces publics, une sur-altérité semble subsister chez le public dit primo-arrivant. Quand bien même notre proposition de recherche semble acceptée, des acteurs éducatifs énoncent plus particulièrement les différences socio-économiques et les discours usuels afférents (concernant les uns : expatriés, les autres : migrants) comme des barrières infranchissables.

3.1. L'enseignant AEF T.G. : des apprenants « bien » d'un côté, « cabossés » de l'autre

Notre questionnement autour de l'idée d'école bienveillante (« familiale », proche de ses apprenants, etc.) suscite chez l'enseignant T.G. un discours qui met en évidence sa perception de différences entre les publics scolaires retenus pour cette recherche. L'enseignant T.G. a auparavant enseigné en France, à Aulnay-sous-Bois, auprès d'un public scolaire qu'il nomme « primo-arrivant ». Suite à notre questionnement, il semble tenir à séparer son public scolaire AEF actuel de celui auprès duquel il travaillait en France :

Extrait n°8

M.A. - y a un p'tit peu ce... ce balancement-là entre... une exigence, l'exigence de... par exemple de ne parler qu'une langue en classe, dans les couloirs, etc., et aussi parfois **une bienveillance** – soit les élèves entre eux : par exemple un francophone qui va... à qui on va demander d'aider un non francophone ou un plus faible, mais aussi peut-être **le corps enseignant... ou alors la direction, 'fin l'école dans son ensemble par rapport aux enfants qui ne sont pas francophones**

T.G. - Oui

M.A. - **ou alors pour les francophones qui ne sont pas anglophones ; est-ce qu'il y a ce côté un peu euh... famille, bienveillance, on doit faire attention à ces élèves-ci en particulier... ?**

T.G. - Oui, oui, 'fin dans le sens où

M.A. - Parfois on parle de **compassion**...

T.G. corrige mon propos en précisant qu'il n'est pas dans un contrôle strict des langues, que les apprenants sont d'une « richesse [linguistique] folle » (5.2., 6.1.), peuvent parler différentes langues dans les bureaux de l'école car ils sont bien connus par les différents acteurs éducatifs (ainsi que les langues qu'ils parlent : 6.1.). Je précise alors mon questionnement :

Extrait n°9

MA. - Et donc **cette souplesse-là**, ce serait euh... **ce serait peut-être une forme de bienveillance ou de... d'attention ?** Peut-être... Par rapport aux élèves ?

Il répond par l'affirmative et précise que son école est une « petite structure », que « c'est vraiment tout petit » (6.2.). Les apprenants étant tous très bien connus par l'école, le « traitement est différent ». Selon lui il y a une « permissivité » concernant l'utilisation du chinois (6.1.) :

Extrait n°10

T.G. - Y a... **y a des élèves que je vais disputer quand ils rentrent ici** [dans les bureaux de l'école] et puis qu'ils parlent directement [...] en chinois, parce que **c'est mon rôle d'être désagréable**, euh... mais pour d'autres non [ton montant] parce que je sais qu'ils en ont vraiment besoin de parler chinois et que c'est – que le français sera

trop compliqué.

Je réponds et nous poursuivons nos échanges :

Extrait n°11

M.A. - **Mon école est aussi une petite école.** Et y a souvent le discours qui est tenu par rapport aux primo-arrivants qu'il faut... qu'il faut parfois **vraiment faire attention à eux, que parfois il faut même aller jusqu'à les aimer** – alors c'est parfois vraiment le terme même d'amour qui est employé

T.G. - D'accord

M.A. **Sinon c'est la bienveillance, être extrêmement attentif à eux** – c'est pas forcément lié aux langues – parfois oui, si, comme vous le dites, mais c'est parfois, vraiment, au niveau de... de l'accueil

T.G. - oui

M.A. - De l'accueil de l'enfant, au niveau du comportement que l'on doit avoir par rapport à lui et euh – alors c'est quelque chose que j'ai déjà entendu ailleurs à propos d'autres élèves allophones dans d'autres écoles donc je me suis dit ben tiens, c'est

T.G. - Ça doit être récurrent !

M.A. - C'est une particularité euh... de l'élève qui ne parle pas la langue de l'école, il faut l'aimer plus que les autres, je ne sais pas – voilà, c'est – je pose la question

T.G. - **Alors voilà nous on ne va pas dire « aimer etc » mais être attentif, et la bienveillance, oui, ça c'est**

M.A. - Donc une petite école, une famille, la bienveillance, oui...

T.G. - Oui. Après après donc – alors là, c'est aussi mon point de vue complètement de euh... de quelqu'un qui est arrivé dans cette école à un moment peu-être un peu... un peu charnière, c'était autre chose et puis ça devient autre chose. Le – cette école était vraiment une – **un côté très familial – le côté c'était un tout petit truc** de euh... - donc moi je suis arrivée et M. S. P. a fait a transformé cette école familiale en un lycée international – enfin en un lycée français de [la capitale du pays] donc avec cette politique de... de de double cursus en franco euh... en français en anglais de beaucoup plus d'intégrer des familles [originaires du pays] etc. et ça a pris de l'ampleur même si ça reste petit mais **ça vient vraiment d'un côté extrêmement familial avec le côté euh... étrange aussi des choses** qui est le côté petite communauté enfin quand je suis arrivée la prof de français avec qui j'ai travaillé connaissais euh 'fin était amie avec à peu près tous les parents... euh les... connaissait les enfants voilà y avait y avait ce côté – pour moi qui arrivait en tant que prof un peu trop de de... de proximité, de... d'amour et de et de...

M.A. - Je comprends oui

T.G. - Voilà parce que parfois du coup ça créé des situations où le côté prof disparaît derrière le côté copain de machin euh j'avais appeler ton

M.A. - Relations

T.G. - Voilà donc **on vient de quelque chose de très comme ça famille** et euh donc parfois il a fallu euh et c'est... et c'est d'autres professeurs qui sont arrivés aussi et qui eux ont ont... ont contribué à rétablir un un... je sais pas – à rétablir ou à établir enfin des normes plus classiques de euh... d'école... de prof de...

M.A. - D'enseignement ?

T.G. - Voilà – parce que qui... qui venaient de l'extérieur des des... des profs expats quoi on va dire – qui venaient et qui intégraient cette école-là comme une... une charmante école mais lambda

M.A. - OK

T.G. - Donc y a... J pense que le côté familial c'est euh... C'est c'est à la base de cette école-là et ça et ça et l'effectif est tellement petit et notamment pour les lycées c'est

euh...ils sont ils sont très peu donc on peut vraiment les choyer et les ‘fin les connaître on connaît euh... donc j’pense qu’on vient de là et après les gens qui arrivent euh... - après [ton montant] bon après ben c’est ici les gens qui arrivent sont euh... sont à prendre en... - on a à prendre soin – y a rien à voir avec eux... à Aulnay-Sous-Bois quand y a des primo-arrivants qui viennent on on... on en prend soin parce que l’histoire qu’ils ont vécue avant est souvent extrêmement douloureuse – les les... les enfants qui arrivent seuls sur le sol français enfin qui euh – ou qui viennent parce que déplacés d’un conflit de... - donc moi le côté amour etc. cette euh le discours que vous teniez avant c’était plus pour ce – pour euh... dans dans mon collège euh... de banlieue où où vraiment on essayait de les de les choyer de les parce que c’était euh... ils étaient ils étaient cabossés – ici les élèves qui viennent c’est plus c’est ... ils sont euh... ils sont bien ‘fin ils ont ils ont des... ils ont des familles ils ont des euh... ils ont un cadre qui les euh... qui est aimant et et c’est donc c’est plus sur les côtés les pics des adolescents entre eux qu’on essaye de gérer.

Initialement, son discours rejoint partiellement le nôtre qui est d’essayer de rapprocher les deux publics scolaires DASPA et AEFÉ. Il emploie les deux mêmes termes « soin » et « choyer » pour les deux publics. Mais il établit ensuite des distinguos basés sur :

- les parcours supposés des apprenants – pour les apprenants dits primo-arrivants, des parcours supposés « douloureux », une « histoire » supposée difficile ;
- l’entourage familial des apprenants – les apprenants scolarisés en AEFÉ ont des familles et c’est un « cadre [...] aimant », ceux scolarisés comme primo-arrivants sont souvent imaginés « seuls » ;
- le niveau socio-économique des familles des apprenants – en AEFÉ, « c’est une population extrêmement privilégiée ».

Deux termes employés par l’enseignant T.G. synthétisent ces distinctions : les uns sont « cabossés », les autres sont « bien » : les migrants ne sont pas des expatriés, les expatriés ne sont pas des migrants. Un « caboss[age] » des apprenants sous-entend notamment des souffrances psychologiques, un état mental atteint ou « cassé » par les difficultés de la vie, et probablement à la suite de ces représentations, une médicalisation des difficultés scolaires (Morel, 2014) qui évacue toute réflexion autour du travail d’enseignement. Le contraste opéré par l’emploi de ces deux termes en dit long : a) sur la séparation voulue entre les deux publics scolaires – séparation que nous contestons par la présentation de notre projet dans une école AEFÉ, par notre présence au sein d’une école de ce réseau, b) sur la représentation de l’apprenant dit primo-arrivant comme « d’une personne sur qui le sort s’est acharné²⁶⁵ », c) sur la représentation de l’apprenant en AEFÉ comme d’une personne sans aucun souci, ayant la vie facile, soutenu par son entourage. Notre intention

265 <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cabosse/11901>. Page consultée le 15/11/19.

n'est pas de nier les difficultés vécues par des apprenants primo-arrivants. Mais réduire l'autre à une souffrance, c'est probablement nous l'aliéner et lui ôter tout devenir, toute réalisation de lui-même. Nous avons évoqué un renoncement de la part d'enseignants en DASPA à trouver des solutions pédagogiques pour travailler mieux (ou autrement) auprès du public dit primo-arrivant (chap.6, 2.). Le type de propos tenus par l'enseignant T.G. est un bon exemple de « discours-déclencheur » du renoncement des enseignants « à leurs prérogatives sur l'interprétation et le traitement de la difficulté scolaire [pour peu qu'il y en ait une !] » (Morel, 2014, p.172).

Par ailleurs les différences socio-économiques entre les deux publics scolaires DASPA et AEFÉ étant incontestables, l'enseignant T.G. clôt cette partie de l'entretien avec ce fait. Ses propos tentent d'annuler ou de rendre caducs nos rapprochements tentés. Ces différences nous ont été soumises maintes fois (un « oui, mais... ») depuis le début de notre projet de recherche, pour mettre en cause les rapprochements tentés entre les publics scolaires retenus. Pour certains, aucune didactique des langues ne fera jamais le poids face à des facilités d'apprentissage permises par l'argent. Le critère socio-économique rend-il nos publics incomparables en annulant les autres critères (chap.4, 6.1.) qui semblaient rendre les rapprochements possibles ? Notre recherche met au contraire en évidence la pertinence des croisements tentés. Le dernier chapitre (8) explicite des convergences troublantes entre nos situations scolaires dans la relation à l'autre et souligne l'intérêt des croisements, plus précisément pour le réseau AEFÉ en Asie du Sud-Est où des apprenants français non anglophones, souvent pour moitié du temps de classe scolarisés par immersion en anglais, peuvent être perçus autres – ou faire figure de l'Autre au sein des écoles.

3.2. La direction AEFÉ (S.P. et G.V.) : des apprenants « immigrés » en AEFÉ ? « On va le garder pour nous »

Nos comparaisons tentées entre une école du réseau AEFÉ et une école de la FWB qui scolarise des apprenants dits primo-arrivants n'est certainement guère flatteuse pour cette première. Et c'est sur le ton de l'humour que la direction de l'école AEFÉ, pendant notre entretien avec elle, imagine reprendre, pour communiquer auprès de ses parents d'apprenants, une partie du discours usuel tenu en DASPA :

Extrait n°12

S.P. - Notre priorité effectivement c'est de leur faire comprendre **qu'est-ce qu'ils font dans une école française, pourquoi ils sont là**, euh... pourquoi leurs parents ont voulu qu'ils soient là, qu'est-ce qu'on

apporte quoi nous, finalement... **Pourquoi la France, quoi**

M.A. - Oui

S.P. - Ou la Belgique ‘fin j’veux dire pourquoi cette partie du monde en gros. Parce qu’ils en savent rien eux

G.V. - Ah, non...

M.A. - Non, effectivement

S.P. - [Rires]

M.A. - C’est papa qui ma dit, ‘fin

G.V. - Ah oui oui oui oui !

M.A. - C’est papa ou maman, en général c’est papa

S.P. - Alors y en a un ou deux qui vont me dire oui c’est parce que mon papa euh... il travaille en France, ou il a travaillé en France, ou...

G.V. - Là c’est dans le meilleur des cas

S.P. - Mais c’est dans le meilleur des cas. Parce que la vérité on la connaît bien [ton bas], c’est qu’c’est un choix hyper néolibéral en fait de d’avoir euh... de parler trois langues à douze ans quoi c’qui va donner un avantage... enfin c’est... maximiser le capital humain quoi [rires]

M.A. - Oui c’est ça sauf – mais a priori avec un... un... une démarche diamétralement opposée mes élèves vont me dire la même chose c’est-à-dire que... ils ne savent pas pourquoi ils sont là alors bon...

S.P. - Oui

M.A. - Certains ont quitté un pays en guerre d’autres ont des difficultés économiques ‘fin ou alors les parents déménagent mais c’est un choix de famille et parental ‘fin parental

G.V. - Ben oui

M.A. - **Une fois que l’enfant est à l’école pourquoi est-ce qu’il est là en gros il n’en sait rien**

S.P. - Oui bien sûr, bien sûr...

M.A. - Donc euh... là y a... **y a un fond commun** [ton montant]

S.P. - **Et puis là c’est peut-être euh un autre trauma aussi quand ils arrivent**

G.V. - Hum [acquiesce]

S.P. - Quand même [ton bas]

M.A. - **C’est parfois un trauma, parfois pas** [ton montant]

S.P. - **Parfois pas ?**

M.A. - parfois pas c’est-à-dire que voilà **entre euh...l’expatriation euh... riche, aisée, et la migration dure, y a tout un... y a tout un entre**, là, qui euh... qui est intéressant parce que les enfants ont des discours très comparables c’est-à-dire qu’une fois qu’ils sont en classe et à l’école, avec une nouvelle langue [ton montant] euh... **ils sont confrontés à des choses euh... qui ne sont pas semblables mais qui sont convergentes parfois**

S.P. - **OK, c’est intéressant ça**

M.A. - c’est ce qui fait aussi parfois que, oui, il faut pas nécessairement mettre à l’écart ces...

S.P. - **Nous on va refaire notre com sur euh sur les expats là... En fait vous êtes comme une famille immigrée... [rires]**

M.A. - Ben... [rires]

S.P. - **J’pense qu’ils seraient ravis [rires]**

M.A. - **Pesez bien vos mots**

S.P. et G.V. - [rires]

M.A. - Parce qu’autant pour moi [ton montant]– moi j’veais vendre hein

S.P. - Oui oui ben voilà

M.A. - Autant pour vous ça va être compliqué

S.P. - **J’pense qu’on va l’garder pour nous [rires]**

M.A. - mais moi c’est vu comme une mauvaise blague c’est-à-dire que voilà quand je dis que mon école est internationale on me rit au nez on me dit mais attends, non !

S.P. - Oui bien, si

M.A. - Mais moi j’ai pas les bonnes langues, voilà... Moi c’est le turc, c’est l’arabe

S.P. - Oui oui

M.A. - C'est pas les bonnes langues.
 S. P. - C'est pas bonnes langues.
 M.A. - Mais au final l'enfant il est dans des difficultés euh... il me semble comparables. Temporairement comparables ou
 S.P. - Oui
 M.A. - Y a.. y a des choses à creuser euh... entre ces dispositifs là après on... D'un côté ou de l'autre on veut ou pas, c'est.. c'est accepté ou pas, c'est... voilà, c'est... c'est bien vu ou mal vu
 G.V. - Hum [approuve]
 S.P. - Hum [approuve]
 M.A. - De faire c'est comparaisons-là...

La direction AEFÉ semble manifester un intérêt pour notre tentative de rapprochement entre notre public scolaire et le sien. Lors de notre premier entretien avec elle qui n'a pas été enregistré, elle a manifesté son intérêt pour notre problématique de recherche en suggérant que nous échangerions avec grand intérêt avec certains enseignants et apprenants sur le sujet de la scolarisation dans une nouvelle langue de l'école. Elle a sous-entendu que la situation éducative était mal vécue par certains apprenants. Les acteurs éducatifs avec lesquels nous nous sommes entretenus à l'école du réseau CIS ont également exprimé leur intérêt pour notre sujet. Cependant cet extrait suggère une impossibilité d'approfondir les rapprochements tentés parce que le public socio-économiquement élevé (les « expats ») ne souhaite certainement pas se voir associé à celui dit migrant (« immigré »). Un apport de notre recherche est d'illustrer que derrière la communication positive développée par des contextes éducatifs socio-économiquement privilégiés peuvent se cacher des difficultés liées à la scolarisation d'apprenants qui doivent apprendre une nouvelle langue de l'école²⁶⁶ (chap.8, 3.4.). Les réseaux et écoles qui scolarisent des apprenants qui doivent apprendre une nouvelle langue de l'école (et qui sont engagés dans un contexte où il semble vital de développer une communication de réussite) gagneraient donc, selon nous, à initier des partenariats avec des réseaux et écoles qui sont pointées du doigt pour les problèmes qu'ils rencontreraient *nécessairement* lorsqu'ils scolarisent des apprenants dits autres. Dans le contexte DASPA, nous interrogeons les discours qui n'appréhendent la scolarisation des apprenants primo-arrivants que comme un problème. Mais si ces discours étaient partagés dans le contexte AEFÉ, ils permettraient certainement de mettre des mots sur des difficultés éducatives / didactiques rencontrées par des équipes éducatives – ainsi que sur des difficultés d'apprentissage et d'intégration scolaire vécues par certains apprenants. Même si elle

266 Une poursuite pertinente de cette recherche consisterait à continuer de creuser / d'interroger les résistances, réticences (le développement d'une très grande prudence?), des formes de « reculs » – d'acteurs éducatifs, peut-être d'apprenants, d'une partie de la recherche académique – face à de telles tentatives de rapprochements de situations, de publics scolaires et de didactiques afférentes. Je renvoie le lecteur à ma proposition de communication pour le colloque de l'ACEDLE (17-18/11/2022) : « Didactique(s), plurilinguisme(s), mondialisation(s) ». http://colloqueacedle2022.web.ua.pt/?page_id=64&lang=fr. Page consultée le 26/08/22.

est financièrement et familialement aisée, la mobilité peut constituer une souffrance (ou au moins une déstabilisation) pour les enfants qui quittent leurs amis, leur école (chap.7, 4.3.).

Dans cet extrait, le « trauma » (systématiquement supposé chez certains, impensé chez d'autres), cause probable de discours et pratiques étiquetés bienveillants (chap.7, 5.1.), est un critère différenciateur entre nos publics. Mais à partir du croisement tenté (et que cet entretien illustre), une reconnaissance renouvelée de l'altérité des uns et des autres semble possible – à condition de privilégier la circulation des discours (i.e. une compréhension plurielle, complexifiée des situations) sur la stratégie de communication (i.e. par souci d'efficacité, une compréhension appauvrie des situations).

Dans le point ci-après nous relevons d'autres différences que l'enseignant T.G. (en poste dans une école du réseau AEFÉ mais qui a travaillé auprès d'un public dit primo-arrivant en France) formule entre son public scolaire actuel et son public scolaire antérieur.

3.3. Scolarités antérieures imaginées d'un public à l'autre

Au cours de notre entretien avec l'enseignant de français T.G. de l'école AEFÉ, nous explicitons notre démarche de recherche dans son école en soulignant : a) le fait que comme au sein de notre école, son école scolarise des apprenants qui doivent apprendre une nouvelle langue de l'école, b) que dans notre école (et peut-être dans la plupart des écoles qui scolarisent des apprenants dit primo-arrivants en FWB), les discours usuels mettent d'abord l'accent sur des lacunes ou sur des « manques » de ces apprenants. Nous explicitons notre objectif de renouvellement de ce discours déficitaire par un croisement entre celui-ci et ce que des acteurs éducatifs du réseau AEFÉ peuvent dire à ce sujet.

Selon l'enseignant T.G., certains de ses collègues ne s'appuient pas suffisamment sur les acquis antérieurs de ces apprenants qui sont « d'une richesse folle ». Pour faire écho à ces propos, nous résumons les discours tenus dans notre contexte professionnel de la manière suivante : les apprenants dits primo-arrivants, même après *x* années passées dans le système éducatif (par exemple étant en fin de secondaire) restent vus comme des apprenants ayant des manques. Ils restent catégorisés non francophones (ou deviennent catégorisés francophones vulnérables) ou allophones et, souvent, la nouvelle scolarisation ne prend pas en compte les acquis antérieurs :

celle-ci « oubli[e] de s'appuyer sur des choses qui ont déjà été connues dès leur arrivée dans le [nouveau] pays²⁶⁷ ». L'enseignant T.G. répond :

Extrait n°13

T.G. - Après ça – après là encore ça ça dépend vraiment 'fin le – **nous on a des élèves qui ont été scolarisés toute leur vie quelle que soit la langue souvent nos élèves par exemple sont brillants** en... en math parce que euh - 'fin ça ils en font hein quelle que soit la langue ça fonctionne

M.A. - Oui

T.G. - Euh... pour la **pour la France parfois** [en évoquant la scolarisation d'apprenants dits primo-arrivants en France] c'est euh... **c'est des c'est des lacunes aussi parce qu'ils n'ont pas été scolarisés** – mais mais en tout cas pour ce regard-là [ton montant] pour euh... **ici ici spécifiquement on peut vraiment faire ça** – c'est euh... certes y a des y a des manques mais **essayer de ne pas de ne pas montrer euh... de ne pas montrer que ça.**

Malgré notre tentative de partager avec l'enseignant des discours et une expérience selon nous communs entre nos terrains scolaires respectifs, celui-ci semble nous refuser la solution d'essayer de s'appuyer sur les acquis scolaires antérieurs. Selon lui, les apprenants dits primo-arrivants « n'ont pas été scolarisés » et ont des « lacunes » effectives ; tandis que dans son école, c'est davantage un « regard », « ce regard-là » qu'il est possible de faire évoluer si on « essaye de ne pas [...] montrer que » « des manques ». « **[N]ous on a des élèves qui ont été scolarisés toute leur vie** » et « **ici spécifiquement on peut faire ça** » : travailler le « regard » porté sur la scolarisation de l'apprenant dit autre. Pourtant, dans notre contexte professionnel DASPA A (et apparemment dans l'école DASPA B retenue pour ces recherches), la plupart (sinon la majorité) des apprenants ont été scolarisés « toute leur vie » ou la plus grande partie de leur vie. Notre école DASPA A scolarise bien chaque année des apprenants non scolarisés antérieurement mais ceux-ci sont minoritaires par rapport aux apprenants scolarisés dans leur pays d'origine. L'enseignant T.G. semble nous confisquer un discours et des pratiques possibles de reconnaissance positive de l'altérité, positive parce que pouvant faire « le pont entre un avant ailleurs et un à-venir qui, en tous cas, passe par ici » (Lorilleux & Castellotti, 2015, p.7).

Nous mentionnons ci-après deux pratiques qui pourraient rendre tangible l'idée de reconnaissance de l'altérité, indépendamment de la situation éducative.

La première pratique évoquée pendant notre entretien avec l'enseignant T.G. concerne la prise en compte, en classe de langue, des acquis langagiers des apprenants – qu'ils aient été scolarisés ou pas. Si l'étiquette « allophone », contrairement celle de « non francophone », peut signifier que l'on

²⁶⁷ Mon propos pendant l'entretien.

reconnait qu'il parle une autre langue²⁶⁸, son emploi peut aussi signifier un refus de reconnaître que les apprenants sont : hispanophones, sinophones, arabophones, kurdophones, etc. Tous les apprenants parlent une langue qu'il faudrait pouvoir nommer²⁶⁹ puis intégrer didactiquement dans la classe de la langue de l'école. Autrement dit il s'agirait de passer d'une attitude ou posture enseignante bienveillante (par exemple pour nous lorsque l'enseignant apprend à dire bonjour dans la langue des apprenants) à des actions didactiques qui s'appuient sur l'altérité linguistique des apprenants. Il s'agirait d'explicitier :

- les transferts possibles entre les langues – non pas en termes d'erreurs mais en laissant une place à l'instabilisation, donc à l'altérisation ;
- des similarités et différences entre les langues lorsque des structures entre les langues sont comparées, etc.

Une autre pratique peut encore être imaginée qui accorderait la plus grande estime à l'autre : une classe de langue devrait certes s'appuyer sur toute expérience langagière antérieure ; mais, plus largement, l'école devrait s'appuyer sur toute expérience antérieure des apprenants, ce qui, a) nuancerait la distinction opérée entre les apprenants ayant déjà été scolarisés et ceux qui ne l'ont pas été²⁷⁰, b) dépasserait le cadre de la classe de langue pour mobiliser l'école en tant qu'« institution juste » (Ricœur, 1990, p.202). D'une part, la majorité des apprenants dits allophones (du moins dans notre contexte DASPA) ont été pleinement scolarisés avant être accueillis dans notre école et des formes de reconnaissance explicites de la reconnaissance de la scolarité antérieure font défaut. D'autre part, tous les apprenants ont des expériences qui, même s'ils sortent du cadre formel de l'école, sont des déclencheurs possibles pour les apprentissages scolaires. Structurer l'enseignement autour de tout type d'expérience des apprenants permettrait de battre en brèche le regard bienveillant-déficitaire porté sur les apprenants dits autres. En ce sens la mise en évidence d'une forme de reconnaissance par « l'estime » (Honneth, 1992/2013, p.206-221) est éclairante :

268 Concernant la notion d'allophonie voir plus particulièrement : chap.2, 2. en 2.

269 Avec toutefois l'écueil, s'il s'agissait de s'en tenir à une reconnaissance qui nomme, c'est-à-dire qui identifie, d'assigner les apprenants à leurs langues et de les exclure de celle de la société dite d'accueil, donc de **faire de chaque langue dite d'origine « une composante primordiale de l'héritage », un « marqueur d'identité »** (Billiez, 1985, p.102).

270 Dans notre contexte professionnel personnel, l'apprenant analphabète dans sa langue de référence fait actuellement figure d'autre « autre », un autre « alien » source/cause d'« étrangeté » extrême, i.e. en grande partie incomparable (en tout cas initialement à la scolarisation) avec tout autre apprenant dit allophone. Il est vrai par exemple que l'alphabétisation requiert des démarches didactiques en grande partie spécifiques. Nous n'argumentons pas ni n'illustrons davantage cette expérience professionnelle et personnelle récente.

...les sujets humains n'ont pas seulement besoin de faire l'expérience d'un attachement d'ordre affectif et d'une reconnaissance juridique, ils doivent aussi **jouer d'une estime sociale** qui leur permet de **se rapporter positivement à leurs qualités et à leurs capacités** concrètes. (Honneth, 1992/2013, p.206)

Selon Honneth, il s'agit de « formes de respect dans lesquelles les sujets sont reconnus selon la valeur socialement définie de leurs qualités concrètes » ; « les qualités particulières par lesquelles les hommes se caractérisent dans leurs spécificités personnelles. » (Honneth, 1992/2013, p.207).

4. Au-delà de déclarations et discours de bienveillance

Pour ce point nous réunissons deux types de croisement différents.

Le premier croisement a pour point de départ nos échanges avec la direction (G.V. et S.P.) de l'école AEFÉ à propos de « l'école bienveillante » et, suite à ces échanges, notre découverte d'un axe bienveillance dans le « projet d'établissement » de l'école. Nous interprétons ces échanges et nous croisons le discours officiel de cette école sur ce que doit être une école bienveillante avec certains propos de l'enseignant de français C.M. (2.1.) du DASPA B, mais également avec notre expérience professionnelle dans le DASPA A.

Le deuxième croisement inverse l'auteur avec le bénéficiaire de la bienveillance puisqu'il interroge une bienveillance de certains apprenants envers leur école et/ou leurs enseignants : à partir des entretiens avec deux apprenants de l'école AEFÉ et un apprenant du DASPA B. Les entretiens s'éclairent mutuellement par un jeu de correspondances qui met en évidence une difficulté, chez des apprenants de l'école AEFÉ, à se sentir et à pouvoir se dire autres.

Ces deux types différents de croisement interrogent une reconnaissance « amoureuse » / bienveillante de l'altérité isolée des deux sphères honnethienne de reconnaissance « droit » et « estime ».

Plus largement, nous témoignons de notre sentiment d'avoir (re)trouvé un DASPA en Asie du Sud-Est, alors que nous souhaitions nous en détacher pour le comprendre autrement. Or c'est finalement dans un certain rattachement (à travers la mise en évidence de convergences entre les situations retenues) que nous avons pu l'envisager autrement. Les lignes qui suivent éclairent ce propos.

Les extraits d'entretiens exploités dans ce point illustrent notre impression (sur le moment troublante) d'avoir « retrouvé », à dix-mille kilomètres de la Belgique francophone avec une école française du réseau AEFE, une école qui accueille des apprenants dits primo-arrivants. Selon l'image que nous en avons par notre expérience professionnelle : une école qui estime éprouver une situation pédagogique difficile (et qui peut-être conséquemment s'estime elle-même spécifique) parce qu'elle scolarise des apprenants dits allophones, non francophones, autres, etc.

D'un terrain à l'autre, la récurrence et la convergence de propos d'acteurs éducatifs / d'élèves et de certaines de nos observations interrogent la conception selon laquelle les écoles qui scolarisent des apprenants dits primo-arrivants (en France ou en Belgique francophone) vivent une problématique (très) particulière. Plus précisément, nous avons relevé une convergence d'enchaînements de conceptions / d'idées pendant des entretiens qui nous ont (re)mis face à un certain « même » alors que nous souhaitions écouter, observer d'autres (ou de nouvelles) formes de reconnaissance de l'altérité.

Dans le réseau AEFE, il y a apparemment aussi des écoles qui estiment que la scolarisation d'apprenants en situation d'allophonie pose des problèmes spécifiques : a) didactiques (enseignement et apprentissage de la langue de l'école), b) socio-politiques (en termes de réussite et d'intégration scolaires). Or, si la mise en évidence de part et d'autre d'une spécificité des situations peut être comprise comme une reconnaissance de l'altérité, un tel « soulignement » ne s'accompagne pas de mises en commun :

- entre ces situations (les situations scolaires d'allophonie sont isolées les unes des autres) ;
- avec les contextes éducatifs ordinaires dont elles émergent.

Selon notre conception de l'altérité (chap.2, 1.3.), la spécification / particularisation de certaines situations éducatives pose problème lorsque cette spécification ne s'accompagne pas simultanément d'une *vigilance*²⁷¹ à sans cesse ramener les distinctions soulignées vers un commun : dans un partage potentiel entre tous des spécificités relevées. Sans cette vigilance, les spécifications

271 Ou veille, i.e. bienveillance (pour une autre acception de ce terme) : « La dimension attentionnelle de la bienveillance est aussi à relier à la veille, qui semble présente dans la constitution du terme. Il importe alors d'articuler au cœur de la bienveillance les dimensions de la veille et du vouloir. Nous l'avons vu, l'étymologie du mot marque la présence de la notion de volonté. Portant, l'attestation du terme au cours du Moyen-âge pousse à interroger cette dimension. En effet, les dictionnaires du français médiéval indiquent que coexistaient à l'époque deux substantifs : *voulance*, au sens de désir, de volonté, et *veillance*, au sens de « **vigilance, fait de veiller** », terme rattaché à *veillableté*, capacité à veiller, à être vigilant. » (Réto, 2019, p.78). Aussi :

semblent rapidement se fixer sur tel public / cible, se naturalisent chez celui-ci et deviennent des différences.

En FWB, des discours institutionnels (ou tenus par des acteurs éducatifs) mettent l'accent sur une unicité des DASPA (chap.6, 2.) – sinon sur leur caractère exceptionnel ou particulier. Ces discours ségrèguent ces dispositifs et leurs apprenants. Cette unicité (ou cette particularité) peut être remise en cause par la comparaison avec des discours (et des expériences d'enseignants) convergents issus d'autres contextes éducatifs qui scolarisent des apprenants qui doivent apprendre une nouvelle langue de l'école, en FWB (par supposition, les classes dites d'immersion²⁷²) ou hors FWB (par exemple et selon notre recherche menée, le réseau AEFE).

4.1. Du DASPA à l'AEFE : dans la bienveillance, à chacun son autre

Lors de notre entretien avec la direction de l'école AEFE, notre questionnement de l'idée de bienveillance à l'école nous apprend que le « projet d'établissement a un volet qui s'appelle « Une école bienveillante » ». Mais surtout, notre évocation d'un lien possible entre le fait de scolariser des « enfants dans une nouvelle langue » et une bienveillance met en évidence une situation scolaire particulièrement difficile pour certains apprenants Français :

Extrait n°14

M.A. - Est-ce que **le critère famille** euh... **famille même bienveillante...** est-ce que... **est-ce que c'est important pour vous**, est-ce que c'est quelque chose qui est parfois dit ?

S.P. - **le projet d'établissement a un volet qui s'appelle « Une école bienveillante », oui, c'est une volonté**, euh...

M.A. - Ah c'est vraiment

S.P. - Ah oui oui oui

G.V.²⁷³ - **C'est dans les textes**

S.P. - Alors après euh... **J'espère hein que c'est pas forcé** [petit rire] j pense que c'est une école qui est bienveillante oui, qui est bienveillante entre... un peu entre tout le monde hein [ton montant] 'fin j pense j trouve que les adultes sont bienveillants entre eux dans l'ensemble

G.V. - Oui

S.P. - À quelques exceptions hein mais bon

G.V. - Oui très très

272 Pour une présentation officielle et succincte de l'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental ordinaire : <http://www.enseignement.be/index.php?page=23801&navi=33>. Page consultée le 23/03/22. Pour un historique interprétatif : Hambye, 2009.

273 L'entretien a été mené simultanément avec le chef d'établissement de l'école française (S.P.) et le directeur de la partie primaire de l'école française (G.V.).

S.P. - Euh... Voilà, **c'est très bienveillant pour les enfants, c'est un cocon...** Euh, on sait bien que c'est compliqué pour les plus grands [rires] ce cocon euh... en tout cas ça peut l'être – mais oui enfin y a une vraie volonté de créer un esprit... un peu familial... à l'école

M.A. - Et vous diriez que c'est propre au fait de scolariser des enfants dans une nouvelle langue, même par exemple à des Français qui arriveraient et qui devraient suivre un jour sur deux l'anglais – j'veux dire il faut plus de bienveillance pour eux ? Ou il faut une autre forme de bienveillance pour eux parce qu'on est dans une nouvelle langue ou bien c'est... davantage euh... le projet de l'école... ?

S.P. - Non **moi j'ai pas fait le lien avec les langues**

M.A. - C'est pas forcément lié aux langues ?

G.V. - **C'est plus général que ça**

S.P. - C'est plus général que ça oui. D'autant que **ça peut quand même malgré toute notre bonne volonté être assez violent en fait entre enfants à cause de ça oui... à cause des langues** par contre oui... Et que c'est peut-être une dimension à laquelle on n'a pas forcément... euh... Disons qu'on a **pensé qu'en étant bienveillant et attentif euh... on allait pouvoir comme ça créer une atmosphère qui est plaisante pour travailler et pour mieux apprendre voilà euh... mais il n'empêche que... il n'empêche que c'est dur entre les enfants parfois sur ces histoires de langue...** Euh... Pas parler chinois aujourd'hui c'est compliqué à l'école... Euh... ça peut être extrêmement... difficile... de pas parler chinois par exemple [ton descendant]

M.A. - Comment ça ?

G.V. - Y compris entre les parents d'élèves

S.P. - Y compris entre les parents d'élèves oui

G.V. - Il y a quand même une... un... des groupes très différents

S.P. - Oui très différents, euh... Ben les élèves concrètement hein **un élève qui arrive de France qui galère un p'tit peu en anglais et qui est zéro chinois [on montant] euh... c'est quand même difficile de s'intégrer quoi.**

Dans cette école du réseau AEFÉ, réseau qui déclare « assure[r] les missions de service public relatives à l'éducation en faveur des enfants français résidant hors de France »²⁷⁴, l'autre dont on se soucie de l'« intégration », c'est l'apprenant français ni anglophone ni sinophone : soit une majorité des apprenants français à leur arrivée. Les propos sont explicites : « ça peut [...] être assez violent [...] entre enfants à cause des langues », et plus particulièrement envers les apprenants français.

Cette information exprimée ici pendant le dernier entretien de notre séjour ne nous surprend alors plus : nous avons observé avant cet entretien des indices du traitement de l'altérité concernant certes des apprenants natifs du pays débutants en français, mais aussi d'autres indices concernant des apprenants français qui nous ont bien davantage étonné. L'apprenant français, le natif de France (figure linguistique idéale vers laquelle, selon certaines représentations, tout apprenant dit allophone devrait tendre) s'est avéré être (selon les limites de nos observations et entretiens) celui parfois le plus exclu, le plus en marge de certaines interactions, le plus « primo-arrivant », le plus « migrant » des différentes catégories d'apprenants scolarisés dans cette école ; le plus « afghan » – pour

²⁷⁴ <https://www.aefe.fr/aefe/pilotage-soutien-conseil>. Site consulté le 21/10/19.

reprendre une auto-désignation²⁷⁵ utilisée dans notre contexte professionnel par certains de nos apprenants dits primo-arrivants. Ce qui fait dire à l'enseignant T.G. :

Extrait n°15

T.G. - Voilà bain linguistique, allez-y, allez faire un cours de... d'art, un cours de musique, tout en anglais. Donc au début c'est **c'est rude ça fait un choc à l'envers**.

La violence mentionnée par la direction de l'école entre les apprenants masque probablement celle de l'école envers ses apprenants. Car la situation d'enseignement semble potentiellement violente pour certains apprenants français : scolarisés alternativement en français et en anglais dans un environnement éducatif très largement anglophone et sinophone, ces apprenants doivent faire face à une problématique d'intégration scolaire : « un élève qui arrive de France qui galère un p'tit peu en anglais et qui est zéro chinois [on montant] euh... c'est quand même difficile de s'intégrer quoi », malgré l'idée d'école « famille » (« y a une vraie volonté de créer un esprit... un peu familial... à l'école ») qui fait parfaitement écho avec le discours usuel tenu dans le DASPA A (chap.7, 1.1.). La progression de ces échanges pendant l'entretien et cette dernière forme d'aveu, croisés avec notre expérience en DASPA, nous suggère qu'un discours initial sur la bienveillance à l'école peut masquer une forme de violence envers des apprenants. Les apprenants français (faux) débutants en anglais et scolarisés dans une école du réseau AEFÉ qui a mis en œuvre un enseignement bilingue français-anglais, peuvent « dérang[er] un ordre scolaire » (Marchadour, 2019, p.65).

Si ce croisement entre les deux situations DASPA et AEFÉ converge vers une problématisation d'une reconnaissance amoureuse / bienveillante de l'altérité, un autre croisement entre le « volet bienveillance » du projet d'établissement de l'école AEFÉ et le témoignage de l'enseignant C.M. du DASPA B met en évidence l'intérêt d'articuler les trois formes honnethiennes de reconnaissance amour, droit et estime. Plus « concrètement » (l'enseignant C.M. recherchant des « choses concrètes » à opposer à une « compassion » spontanée envers les apprenants dits primo-arrivants), ce qui pourrait être fait en DASPA pourrait s'inspirer de ce que cette école AEFÉ a inscrit dans son

²⁷⁵ Peu avant mon départ, j'ai présenté mon projet de recherche à mes apprenants du DASPA A. Pour illustrer mon projet et initier une discussion avec eux, je leur ai notamment montré des captures d'écran des sites Internet des écoles que j'allais visiter. L'extrait ci-après est tiré de nos échanges après le visionnage en classe de photographies de différents équipements (salles de cours, espaces communs, terrains de sport) de l'école AEFÉ :

M.A. - **Quand la personne entre dans l'école [du réseau AEFÉ] elle devient américaine ?**

Plusieurs apprenants - **Oui !** [rires]

M.A. - **Comme ça ? Et quand tu entres dans l'école ici tu deviens quoi ?**

Apprenant A – **Belge**

Apprenant B - **Non Afghanistan !** [rires, applaudissements]

Apprenant C - C'est vrai !

Apprenant D - **Oui, c'est ça Monsieur !** »

projet d'établissement. Le point ci-après croise donc le témoignage de l'enseignant C.M. avec un texte officiel du réseau AEFE.

4.2. Un exemple de planification d'objectifs et d'actions dits bienveillants

Parmi les sites Internet de nos quatre écoles et de nos trois réseaux, le site Internet de l'école AEFE est le seul à proposer un contenu textuel autour de la notion de bienveillance²⁷⁶. le « Projet d'établissement de l'école [AEFE] 2016/2019 »²⁷⁷ comporte cinq « axes » :

- *une école de la réussite et de l'excellence*
- *une école plurilingue et ouverte sur le monde*
- *une école innovante*
- *une école ambitieuse*
- *une école bienveillante*

L'axe « une école bienveillante » soutient l'objectif suivant :

Assurer une scolarité épanouie et réussie

En l'illustrant par les actions possibles suivantes :

Établir des bulletins qui reflètent et valorisent toutes les compétences acquises dans notre environnement international.

[...]

Développer les instances de dialogue (CVL, conseil du secondaire...)

Aussi :

Associer les familles à la vie de l'école et à la scolarité de leurs enfants

En l'illustrant par les actions possibles suivantes :

²⁷⁶ Recherche d'occurrences des termes « bienveillance », pour les discours de langue française, « kindness » et « goodness » pour les discours de langue anglaise.

²⁷⁷ Annexe n°6.

Fournir une documentation claire et détaillée permettant aux familles de s'orienter dans le parcours de leurs enfants.

Associer les parents d'élèves volontaires dans l'accueil des nouvelles familles.

Communiquer régulièrement et efficacement avec les familles (infolettres, blogs, guides...).

Nous croisons le témoignage de l'enseignant C.M. avec ce discours de l'école AEFE. Pour l'enseignant C.M. l'« estime » accordée aux apprenants dits allophones n'est pas la même que celle accordée à des apprenants ordinaires, surtout lorsqu'il s'agit de « choses concrètes ». Même si le « volet » bienveillance du projet de l'école AEFE mentionné par le directeur S.P. est peut-être « forcé » (« Alors après euh... J'espère hein que c'est pas forcé [petit rire] ») : peut-être sans l'adhésion de l'équipe éducative, rédigé pour coller à l'air du temps (?), les propos tenus par l'enseignant C.M. de l'école DASPA B nous ramènent précisément à ce type de discours rédigé par l'école AEFE :

Extrait n°16

C.M. - J'ai pas l'impression qu'y a autant de considération pour euh... les DASPA, en termes de scolarité ; ils sont pas ils sont pas vraiment pris au sérieux. **Y a cette euh... bienveillance quand on parle avec les enseignants : « oui, mais tu sais, c'est pas facile pour eux etc. » - mais quand on arrive à des choses concrètes, y a pas la même estime que ce qui accordé aux autres.**

Nous rapprochons les procédures d'équivalence effectuées pour les apprenants scolarisés en DASPA (procédures que C.M. évoque en affirmant : « en termes de scolarité est-ce qu'ils sont pris au sérieux ? J'ai pas vraiment l'impression ») de l'action suivante du discours AEFE : « Établir des bulletins qui reflètent et valorisent toutes les compétences acquises dans notre environnement international ». Pour l'école B du réseau AEFE comme pour l'enseignant C.M. du DASPA B, une école bienveillante est une école qui reconnaît officiellement la scolarité antérieure de l'apprenant. L'action bienveillante imaginée par l'école du réseau AEFE oblige à concrétiser la bienveillance par certaines actions : les bulletins scolaires doivent certifier « toutes les compétences » (donc des compétences qui ne sont pas habituellement certifiées) pour « assurer une scolarité épanouie et réussie ». Par exemple, nous savons que l'école du réseau AEFE utilise les niveaux communs de référence du CECRL pour certifier des niveaux acquis dans les macro-compétences habituelles (lire, écrire, etc.) pour les apprenants débutants (ou faux débutants) en français scolarisés en sixième année, cinquième année, etc., du collège français. Si ces apprenants n'étaient évalués en français que selon les compétences attendues aux débuts du collège, ils seraient certainement systématiquement en situation d'échec. Certifier sur le bulletin scolaire un niveau A1 ou un niveau

A2 et ne pas les faire systématiquement échouer en l'évaluant selon des compétences supposées être acquises par des apprenants qui ont suivi toute leur scolarité dans la langue de l'école (notamment scripturales), pourrait placer l'apprenant dans une dynamique de reconnaissance des progrès effectués *et* de ceux qu'il reste à accomplir. L'apprenant dit allophone n'est pas qu'en échec parce qu'il est évalué dans le cadre d'un cours de français donné au collège, par exemple en sixième ; il est *aussi* en réussite parce qu'il a acquis les compétences attendues en tant qu'« utilisateur élémentaire » (selon la terminologie du CECRL, 2001, p.25) aux niveaux A1 ou A2. Il faudra toutefois interroger les conjonctions, relations effectives et possibles (avec quelles transcriptions sur les bulletins scolaires?) entre les deux types de français enseignés et évalués (ici le FLE et le FLM).

Par ailleurs, le deuxième objectif de l'axe bienveillance (« Associer les familles à la vie de l'école et à la scolarité de leurs enfants ») est un sujet majeur porté par l'équipe enseignante dans notre contexte professionnel DASPA A. L'ensemble de l'équipe enseignante affirme que faciliter la scolarité d'apprenants débutants en français passe par une meilleure communication avec les parents des apprenants (ou leurs responsables, les tuteurs des apprenants mineurs isolés lorsqu'ils en ont un, les référents des apprenants hébergés dans des centres de la Croix-Rouge, etc). Mais un lien avec la notion de bienveillance (ou l'idée d'une « école bienveillante » précisément tel que l' imagine le projet d'établissement de l'école du réseau AEFÉ) n'a pas été établi. Or, le croisement entre deux situations scolaires différentes le permet. Par ailleurs, « [f]ournir une documentation claire et détaillée permettant aux familles de s'orienter dans le parcours de leurs enfants » est précisément un projet que notre école DASPA A a récemment mis en œuvre (chap.6, 1.4.) ; mais lorsque une bienveillance à l'école est évoquée, il s'agit d'être comme en « famille », il s'agit d'« amour », sans action ni projet concrets – alors que ceux-ci peuvent exister.

Le croisement entre ce qui est officiellement écrit par une école du réseau AEFÉ à propos de l'idée d'une école bienveillante et ce qui est habituellement dit par une école DASPA à propos de l'idée d'une école « familiale » (et qui « aime » ses apprenants), met en évidence deux reconnaissances opposées de l'altérité. Tandis que la première concrétise l'idée de bienveillance par d'autres ou de meilleurs modes de communication possibles avec les parents (donc articule une reconnaissance amoureuse de l'altérité à une reconnaissance d'un droit – ici d'être informé), la deuxième se base sur un mouvement de sollicitude initiale (une « compassion » pour l'enseignant C.M. ; 2.1.) et s'en contente.

En contexte scolaire DASPA plus particulièrement parce que les apprenants découvrent un nouveau système scolaire, les informations données aux apprenants et à leurs parents à propos : de leur nouvelle école, du système scolaire belge, du fonctionnement des pouvoirs organisateurs (par exemple à propos caractère confessionnel ou pas de l'école, etc.), autorisent – ou n'autorisent pas – un affranchissement du DASPA / de l'école dans laquelle le DASPA est organisé. Nous partageons les constat et suggestion de Manço et El Bey suivants :

On constate [...] qu'en Belgique, les parents et les jeunes issus de l'immigration, ainsi que **les personnes récemment arrivées dans le pays manquent d'informations sur le système scolaire** dans son ensemble : structure, attentes, potentialités, enjeux, difficultés, variété des offres (enseignement en français, en néerlandais, réseau catholique, réseau officiel...), etc. Or, **une connaissance plus précise du système pourrait favoriser la réussite des enfants**. (Manço & El Bey, 2017, p.4)

Si la réussite des apprenants passe par une meilleure connaissance du système scolaire, il s'agira en DASPA de traduire l'élan naturellement bienveillant (et les discours liés) notamment en visées informatives, communicatives précises – et au-delà, d'interroger le type de relation dite bienveillante que nous souhaitons avoir avec les apprenants habituellement étiquetés autres.

4.3. Chez certains apprenants, une bienveillance envers l'école à interroger

Le contraste entre les deux extraits de l'entretien avec l'apprenante S.A. (2.2.) éclaire notre compréhension d'autres entretiens effectués à l'école B du réseau AEFÉ. Nous rappelons que dans la partie primaire de cette école, l'enseignement est dit bilingue : les cours sont d'un jour à l'autre donnés en anglais et en français. Cette alternance peut mettre en grande difficulté des apprenants français parce que leur niveau en anglais, à leur arrivée à l'école, semble la plupart du temps insuffisant pour pouvoir suivre une journée entière de cours en anglais. Un jour sur deux, certains apprenants français deviennent en classe « les autres » et peinent à interagir avec l'ensemble des apprenants qui a l'anglais pour langue de référence. L'entretien avec l'apprenante S.A. reporté dans le contexte AEFÉ permet d'imaginer une face sombre à l'entretien effectué auprès de deux

apprenants de l'école de ce dernier contexte. Scolarisés alternativement en français et en anglais depuis plus ou moins sept mois pour l'un (en septembre dès la rentrée), trois mois pour l'autre (en janvier) tout semble aller pour le mieux ; ils semblent recevoir le soutien nécessaire de l'école pour pouvoir être scolarisés un jour sur deux en anglais. Les apprenants qui débutent en anglais bénéficient d'un dispositif de soutien en anglais donné par l'enseignant D.S. en plus des heures habituelles en anglais de leur classe données par l'enseignant E.R. :

Extrait n°17

M.A. - Moi je voulais vous parler parce que j'ai vous ai vus en classe d'anglais, je vous ai vus deux fois. Je vous ai vus avec... D.S. mais avant vous étiez avec... E.R. [...] Et **moi je voulais savoir comment ça se passait pour vous à l'école, mais par rapport à l'anglais, parce qu'ici c'est deux langues.** Et vous changez tous les jours de langue ?
Le lundi c'est... français ?
M.I. - Non c'est anglais
M.A. - Et aujourd'hui ?
M.I. - Français
M.A. - Et euh... comment est-ce que vous faites pour passer d'une langue à l'autre comme ça ?
Q.D. - Disons que... hier on était euh... moi je... le matin moi chez moi je parle français. Alors du coup euh... Le dimanche soir je parlais français
M.A. - Oui
Q.D. - Et le matin j'étais avec E.R. alors j'étais un peu j'apprenais un peu l'anglais donc du coup je me mettais dans le bain on peut dire pour euh... après – euh... **là c'est un niveau d'anglais qui est bon pour moi et ensuite on passe dans l'anglais euh... anglais anglais anglais avec D.S.**
M.A. - Et c'est combien d'heures alors ? C'est tout... c'est tout le matin ?
M.I. - Non toute la journée
M.A. - Toute la journée ?
M.I. - Toute la journée
M.A. - Et vous êtes toujours dans la même classe ?
M.I. - Non
D.S. - Non
M.I. - Y a une classe d'anglais une classe de français au bout et lundi chuis avec D.S. - l'autre classe [il y a deux classes de CM2] elle est avec [l'enseignant de français] et on inverse tous les jours
Q.D. - Et le matin et on a chinois [à raison de quarante minutes par jour].

L'apprenant M.I. décrit une scolarité idyllique en anglais :

Extrait n°18

M.I. - Maintenant j'arrive bien euh... à comprendre. Je comprends presque tout ! Ça dépend si c'est difficile ou pas mais je comprends presque tout. Et je... j'arrive à parler mais... y a des mots que je connais – je peux pas... dire [ton bas] donc c'est... un peu difficile mais **sinon j'arrive bien c'est... c'est bien j'aime bien l'anglais dès que j'étais petite j'adorais l'anglais du coup ben maintenant je suis très contente dans cette école.**
M.A. - OK. Et... tu dirais que tu comprends plus que tu ne peux parler ?
M.I. - Oui... voilà. [...] Mais quand même ça a été difficile de... de quitter mes amis qui

étaient en France quand même.

M.A. - Oui ?

M.I. - Mais **j'aime bien cette école quand même** parce que... **parce que moi j'adore l'anglais** du coup ben maintenant j'peux... apprendre l'anglais du coup ben voilà **j'suis très contente**.

Chez l'apprenante S.A. en DASPA comme chez l'apprenant M.I. de l'école B du réseau AEFÉ, le discours est d'emblée bienveillant envers l'école, les enseignants ou la nouvelle situation scolaire. Mais pendant l'entretien avec l'apprenant M.I., la situation scolaire n'a pas été remise en cause comme l'apprenante S.A. a pu le faire. Pour l'apprenant M.I., il n'y a pas d'assignation : les heures de soutien en anglais ne l'empêchent pas de suivre l'intégralité des cours en anglais de sa classe. Toutefois, cette différence de modalité de groupement des apprenants ne nous a pas empêché de percevoir l'apprenant M.I. comme totalement perdu, parfaitement silencieux en classe d'anglais ordinaire (i.e. hors dispositif de soutien en anglais), pendant deux heures de cours (chap.8, 3.4.). Si l'apprenante S.A. (âgée de seize ans) s'autorise, après vingt minutes d'entretiens, à dénoncer une situation scolaire ségrégative dans laquelle elle est plongée ainsi que son ennui en classe parce qu'elle a « déjà vu ça au Sénégal », le croisement entre les deux situations et les deux entretiens nous suggère que l'apprenant M.I., qui ne semble pas du tout comprendre en classe (et qui en tout cas ne dit rien pendant deux heures de cours), pourrait aussi, avec d'autres conditions d'entretiens, d'autres relances de notre part et à un autre âge (elle a dix ans), dénoncer les difficultés liées à une immersion (ou une submersion?) en anglais. La direction de l'école B du réseau AEFÉ nous confirme en entretien que c'est « extrêmement difficile » pour elle et que le discours immédiatement positivante tenu par les apprenants francophones à propos de l'immersion en anglais serait une tentative d'auto-persuasion :

Extrait n°19

S.P. - Ils [les apprenants originaires du pays où l'école est implantée] parlent anglais et **c'est vrai que quand on arrive de France et qu'on n'a pas ces codes-là [...] c'est très difficile [...] Et on a des familles qui ont été en souffrance malgré toute notre bonne volonté** – et je pense que les parents nous le reconnaissent, ce côté familial, oui on est gentils, oui... Mais, en même temps, on ne peut pas être derrière chaque enfant. Quand ils sont entre eux quoi. Et... Donc ils sont pas invités aux fêtes de machin euh... Voilà, ils comprennent pas les blagues, ils ont pas vu la série patati... Et ils sont euh... Voilà

G.V. - **Ils sont en marge**

S.P. - **D'où l'intérêt comme le disait [Q.D.] que ça marche bien en anglais quoi** [rires]

M.A. - Il vaut mieux que ça marche

G.V. - Oui

S.P. - Y a pas le choix quoi [rires]

M.A. - Il vaut mieux le dire

G.V. - **Donc il faut s'en convaincre !** [rires] **Donc je dis : « ça marche bien »** [rires]

Que ce soit pour une apprenante qui déclare s'ennuyer ferme en classe de langue (« c'est pas normal que je reste en DASPA et je perde mon temps... » ; « tout ce que je fais en DASPA j'ai vu ça au Sénégal ») ou pour un apprenant qui semble submergé un jour sur deux dans une nouvelle langue de l'école (« ensuite on passe dans l'anglais euh... anglais anglais anglais avec D.S. »), la déclaration spontanée d'une bienveillance envers l'école (et la nouvelle situation éducative) est compréhensible. La notion de bienveillance peut donc aussi s'interroger dans le sens d'une bienveillance de l'apprenant envers l'école – et pas seulement dans le sens d'une bienveillance de l'école envers l'apprenant. Dans le premier sens ci-avant, un apprenant qui s'exprime à un inconnu déclarerait certainement spontanément qu'il a trouvé sa place à l'école : que l'institution le reconnaisse. Comment considérer l'école autrement que naturellement bienveillante envers ses apprenants ? Les moqueries et le sarcasme des enseignants (chap.1, 2.2.) se dénoncent facilement – particulièrement quand ils concernent des apprenants dits autres ; et la bienveillance se dénonce alors d'autant moins qu'elle semble présentée comme un pendant opposé au rejet. Ici le croisement d'extraits d'entretiens qui ont pour sujet la bienveillance à l'école suggère de chercher à dépasser les déclarations spontanément positives / a-conflictuelles concernant la relation à l'autre. Au-delà de l'emploi du terme « bienveillance » (ou de l'emploi d'autres termes liés, ou de la description de relations qui pourraient être caractérisées comme bienveillantes), il semble qu'il y a un non-dit, plus précisément quelque chose à évacuer (ou à voiler) sous le couvert de la bienveillance. Il s'agirait donc de se demander systématiquement : à quoi (à quelle notion, pour quelle situation) la bienveillance est-elle directement ou indirectement rattachée ?

5. Expliciter la bienveillance à l'école pour préciser la relation à l'apprenant dit autre

Interrogés sur l'idée d'une école bienveillante, des acteurs éducatifs ont proposé différentes associations entre cette idée et d'autres notions qui conceptualisent des pratiques d'enseignement en classe. En effet, les entretiens mettent en évidence une variété d'explicitations de la notion de bienveillance. Cette variété illustre la plasticité de la notion. Pour Réto,

...son émergence est symptomatique des évolutions sociales, sociétales et économiques contemporaines. Elle semble proposer une **réponse adaptée**, en mesure de « panser » les maux de notre époque. Il n'est alors pas surprenant de la

voir émerger, appelée tant par les individus que par les collectifs. Il s'agit en effet d'une **notion molle**, conciliable sur le plan personnel comme professionnel, une notion qui peut être inscrite dans un continuum mais qui demeure **flexible**, envisageable envers soi comme envers l'autre. (Réto, 2019, p.37)

La bienveillance peut donc suggérer aux acteurs des pratiques didactiques (très) diverses (ou lorsqu'ils introduisent eux-mêmes le terme pendant les entretiens, la bienveillance peut se référer dans leurs propos à des pratiques didactiques (très) diverses). Conséquemment, diverses formes de reconnaissance de l'altérité peuvent se développer.

Une première comparaison entre deux entretiens suggère que la bienveillance en tant qu'attention envers l'apprenant dit autre semble aussi bien pouvoir découler sur une moindre exigence (enseignant N.P. du DASPA B) que sur une individualisation positive du travail et sur une reconnaissance de la compréhension des apprenants – en opposition au regard déficitaire usuel (enseignant K.F. de l'école AEFE ; 5.1.).

Par ailleurs, la bienveillance peut aussi bien reconnaître l'autre comme être souffrant (enseignant N.P. du DASPA B) que comme être sachant (enseignant T.G. AEFE ; 5.2.).

Cependant, la mise en vis-à-vis de propos de l'enseignant T.G. de l'école AEFE avec le discours institutionnel du même réseau met en évidence une incompatibilité entre le regard de l'acteur éducatif et celui de son institution portés sur l'apprenant dit autre (5.3.).

5.1. La bienveillance : entre attention à un vécu et attention à la compréhension

Deux entretiens menés l'un avec un enseignant de mathématiques du DASPA A (N.P.), l'autre avec un enseignant de soutien en français de l'école AEFE (K.F.), mettent en évidence deux compréhensions très différentes d'une idée de bienveillance envers un apprenant dit autre. Deux formes d'attention s'en dégagent : une attention à un vécu (en DASPA), une attention à la compréhension (en AEFE).

Tout d'abord, l'enseignant du DASPA réfute une différence que nous lui soumettons en termes de relations éducatives avec le public scolaire dit primo-arrivant et celui ordinaire. (nécessité de plus de bienveillance pour ce premier?). Suite à notre relance sur l'intérêt d'une certaine attention à ces

apprenants et sur la relation éducative avec ces derniers, il décrit des démarches didactiques qui suggèrent une dérive du curriculum. En revanche, l'enseignant de l'école AEFÉ souligne l'importance d'une attention de l'enseignant face à une (bonne) compréhension globale des apprenants débutants dans la langue de l'école.

Soit les deux extraits suivants de notre entretien avec l'enseignant N.P. :

Extrait n°20

M.A. - Vous iriez jusqu'à dire que cette attention²⁷⁸-là, enfin... Ce... **Ce souci-là par rapport à l'élève** c'est euh... **c'est de la bienveillance**, c'est... je sais pas, **plus de sollicitude** par rapport à eux ? Que par rap – que dans les autres classes ? Euh... de temps en temps dans mon école on dit que voilà on est... qu'il faut être bienveillant avec ces élèves-ci, donc on est un peu... **on est un peu toujours** dans... **dans l'émotion quand on travaille avec eux...** ? Voilà donc ça **c'est quelque chose qui m'interpelle** aussi, et je... je crois que je comprends bien c'qu'on veut dire par là... Mais voilà, c'est quelque chose que je... que je vous sou mets.

N.P. - Non moi j'pense **j'pense qu'il faut être bienveillant avec tous les élèves** [ton montant] au même niveau **mais j'pense qu'on peut... accepter par exemple... qu'un élève soit plus touché par certaines choses... dues à son vécu.** Et vu qu'il est en **DASPA on se dit qu'il a un vécu un peu plus compliqué** – p'être que c'est faux p'être qu'y a un élève qui a – qui est né en Belgique et qui a un vécu tout aussi compliqué [ton montant] ; c'est juste peut-être qu'il le montre pas ou qu'on n'est pas au courant – donc quand **on est au courant d'une situation** on va – enfin moi **j'aurais plus tendance... à euh... à adoucir les... les angles** que si je ne suis pas au courant d'une situation.

Extrait n°21

M.A. - Euh... **L'attention**, l'attention du prof, euh... voilà, **être attentif** à c'qui s'passe en classe éventuellement à des vécus euh... dans mon école, parfois on... vraiment on dit... on... 'fin on soutient vraiment ça très très fort hein, euh... on est là... **on aime les élèves**, voilà. C'est parfois – voilà c'est un discours euh... quelque chose que je peux entendre souvent, voilà... C'est quelque chose que... que les élèves parfois disent aussi eux-mêmes qu'ici, voilà, ils se sentent bien, ils sont bien accueillis euh... J'veux dire dans la **relation** avec les profs c'est quelque chose qu'ils qu'ils disent aussi parfois ici ?

N.P. - Euh... j'pense qu'y a **une relation différente avec un prof du DASPA qu'un enseignant... de général** et moi tout cas moi je... moi j'ai des élèves qui étaient en DASPA puis qui sont venus dans la classe... général ou dif. Et j'avais une relation différente avec eux parce que **en DASPA on n'a pas de programme donc on peut se permettre de... sauter une séance et juste de discuter avec eux, de parler de sujets dont ils ont envie**, de faire euh... quelque chose en mathématiques dont ils ont envie vraiment sans aucune euh contrainte [ton montant] – ben par exemple **en dif ou en général on sait qu'on est euh... qu'on a l'programme** et qu'on doit respecter c'programme et donc on aura beaucoup moins euh... de... d'espace pour pouvoir discuter

M.A. - Oui

N.P. - **Donc on est plus dans la matière on est plus euh... on essaye plus d'avancer**

278 N.P. a précédemment évoqué une attention de la part de l'enseignant en DASPA lorsque de nouveaux élèves arrivent en cours d'année pour les inclure dans la dynamique de classe, aussi une attention à ne pas « blesser ou heurter les élèves par rapport à leur vécu » puis une attention au fait de devoir « jouer un tout p'tit peu le rôle de psychologue » et les écouter ; soit pour lui « des choses comme ça qui peuvent les accrocher à l'école ».

[ton bas] ils pourraient se dire euh [ton haut] ah Monsieur a une autre attitude mais... **j'ai pas une autre attitude c'est juste que j'ai d'autres objectifs**
M.A. - OK...

Et l'extrait suivant de notre entretien avec l'enseignant K.F :

Extrait n°22

M.A. - Tu dirais que **pour ton travail, ton travail à toi spécifique, de... soutien** – on va dire ça comme ça – tu... **tu as davantage besoin... que tes collègues, de... de bienveillance** par rapport aux élèves, de compréhension

K.F. - Oui

M.A. - C'est un élément important pour toi ? Euh... j'ai posé la question à [l'enseignant T.G.] on en a parlé un p'tit peu – c'est quelque chose qui revient souvent dans ces contextes-là

K.F. - Oui

M.A. - C'est pas propre à ici j'veux dire euh voilà euh... **On parle souvent de bienveillance... En plus** par rapport aux élèves qui apprennent une nouvelles langue à l'école c'est-à-dire que, voilà... **On peut le dire de n'importe quelle école**, de n'importe quel prof **mais...** Il me semble que **pour les élèves allophones** euh... Voilà, c'est, c'est... C'est un p'tit truc en plus qui... C'est un... **C'est quelque chose qu'on souligne**

K.F. - Oui

M.A. - Donc voilà donc je te pose la question pour voir un p'tit peu si c'est quelque chose qui te... qui te parle par rapport à ton travail ?

K.F. - Bien sûr bien sûr...

K.F. - ...Je me suis rendu compte assez vite que... que... euh... **les heures que je passais avec eux c'est une chance de pouvoir faire justement du travail individuel** et les autres profs n'ont pas... n'ont pas... n'ont pas vraiment la possibilité [ton montant]. J'ai souvent eu l'impression que **pour les autres profs ces élèves sont un peu sont un problème** entre guillemets [ton montant] parce que... parce que **c'est dur pour eux d'adapter leur travail** et... et je me souviens qu'au début ma première année... j'avais l'impression que mes élèves – alors **ils avaient un niveau de français relativement faible mais en tous cas ils comprenaient** – alors au niveau compréhension orale **ils comprenaient assez bien ce qu'on leur disait, ce qu'on leur demandait...**

Le croisement de ces extraits ne souligne probablement pas tant une différence de reconnaissance de l'apprenant dit autre entre les deux contextes retenus, qu'une différence de reconnaissance de celui-ci entre le temps ordinaire d'enseignement (la grille-horaire légale initiale d'un groupe-classe) et un temps d'enseignement qui vise à remédier / pallier les difficultés rencontrées par des apprenants, soutenir leur apprentissage.

Pour interroger cette différence de reconnaissance de l'altérité entre temps d'enseignement différents, nos interprétations se décomposent en deux temps : a) nous généralisons à partir d'interprétations qui séparent les extraits par contexte puis b) nous croisons les extraits entre contextes.

a) L'enseignant N.P. du DASPA B

Selon les extraits ci-avant de notre entretien avec l'enseignant de mathématiques N.P. du DASPA B, la reconnaissance de l'altérité dans sa forme bienveillante peut passer par une moindre exigence : i.e. par un attachement affaibli au programme et/ou au déroulé prévu d'un cours, etc.

Il réfute l'association que nous lui soumettons entre la scolarisation d'apprenants dits allophones et une bienveillance et élargit le rôle de la bienveillance à l'ensemble du public scolaire. N.P. a enseigné en DASPA pendant trois ans et n'a pas d'heures en DASPA pour l'année scolaire en cours. Il a un donc selon nous recul intéressant pour répondre à nos questions. Il sait que le corps enseignant se représente usuellement les apprenants qui y sont scolarisés comme des personnes ayant des parcours de vie « compliqués ». Son emploi répété de l'indéfini « on » l'intègre parmi ceux qui ont cette représentation ; mais son discours est réflexif et il interroge a posteriori cette représentation : pour lui le DASPA ne doit pas avoir l'exclusivité de la bienveillance à l'école. Il exprime une volonté d'égalitarisme de traitement et ouvre la discussion sur le fait d'être au courant (ou pas) d'une situation difficile pour un apprenant, indépendamment de son parcours scolaire. Mais son emploi de la locution « adoucir les angles » peut être interprétée de deux manières très différentes. Elle peut évoquer une politique éducative et une pédagogie compensatoires comprises comme nécessaires *et* positives pour les apprenants qui connaissent une scolarité (et plus largement, une situation sociale) difficile. Mais elle peut également évoquer une dérive du curriculum (Dupriez & Draelants, 2003, p.146, 156) qui diminue sensiblement les contenus d'enseignement, donc les attentes des enseignants envers leurs apprenants. Des apprentissages communs au public scolaire considéré dans son ensemble seraient alors perdus de vue. La suite de l'entretien éclaire sa « tendance [...] à adoucir les [...] angles ». En effet notre emploi (en relance) des termes « attention » et « relation » lui font expliciter ses propos – qui n'en restent pas moins selon nous paradoxaux.

Ses propos imposent un dilemme entre l'écoute et le respect des attentes (ou des « envies ») des apprenants par l'enseignant d'une part, et le respect d'un curriculum (ou des attentes de l'école) envers les apprenants d'autre part. Son discours est pétri de ce dilemme (ou de contradictions) : « y a une relation différente avec un prof du DASPA qu'un enseignant... de général » *vs* « j pense qu'il faut être bienveillant avec tous les élèves [ton montant] au même niveau ». Si du point de vue de l'analyse formelle, cet exemple de contradiction dans le discours ne doit pas étonner (« nous sommes infiniment contradictoires parce que nous avons en nous, au moins potentiellement, toutes les contradictions de la société » (Kaufmann, 2014, p.59) ; chap.4, 9.), du point de vue d'une

recherche de solutions ou d'un dépassement interprétatif du dilemme, cela paraît insoluble. Un enseignant qui « discute » avec ses apprenants avec des apprenants qui « parlent de sujets dont ils ont envie sans [...] contrainte » serait aux yeux de certains (peut-être aux yeux de beaucoup?) un bon professionnel. Pourtant, les discussions que l'enseignant N.P. évoque semblent se substituer à des savoirs : « être dans la matière », « avancer », « respecter le programme ». L'expression « sauter une séance » suggère un cours consacré dans son intégralité à « discuter », pratique que l'enseignant semble lui-même mettre en cause par la voix des apprenants : « ils pourraient se dire euh [ton haut] ah Monsieur a une autre attitude mais... j'ai pas une autre attitude c'est juste que j'ai d'autres objectifs ». Il ne précise pas ces autres objectifs. Formulons une suite logique à ses propos : si, selon l'enseignant N.P., dans les degrés différencié et général, « on essaye plus [ou davantage] d'avancer », c'est probablement qu'en DASPA, on n'avance pas dans la matière, les contenus enseignés. Cette suggestion semble confirmée par la plupart de nos entretiens effectués auprès d'apprenants scolarisés dans nos deux DASPA, ainsi que selon notre expérience professionnelle en DASPA. Une « attitude » bienveillante semble donc modifier le curriculum. Les derniers propos de l'enseignant N.P. sont explicites : il a « d'autres objectifs ». Or, c'est pour nous cette justification qu'il faudrait interroger et qui ne l'est plus (du moins dans notre contexte professionnel DASPA). Et le fait que ce soit notre évocation d'un rôle de la bienveillance à l'école qui suscite ces propos nous conforte dans l'idée que ce paradoxe (plus de bienveillance équivaudrait à un curriculum plus lâche) devrait être soumis aux enseignants, par exemple discuté en formation continue ; et ses conséquences potentielles dans les pratiques d'enseignement recherchées.

b) L'enseignant K.F. de l'école AEFE

L'enseignant K.F. dispense des cours dits de remédiation / soutien en français dans la partie collège de l'école, pour des apprenants natifs du pays où l'école française est établie. Ses cours sont étiquetés FLE par lui-même, ses collègues et la direction. Son groupe-classe est composé de quatre à cinq apprenants. Ils ont un niveau de français qui se situe (selon nos observations de classe) entre un niveau A1 acquis et un niveau B1²⁷⁹ en cours d'acquisition. Ils ont intégré l'école française non pas au début de l'école primaire (comme cela semble être le parcours habituel d'un apprenant dit non francophone dans cette école), mais en cinquième ou en quatrième du collège. Au moment de notre enquête, ils sont scolarisés en troisième. Selon l'enseignant T.G. (et la direction), ces apprenants ont été inscrits à un moment où la population scolaire diminuait, menaçant la pérennité

²⁷⁹ Selon les niveaux de compétences en langues du CECRL. Voir : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>. Page consultée le 17/12/19.

de l'école. La direction a donc décidé (en « test qui ne sera pas renouvelé » selon l'enseignant T.G.) d'inscrire des apprenants dits non francophones en milieu de parcours scolaire secondaire pour maintenir les effectifs.

L'enseignant K.F. intervient pour aider les apprenants à suivre les cours donnés en français (mathématiques, sciences, etc.). Il déclare travailler sur base de documents distribués par les autres professeurs ; ou bien il travaille « le FLE » – a priori essentiellement en donnant aux apprenants des examens du DELF (lors de nos observations, des examens de niveaux A2 et B1). Il s'estime particulièrement chanceux de donner des cours de remédiation / soutien en FLE « sans la pression du programme », d'être « libre » de tout curriculum. Il déclare faire « ce qu'[il] veu[t] ».

Suite à notre questionnement à propos d'un rôle de la bienveillance en classe pour des apprenants dits allophones, K.F. répond qu'il peut, contrairement à ses collègues, individualiser le travail des apprenants pendant ses heures de cours. Notre questionnement ouvert autour de l'idée de bienveillance ne lui fait pas tenir un discours général d'intentions d'accueil (ni d'attitudes globales positives) à avoir à l'école / en classe de langue : il redirige notre questionnement vers une pratique d'enseignement.

Par ailleurs, il estime que le cadre de son cours lui permet de ne pas appréhender les apprenants comme « un problème entre guillemets » : selon lui pour ses collègues, « c'est dur [...] d'adapter leur travail » ; ils « n'[en] ont pas vraiment la possibilité ».

Ensuite, il mentionne son attention à la compréhension des apprenants débutants en français : « j'avais l'impression que mes élèves [...] comprenaient [...] ils comprenaient assez bien ce qu'on leur disait, ce qu'on leur demandait ». L'idée d'une bienveillance à l'école peut donc se traduire par celle d'attention (par exemple en classe de langue étrangère ou seconde, une attention portée sur le niveau de compréhension des apprenants). Selon notre expérience, des enseignants peuvent faire un amalgame entre un niveau faible en expression (lorsque les apprenants débutent l'apprentissage du français), et le niveau de compréhension. Celui-ci est alors diminué – quand bien même les apprenants ont été scolarisés avant le DASPA et ont donc un niveau de compréhension de documents, sources, etc. qui leur permettraient d'être confrontés à des compréhensions d'un niveau supérieur à celui de l'expression. Une reconnaissance de la scolarité antérieure (i.e. des acquis des apprenants) et, plus globalement, de l'inhérence d'un déséquilibre entre les compétences, pourrait être une forme de reconnaissance de l'altérité par le droit (chap.2, 3.4.2.).

D'un terrain à l'autre et d'un entretien à l'autre nous voyons que la bienveillance seule n'est pas une notion par défaut opératoire à l'école : elle doit être explicitée. Et lorsqu'elle l'est à propos d'apprenants débutants dans la langue de l'école, diverses formes de reconnaissance de l'altérité émergent. Ici, le croisement des extraits met en évidence deux formes différentes d'attention : à un « vécu » ou à la « compréhension ». Si la première forme nous semble bien davantage problématique (en induisant une dérive du curriculum) que bénéfique, la deuxième forme semble mettre en évidence un moment, un lieu et un dispositif privilégiés (heures de cours spécifiques) pour la reconnaissance de l'altérité – à l'image du DASPA si nous le considérons dans le cadre de l'ensemble de l'enseignement en FWB. Il y a donc des lieux et des moments scolaires pour une bienveillance à l'égard des apprenants dits primo-arrivants.

Lorsque la bienveillance se traduit par un focus sur le vécu des apprenants, un apprentissage commun peut être perdu de vue. Mais lorsqu'une attention est portée par les enseignants sur les habiletés de compréhension des apprenants (ce qui nous paraît être une reconnaissance pertinente de l'altérité), celle-ci semble cantonnée à certains lieux et moments scolaires. D'un côté, pas de partage d'un curriculum ; de l'autre, pas de reconnaissance de capacités égales de compréhension. Une forme bienveillante de reconnaissance de l'altérité va donc distinguer des capacités / habiletés différentes chez les uns et les autres, et déterminer ce à quoi les uns et les autres peuvent avoir accès à l'école – en attribuant à chacun un curriculum spécifique.

5.2. Être bienveillant envers l'autre et le reconnaître comme être souffrant ou sachant

Nous avons vu que de nombreux témoins en DASPA ont associé la bienveillance avec un vécu imaginé nécessairement difficile : par exemple l'enseignant du DASPA B N.P. rappelle que « vu qu'il est en DASPA on se dit qu'il a un vécu un peu plus compliqué » (5.1.) ; de même l'enseignant C.M. du même DASPA énonce que « [l]es élèves DASPA, etc. etc. ; ça attire toujours de la compassion » (2.1.). Or, de nombreux témoins en AEFE ont associé l'idée de bienveillance à la richesse linguistique des apprenants. Nous reproduisons ci-après un extrait de notre entretien avec l'enseignant T.G. de l'école AEFE pour exemplifier cette dernière association.

Alors que nous redirigeons l'entretien vers l'idée de bienveillance (après avoir discuté de la difficulté pour certains francophones d'être scolarisés en anglais, i.e. d'être immergés dans une nouvelle langue de l'école), T.G. se distancie de pratiques immersives en classe de langue :

Extrait n°23

M.A. - y a un p'tit peu ce... **ce balancement-là** entre... une exigence, **l'exigence de... par exemple de ne parler qu'une langue en classe, dans les couloirs**, etc., et aussi parfois **une bienveillance** – soit les élèves entre eux : par exemple un francophone qui va... à qui on va demander d'aider un non francophone ou un plus faible, mais aussi peut-être le corps enseignant... ou alors la direction, **'fin l'école dans son ensemble par rapport aux enfants qui ne sont pas francophones**

T.G. - Oui

M.A. - Ou alors pour les francophones qui ne sont pas anglophones ; est-ce qu'il y a ce côté un peu euh... famille, bienveillance, on doit faire attention à ces élèves-ci en particulier... ?- T.G. - Oui, oui, **'fin dans le sens où**

M.A. - Parfois on parle de compassion...

T.G. - Quand j'dis en cours ils ne doivent parler que – c'est c'est euh... Si – moi je n'ai pas de - **'fin je sais que dans certains cours de langues il y a vraiment la prohibition totale de toute langue autre que celle qu'on enseigne, là moi c'est pas du tout l'cas, j'fais euh quand quand j'peux dans dans mes cours de français que je peux je fais entre le peu de grammaire chinoise que je connaisse la grammaire anglaise la grammaire française quand il y a des liens ou des oppositions parce que ils sont euh... 'fin ils sont ils ont une richesse absolument folle donc j'essaie de m'appliquer euh là-dessus – et certains sont anglophones sont sinophones** donc je demande aussi à... voilà comment on on... bon – donc y a pas de y a pas de d'exclusion totale des – je n'connais je – y a aucun de mes collègues qui va refuser qu'on traduise.

Notre questionnement en entretiens de l'idée de bienveillance met donc en évidence deux représentations de l'autre qui conçoivent celui-ci comme : a) un être souffrant, b) un être sachant.

Dans l'extrait ci-avant, l'enseignant reconnaît un « déjà-là » et cette reconnaissance légitime les langues concernées en classe. Tandis que les apprenants en DASPA sont institutionnellement reconnus comme des allophones, ici, un enseignant en AEFÉ reconnaît ses apprenants comme des locuteurs de leur langue d'origine (ils « sont sinophones ») ou de l'anglais, langue tellement bien apprise qu'ils « sont anglophones ». Or, il semble pertinent de penser cette dernière reconnaissance concernant l'usage de l'anglais en contexte DASPA.

Certains apprenants dit allophones semblent se scolariser en DASPA *en* anglais et s'intégrer dans la société belge *par* l'anglais. À leur arrivée en DASPA, certains de nos apprenants utilisent leurs aptitudes en anglais pour communiquer à l'école et en dehors de l'école, mais également pour apprendre le français : en traduisant en classe, en transférant ce qui est directement transférable de l'anglais au français, en explicitant des « oppositions » et des « liens » entre l'anglais et le français tel que l'enseignant T.G. le formule, etc. Or, actuellement, le rôle de l'anglais en DASPA (et plus

largement de toute langue apprise antérieurement à l'école par les apprenants scolarisés en DASPA), ne bénéficie pas d'une reconnaissance institutionnelle.

Du terrain DASPA au terrain AEFE, de telles différences dans la reconnaissance de l'altérité linguistique suggèrent que dans le premier cas, l'apprenant est toujours d'abord perçu comme un migrant nécessairement souffrant ; tandis que dans le deuxième cas, l'autre est perçu comme un expatrié dont la mobilité est nécessairement source de richesses. « Souffrir » et « savoir » s'excluent-ils mutuellement ? Si ces deux représentations ne nous paraissent pas en elles-mêmes antinomiques, un public scolaire étiqueté « souffrant » semble bien usuellement perçu sans savoir, de même qu'un apprenant riche de savoirs est usuellement considéré comme étant sans problème, sans difficulté.

Dans le point ci-après nous confrontons certains des propos de l'enseignant T.G. de l'école AEFE avec un extrait du discours AEFE retenu (chap.4, 7.2.). La bienveillance de l'enseignant à nommer les langues de ses apprenants se voit alors doublement contredite par le discours institutionnel de son réseau.

5.3. Du discours d'un enseignant AEFE au discours de son institution, deux reconnaissances opposées de l'altérité linguistique

Au sein d'un réseau professionnel (pour nous éducatif) donné, il existe entre ses acteurs et son discours institutionnel une pluralité de voix. Prendre en compte cette pluralité (et la donner à lire en croisant ces voix) permet de nuancer le focus sur une de ces voix. Ici nous relevons un extrait du discours AEFE qui s'oppose à la reconnaissance de l'altérité linguistique telle que l'enseignant T.G. la défend au point ci-avant.

Nous relevons la caractérisation différente des apprenants en AEFE entre : a) les propos de l'enseignant T.G. (sinon de ceux de la majorité des enseignants de l'école du réseau AEFE qui se sont entretenus avec nous), b) le discours officiel du réseau AEFE retenu pour notre recherche (chap.4, 7.2.). Ce discours ne comporte qu'une occurrence du terme allophone dans le passage suivant :

Discours AEFE

En France, les enfants bénéficient d'une immersion dans la langue française d'autant plus forte que la France est un des rares pays du monde qui connaisse

*une situation d'unité linguistique que l'on pourrait qualifier d'intégrale. [...] Ce n'est pas le cas dans le réseau, où **les établissements sont situés** – sauf cas particuliers – **dans des territoires allophones**. (p.20)*

Parmi nos trois publics, seul celui scolarisé en DASPA est potentiellement caractérisé comme allophone dans certains discours éducatifs institutionnels (chap.5, 2.) et occasionnellement par les acteurs éducatifs des deux DASPA retenus pour nos recherches. En revanche, les acteurs éducatifs de l'école du réseau AEFÉ rencontrés lors de notre recherche ont tous caractérisé leurs apprenants comme étant : francophones, sinophones, anglophones, italophones, lusophones, etc. Et dans l'extrait ci-avant, c'est le territoire sur lequel est implanté l'école française qui est caractérisé comme étant allophone. Au-delà d'un simple aspect pratique, dans le discours, d'utiliser un terme générique dans une brochure destinée à l'ensemble du personnel éducatif du réseau international AEFÉ, cet emploi étonne et doit être problématisé. Pour l'enseignant T.G., dire que ses apprenants « sont sinophones, sont anglophones » et exploiter leurs langues en classe peut être compris comme une forme de reconnaissance bienveillante. Mais le discours AEFÉ pointe du doigt une altérité floue (« territoires ») sans lien avec les pays d'implantation des écoles alors qu'a priori, c'est davantage la présence d'une école française (francophone hors pays francophones et hors France) qui devrait être perçue comme particulièrement altérante ! Pour ce discours AEFÉ, le reste du monde est autre. Il est sans langue nommée, conséquemment sans identité et peut donc être, linguistiquement parlant, « occupé ». L'emploi du terme territoire qui dénote ici une absence de reconnaissance juridique, officielle, etc., semble entretenir la représentation d'un français conquérant qui peut s'étendre sur des zones sans « unité linguistique », contrairement à la France, selon l'extrait ; sur des zones dont les langues autres (et simultanément l'anglais comme première langue étrangère) sont niées puisque non nommées.

Nous reportons ces propos à l'expression d'apprenant allophone : un apprenant sera dit allophone lorsque sa langue, jamais nommée, n'aura aucune reconnaissance officielle. Ce croisement d'emplois du terme allophone met en cause l'apparente neutralité de l'emploi du terme en contexte DASPA. Or, quelle reconnaissance est conférée à celui qui n'est dit qu'autre, à celui dont la langue n'est qu'autre de la nôtre ?

6. La reconnaissance bienveillante de l'altérité en dehors de la salle de classe

6.1. La bienveillance dans les lieux de « vie scolaire »

Nous croisons ici certaines de nos expériences professionnelles en DASPA avec la reconnaissance de l'altérité selon l'enseignant T.G. de l'école du réseau AEFE.

Tout d'abord, nous retenons que l'enseignant T.G. dit s'appuyer « un peu » sur la grammaire chinoise et sur la grammaire anglaise pour expliquer celle française : par « liens », « oppositions ». Selon lui ses apprenants ont « une richesse absolument folle. » Aussi s'autorise-t-il, à l'instar de ses collègues, à traduire : « y a aucun de mes collègues qui va refuser euh qu'on traduise ».

Mais qu'en est-il ensuite en dehors de la salle de classe ? Les différents lieux de l'école que T.G. nomme la « vie scolaire » (l'accueil de l'école, le secrétariat, le bureau de la direction) sont également mentionnés comme des lieux dans lesquels il serait permis de s'exprimer dans une des trois langues de l'école : le chinois, l'anglais, le français – ce qu'il confirme comme relevant d'une forme de bienveillance :

Extrait n°24

T.G. - ...Ici bon M. A.T. [le directeur de la partie lycée] il est bilingue enfin il est trilingue – Mme V.N. de même – donc y a – ils savent toujours que si y a quelque chose 'fin ils peuvent parler français anglais et chinois ici – y a le M. D.A. le prof d'espagnol il est aussi prof de chinois 'fin **on a beaucoup de personnes ressources ils savent que pour un lieu comme la vie scolaire où ils doivent parfois expliquer des choses compliquées etc. ils peuvent parler chinois ils peuvent parler anglais ils peuvent parler français** – dans les euh...

M.A. - Et donc **cette souplesse-là** [ton montant]... ce s'rait euh... **ce s'rait p't'être une forme de bienveillance** ou de... de de... **d'attention** peut-être par rapport aux élèves ?

T.G. - **Oui ! Oui, Dans le sens – là c'est un petit – c'est une petite structure** – c'est c'est **c'est vraiment tout petit donc ces élèves-là on les connaît tous.** Y a vraiment le – après moi – certains certains... certains profs restent uniquement deux ans mais en vrai c'est assez rare [ton montant], la plupart d'entre nous on reste euh... davantage... euh... certains sont ici depuis euh... depuis très longtemps parce que... mariés avec des [natives du pays où l'école est implantée] ou... voilà, ils ont leur vie ici... donc les élèves sont vraiment connus ; ils sont euh...

M.A. Oui oui

T.G. Ils sont – on **on connaît leur parcours on sait quelle est la langue qu'ils maîtrisent** on sait euh les parents... **quelles langues ils parlent avec à la maison** donc y a euh... et donc **du coup le traitement est différent...**

À la suite directe de ceci :

Extrait n°25

T.G. ...Voilà **sur l'utilisation du chinois la permissivité y a... y a des élèves que je vais disputer quand ils rentrent ici** et puis qui parlent directement à Mme V.N. en chinois parce que **c'est mon rôle d'être désagréable** euh... **mais pour d'autres non** parce que je sais qu'ils en ont vraiment besoin – de parler chinois.

La comparaison entre les propos de l'enseignant T.G. et notre expérience professionnelle des lieux de vie scolaire de notre école est convergente. L'expression précise de « personne ressource » est également utilisée dans notre contexte professionnel pour désigner des acteurs éducatifs (enseignants, éducateurs ou autres) qui peuvent comprendre d'autres langues que le français – ou qui peuvent s'exprimer dans d'autres langues. Mais dans notre contexte professionnel la dénomination de personne ressource ne semble pas particulièrement réfléchie, ni les différentes possibilités explicitées aux apprenants ou à leurs parents. Il y a donc dans notre école comme apparemment dans l'école AEFÉ un certain hasard (somme toute compréhensible) à pouvoir utiliser telle ou telle langue dans les différents bureaux de l'école et à y être compris dans une autre langue que le français. Le lien que l'enseignant T.G. établit entre bienveillance et pratiques de langues autres que la langue de l'école au sein de celle-ci nous semble être une explicitation possible d'un positionnement qui se voudrait bienveillant. Nous parlons ici d'un positionnement dans le sens d'un choix délibéré, assumé et communiqué, en quelque sorte institutionnalisé : qui dépasse le hasard initial.

Expliciter et formaliser les différentes langues parlées et comprises par le personnel éducatif à l'école, c'est-à-dire reconnaître en son sein une altérité linguistique, et accepter de l'exploiter au service des apprenants en traduisant diverses informations, certains documents, devraient permettre :

- concrètement, d'aider les apprenants à mieux comprendre le fonctionnement de l'école, les différents démarches liées à la vie scolaire, etc. ;
- fondamentalement, de partager une reconnaissance de l'altérité entre les acteurs éducatifs et les apprenants, i.e. de partager une altérité entre la société dite d'accueil et les personnes accueillies.

Par ailleurs, la progression entre le premier et le deuxième extrait de notre entretien avec l'enseignant T.G. est pour nous un signe du traitement de l'altérité linguistique. L'enseignant T.G. présente la possibilité (pour certains apprenants) de s'exprimer en chinois comme une disposition

bienveillante. Mais l'emploi du terme « permissivité » est significatif du jugement qu'il porte sur l'emploi du chinois dans les bureaux de l'école, du moins par certains apprenants. Il pourrait sembler étonnant que certains apprenants ne puissent choisir la langue de communication et essayer d'autres langues que le français dans les « lieux de vie » de l'école où les apprenants ont un besoin de comprendre et de se faire comprendre qui dépasse le pédagogique. Mais dans notre contexte professionnel DASPA, le principe semble être plus ou moins le même : nous avons maintes fois entendu des membres du personnel non enseignant crier aux apprenants : « EN FRANÇAIS ! » lorsque ceux-ci essayaient de s'exprimer dans les lieux de « vie scolaire » dans une autre langue que le français. Selon l'enseignant T.G., dans ce cas-ci avec certains apprenants, « c'est [son] rôle d'être désagréable ». Pour certains ce sera en français, pour d'autres, ce sera en chinois et c'est sa connaissance de leur niveau et de leur parcours familial qui semble déterminer quelle langue l'apprenant peut employer, indépendamment de tout choix que celui-ci voudrait faire. Ce n'est donc pas l'autre accueilli qui dit qui il est (i.e par quelle langue il s'exprime et se présente), ni qui peut décider comment il *se* dit : c'est l'accueillant. Ce que l'enseignant T.G. évoque ici avec une pointe d'humour (son rire et l'emploi de la forme transitive rare du verbe « disputer » trahissent une volonté de détachement), a parfois été, dans notre contexte DASPA, une injonction particulièrement violente adressée aux apprenants. Dans notre école DASPA comme dans celle-ci du réseau AEFÉ, la crispation semble être la même : dans ces lieux de l'école que l'enseignant T.G. nomme des lieux de « vie scolaire », la charge symbolique semble particulièrement forte. Conjointement à notre école DASPA et à celle du réseau AEFÉ, ces lieux signifient (du moins pour certains acteurs éducatifs) une intégration (et peut-être davantage sociale que scolaire), précisément par la langue.

La nervosité observée et les cris entendus lorsque certains apprenants essayaient de s'exprimer dans une autre langue que le français sont révélateurs d'une mission intégratrice qu'une partie du personnel éducatif s'assigne, et apparemment dans une négation conjointe (parfois brutale, sinon nerveuse) de l'altérité linguistique.

Nous rapprochons ces extraits d'entretiens (et les interprétations que nous en faisons) de l'extrait suivant du discours AEFÉ (chap.5, 4.2.) :

Discours AEFÉ

Quelle que soit la situation linguistique initiale, on peut affirmer que le français doit être acquis de telle manière qu'il devienne pour tous les élèves non francophones une véritable seconde langue maternelle, ce que l'on pourrait désigner par LM2. (p.18)

Une problématique d'intégration (a minima scolaire) semble bien se poser pour des apprenants non francophones au sein d'écoles du réseau AEFÉ. Le discours institutionnel du réseau et certains des témoignages recueillis (dont celui ci-avant de l'enseignant T.G.) soulignent une fonction intégratrice du français ; quand bien même la plupart des apprenants ne viendront ni ne s'établiront jamais en France (ni dans un autre pays francophone). Les écoles du réseau AEFÉ sont-elles (au moins en partie) des écoles pour « migrants symboliques », certes hors hexagone, de « l'extérieur », mais qui semblent néanmoins bien être pris dans une dynamique intégrative ? Par ailleurs, si la problématique semble ici se poser pour les apprenants natifs du pays dans lequel l'école est implantée, nous avons vu que des apprenants francophones sont aussi potentiellement assignés autres puisque ni sinophones, ni anglophones (4.3.) et ont donc aussi un parcours d'intégration linguistique (en anglais) à accomplir à l'école.

De tels premiers résultats suite aux croisements entre situations et entre discours suggèrent de prolonger ces recherches au sein du réseau éducatif AEFÉ, notamment lorsqu'un enseignement bilingue anglais-français est mis en œuvre – comme c'est actuellement parfois le cas, notamment en Asie du Sud-Est.

6.2. Une tripartite école (bienveillante) – apprenants dits autres – extérieurs

Le croisement opéré au point ci-avant entre notre expérience professionnelle et des extraits de l'entretien avec l'enseignant T.G. se fait a posteriori de l'entretien. Sur le moment nous avons estimé que la démarche d'accepter qu'un apprenant parle, dans les « lieux de vie » de l'école, une autre langue que le français, relève d'une certaine « souplesse ». Notre emploi de ce dernier terme est à rapprocher des termes « justesse » et « ajustement » par Réto pour proposer un lien entre bienveillance et « care » :

La bienveillance engage l'être qui la déploie par l'assignation à la responsabilité de ses actes. **Ajuster son action à la visée de bien** peut ainsi conduire à la **transgression de ce qui peut être édicté comme juste**, en déplaçant la question du juste à celle de **l'important**. Cette caractéristique permet d'inscrire la bienveillance dans la filiation de l'éthique du *care*, éthique contextuelle qui invite

à un tel déplacement. L'éthique du *care* ne conteste pas la nécessité de la justice, mais elle l'envisage sous le sceau de la **justesse et de l'ajustement aux circonstances**, en lien avec les cas concrets de l'existence plutôt qu'en s'appuyant sur des principes universels abstraits. (Réto, 2019, p.69)

Si le lien proposé entre bienveillance et « care »²⁸⁰ ne nous semble pas particulièrement pertinent pour cette recherche, nous relevons l'idée d'une transgression de la justice pour un ajustement aux autres : aux compétences et aux souhaits de chacun – ici, de (pouvoir) s'exprimer dans telle langue et pas dans telle autre.

Nous relançons l'entretien : « donc cette souplesse-là [ton montant]... ce serait euh... ce serait peut-être une forme de bienveillance [...] ? » Or la réponse affirmative de l'enseignant T.G. oriente la discussion sur la dimension (réelle et symbolique) de son école :

Extrait n°26

T.G. - Oui oui dans l'sens où – là c'est un petit – **c'est une petite structure** – c'est c'est **c'est vraiment tout petit donc ces élèves-là on les connaît tous.**

Puis :

Extrait n°27

T.G. - Cette école était vraiment une – **un côté très familial** – le côté **c'était un tout petit truc** de euh... - donc moi je suis arrivée et M. S.P. **a fait a transformé cette école familiale en un lycée international** – enfin en un lycée français de [la ville d'implantation] donc avec cette politique de... de de double cursus en franco euh... en français en anglais de beaucoup plus d'intégrer des familles [natives du pays d'implantation] etc. et ça a pris de l'ampleur même si ça reste petit mais **ça vient vraiment d'un côté extrêmement familial avec le côté euh... étrange aussi des choses qui est le côté petite communauté** enfin quand je suis arrivée la prof de français avec qui j'ai travaillé connaissais euh 'fin était amie avec à peu près tous les parents... euh les... connaissait les enfants voilà y avait y avait **ce côté – pour moi qui arrivait en tant que prof un peu trop de de... de proximité, de... d'amour** et de et de...

M.A. - J'comprends oui

T.G. - Voilà parce que parfois du coup ça crée des situations où le côté prof disparaît derrière le côté copain de machin euh j'vais appeler ton

M.A. - Relations

T.G. - Voilà donc on vient de **quelque chose de de de très comme ça famille** et euh

280 En sociolinguistique et en DDL, les travaux de Dinvaut (2019 ; aussi Dinvaut & Biichlé, 2020) et l'introduction de la notion de bientraitance linguistique (en opposition à des comportements de rejet de l'altérité linguistique comme la glottophobie : Blanchet, 2016) sont des exemples de promotion de bonnes pratiques didactiques en classe de langue. Pragmatique, geste, matérialisation, etc. : dans les questionnements posés, la conception d'une bienveillance/traitance donnée en soi, arrêtée et promue (telle pratique promue bienveillante, telle autre non), à l'image des bons gestes professionnels définis et promus par le « care », semble primer sur une interrogation du rapport à l'autre.

donc parfois il a fallu euh et c'est... et c'est d'autres professeurs qui sont arrivés aussi et qui eux ont ont... ont contribué à rétablir un un... je sais pas – à **rétablir ou à établir enfin des normes plus classiques** de euh... d'école... de prof de...

M.A. - D'enseignement ?

T.G. - Voilà – parce que qui... **qui venaient de l'extérieur** des des... des profs expats quoi on va dire – qui venaient et qui intégraient cette école-là comme une... une charmante école mais lambda

M.A. - OK

T.G. - Donc y a... J'pense que **le côté familial** c'est euh... C'est **c'est à la base de cette école-là** et ça et ça et l'effectif est tellement petit et notamment pour les lycées c'est euh...ils sont ils sont très peu donc **on peut vraiment les choyer** et les 'fin les connaître on connaît euh... donc j'pense qu'on vient de là...

Nous croisons ces deux extraits avec celui ci-après tiré de notre entretien avec la direction du DASPAA :

Extrait n°28

R.L. - Je [crois] quand même que **de par la situation de l'école – dans un p'tit quartier** – de part le fait qu'on essaye vraiment – ça j'y crois à au travers de la cellule de concertation locale²⁸¹ – **le fait qu'on fasse partie – vraiment – du quartier** que l'école ne soit plus seulement une école mais un lieu de vie dans un quartier avec euh le planning familial²⁸² le claj²⁸³ c'est vraiment des gens chouettes – qui gens qui travaillent vraiment chouettes des gens qui qui – qui sont capables de laisser leur sandwich pour s'occuper du gamin – qui sont capables parce que le gamin n'a pas de logement on l'a vécu euh de les – de donner de leur poche pour payer euh la... la euh allez la - pas la maison de jeune mais une euh une auberge de jeunesse – c'est du vécu ça – donc je pense que à au travers de ça **l'école elle est bien plus humaine [ton montant] que une école en plein centre-ville euh... qui connaît pas le voisin etc.** - ça je pense que ça la l'image de l'école euh son... oui c'est une école quand même pour ça je pense **familiale humaine** parce qu'elle est à dimension humaine parce qu'elle est dans un quartier – c'est une petite école de quartier – et j'crois quand même que c'est **familial** dans le sens où euh... ce sont de p't – des non – peut-être pas en DASPA mais – en général les groupes-classes sont petits et et les – **une grande majorité des profs s'intéresse quand même [ton montant] euh au... euh au vécu de l'élève** et essaye de s' - de de... de comprendre l'élève.

Puis faisant directement suite à l'extrait ci-avant :

Extrait n°29

R.L. Maintenant à côté de ça on reste aussi une école [ton montant] et que dans une école tout ne peut pas être familial y a des choses peut-être oui on ne peut pas s'occuper de tout on ne peut pas avoir – connaître toutes les problématiques et on est aussi une école qui évolue c'est-à-dire qu'avant y avait beaucoup de vieux profs ici – et j'pense que **le fait le changement le renouvellement de la de la population professorale** ben a fait qu'on a des plus jeunes [ton montant] que **dans les plus jeunes y a des gens qui continuent de sur la lancée et d' sur le le... et sur l'objectif de l'école à être une école à dimension humaine et à avoir un visage humain** – mais y en a d'autres qui sont

281 <http://www.accrochaje.cfwb.be/index.php?id=8801>. Page consultée le 23/03/22.

282 https://www.belgium.be/fr/famille/enfants/planning_familial. Page consultée le 23/03/22.

283 <https://www.claj.be>. Page consultée le 23/03/22.

peut-être moins impliqués dans ce processus-là [ton montant] – peut-être aussi parce qu'ils n'ont pas connu [ton montant] – je pense à – à des profs pas donner leurs noms mais – **des anciens profs qui ont fait vraiment des choses qui ont caché des élèves chez eux parce qu'on voulait les marier – voilà est-ce qu'on pourrait encore faire ça maintenant est-ce qu'on pourrait demander ça maintenant ?** Mais voilà ! **J pense que l'école a évolué aussi parce qu'il y a eu un renouvellement** à côté d'ça euh quand je vois les profs qui se sont tous mobilisés aujourd'hui pour partir avec toutes les passerelles euh faire une visite euh... [à Walibi] pour pour les sortir un p'tit peu...

Pour la direction du DASPA A comme pour l'enseignant T.G. de l'école du réseau AEFÉ, la bienveillance à l'école se justifie par une taille très modeste des deux écoles :

Extrait n°30

T.G. - Y a vraiment le... après moi – certains certains... certains profs restent uniquement deux ans mais en vrai c'est assez rare – la plupart d'entre nous on reste euh... davantage euh... certains sont ici depuis euh... depuis très longtemps parce que mariés avec des [personnes natives du pays] ou euh... voilà ils ont leur vie ici donc les **les élèves sont vraiment connus** ils sont euh... ils sont **on connaît leur parcours** on sait quelle est la langue qu'ils maîtrisent on sait euh les parents quelles langues ils parlent à la maison – donc y a euh... et **donc du coup le traitement est différent...**

Par ailleurs, un caractère familial est affirmé de chaque côté. Le premier, enseignant du réseau AEFÉ, a un positionnement critique lorsque l'idée d'une école « familiale » ou « bienveillante » est évoquée. Le deuxième, en tant que direction d'une école DASPA, pose davantage la bienveillance comme projet d'école, malgré un renouvellement du personnel qui a tendance à mettre en cause ce projet.

Une certaine petitesse (réelle et symbolique) des écoles est explicitée et développée pour justifier d'un caractère familial-bienveillant. Dans ces deux écoles, selon les propos des deux acteurs éducatifs, une échelle familiale sert de baromètre de la reconnaissance de l'altérité. En DASPA (du moins dans notre contexte DASPA), l'apprenant dit autre, réduit à être en souffrance, a besoin de (re)trouver une famille resserrée. En AEFÉ (du moins dans notre contexte AEFÉ), l'école familiale doit se doter d'un projet ambitieux qui repousse ses limites, qui rompe la proximité (voire la promiscuité?) entre ses membres et qui la ramène vers une norme de fonctionnement, d'enseignement – sous peine d'une « permissivité » (selon les propos de l'enseignant T.G.) envers l'apprenant dit autre qui l'exclut plus qu'elle ne l'aide à s'intégrer. Formulé encore autrement, l'acteur éducatif DASPA défend une « posture » familiale, bienveillante comme projet d'école, tandis que l'acteur éducatif AEFÉ défend un projet de « structure » qui dépasse une bienveillance davantage comprise comme un état, comme quelque chose dont on fait un constat et qui doit être dépassé pour aboutir à un projet. Nous nous appuyons ici sur Dozier et Dumoulin qui illustrent

l'emploi croissant, depuis 2013, du terme « bienveillance » dans les discours institutionnels scolaires français, puis commentent :

Ou comment **promouvoir**, dans le débat sur l'école, **des questions de posture plutôt que de structure**. La mise en orbite du thème de la bienveillance dans l'univers éducatif a ainsi pour intérêt premier d'**escamoter les causes réelles de l'échec scolaire**. Formidablement adapté à la cure d'austérité imposée au service public — cette « bienveillance » ne coûte rien à l'État —, il en est aussi le **parfait paravent**, puisqu'il **détourne l'attention de questions qui manquent singulièrement d'élégance**, tels le **nombre d'heures de cours dispensées** ou le **nombre d'élèves par classe**. (Dozier & Dumoulin, 2019, p.4)

Nous avons vu que l'emploi du terme « bienveillance » dans le contexte éducatif-scolaire belge francophone diffère largement de celui du contexte français. Mais la réflexion posée ici en termes de « posture » et de structure » nous semble pertinente pour interpréter les extraits de discours retenus.

Pour l'enseignant T.G., le caractère familial de l'école est un constat négatif de proximité qu'un projet a permis de dépasser. La lecture en vis-à-vis de passages de ces extraits nous suggère que l'école à « dimension humaine » défendue par la direction R.L. peut précisément être comprise comme quelque chose d'« étrange », parce qu'extrême (« un côté extrêmement familial » ; « c'est vraiment tout petit »).

Pour l'enseignant T.G. comme pour la direction R.L., cette échelle familiale, critiquée par l'un, défendue par l'autre, concerne leur école respective dans leur ensemble, et pas uniquement leur public scolaire dit allophone ou dit non francophone. Mais le fait de la critiquer ou de la défendre sont des signes d'un traitement différent de l'altérité. Le critère « familial » de l'école, qu'il soit critiqué comme étant « étrange » ou défendu parce qu'« humain », aurait quelque chose de performatif : il engendrerait des reconnaissances différentes de l'altérité.

Nous forçons les traits : l'assistance par le cocon pensé imperméable à l'extérieur pour l'un (soit la promotion, au sein d'équipes éducatives, en interne, d'une posture bienveillante à l'encontre des apprenants dits autres), un établissement de normes plus classiques d'enseignement par l'extérieur pour l'autre (soit le développement d'une structure qui dépasse un premier élan initial bienveillant pour proposer un projet *à partir de* l'extérieur). En DASPA, le discours bienveillant-familial semble servir de paravent à toute action structurelle (i.e. politique) qui pourrait être mise en œuvre à partir

du projet d'établissement tourné vers l'extérieur, tel que l'enseignant T.G. le décrit – avec cependant des conséquences positives ((r)établissement de normes d'enseignement) et négatives (submersion en anglais pour certains) en termes de politiques éducatives envers les apprenants débutants dans la langue de l'école.

Un trait convergeant à ces deux approches peut être mis en évidence : c'est l'extérieur des écoles (i.e. un tiers) qui vient modifier le type de rapports que les écoles entretiennent avec les apprenants dits autres. La comparaison entre les deux terrains va dans ce sens et semble confirmer notre hypothèse (chap.6) selon laquelle les reconnaissances linguistique et culturelle des apprenants dits autres dépendent notamment de relations que les écoles qui les scolarisent décident, évitent ou refusent d'avoir avec des extérieurs.



Ce chapitre 7 a proposé un premier tour d'horizon de l'idée de bienveillance dans des situations de scolarisation d'apprenants débutants dans la langue de l'école. La polysémie du terme « bienveillance » et l'absence de conceptualisations / réflexions notionnelles autour de celui-ci permet aux acteurs éducatifs de décrire et d'imaginer des pratiques dites bienveillantes (au sein de la classe de langue et plus largement au sein de l'école (6.)) très diverses d'accueil de l'altérité (4., 5.). Le DASPA vu par un autre DASPA (ou vu « par lui-même ») confirme des lacunes / manquements concernant la reconnaissance de l'altérité par le doit et l'estime. Au delà d'une « compassion » (2.1.), qu'est-ce qui est structurellement mis en place au sein des DASPA pour une pratique de la reconnaissance de l'altérité des apprenants dits primo-arrivants ? Plus largement, quelles compréhensions des prescrits concernant le DASPA par les équipes éducatives sont à l'œuvre au sein de l'ensemble des écoles qui organisent ce dispositif ? Et pour quelles estimes de l'altérité ? Le croisement entre notre expérience professionnelle et les entretiens et observations menés au sein du DASPA B ne renouvelle pas le regard déficitaire usuel porté sur les apprenants dits primo-arrivants. Mais l'accroissement du nombre de DASPA en FWB justifie des prolongements de recherche.

Au-delà d'un discours promotionnel positivisant tenu par l'AEFE à propos de l'éducation bi-plurilingue mis en œuvre par les écoles qui s'apparentent de près ou de loin à ce réseau, les équipes éducatives concernées gagneraient, selon nous, à tenir compte des compréhensions des familles et des apprenants quant à la scolarisation dans une nouvelle langue de l'école.

Un terrain scolaire AEFE accepterait-il de se voir éclairé par un terrain scolaire qui accueille des apprenants dits primo-arrivants, pour lui des « immigrés » ? Des acteurs éducatifs de l'école AEFE ont précisé jusqu'à quel point ils acceptaient nos rapprochements entre situations scolaires (3.). Contrairement à la direction de l'école AEFE, nous [ne] « gardons [pas] pour nous » les convergences relevées dans les difficultés liées à la reconnaissance de l'altérité. C'est un des apports de cette recherche. Pour des apprenants français débutants en anglais et pour des apprenants « natifs » débutants en français, la dimension attentionnelle de l'idée de bienveillance (une veille, une vigilance) devrait être soulignée.

Dans le cadre de la rédaction de cette recherche, nous avons choisi de mettre en évidence les difficultés d'apprenants français im-submergés en anglais. Le chapitre 8 ci-après interprète certaines de ces difficultés.

CHAPITRE 8. Entre nos situations éducatives, des convergences (parfois troublantes) dans la relation à l'autre

Notre huitième et dernier chapitre interprète :

- différents extraits d'entretiens ;
- des observations en situation qui concernent les trois terrains retenus ;
- des expériences professionnelles personnelles en DASPA (observations en classe auprès de collègues, témoignages de ceux-ci, échanges informels oraux entre acteurs éducatifs, échanges de mails).

Nous quittons notre focus sur la bienveillance comme compréhension élargie de la reconnaissance dite amoureuse de Honneth ainsi que, plus largement, la tripartite « amour »-sollicitude / droit / estime de ce dernier. Ce chapitre traite de convergences dans la relation à l'autre qui nous ont troublé / instabilisé (en tant qu'enseignant de langue et en tant que chercheur²⁸⁴) dans la mesure où elles nous ont donné à percevoir certains « semblables » ou « similaires » (parfois certains « mêmes ») là où nous nous attendions à entendre ou à observer surtout des différences / divergences ; là où la littérature de la recherche, en considérant les terrains retenus en creux comme incommensurables, ne les envisage que sous l'angle de la différence. Il y a bien eu des divergences et nous avons interrogé, dans le chapitre précédent, différentes compréhensions d'une reconnaissance « amoureuse »-bienveillante de l'altérité d'une situation à l'autre et différentes pratiques induites de ces compréhensions. Ces divergences interrogent ce qui est dit et ce qui est fait en terrain DASPA (selon notre expérience de ce terrain) à propos de la reconnaissance de l'altérité. Par ailleurs nos interprétations des discours ont mis en évidence des intentions (très) différentes (chap.5) et une thématique de « l'école en relations » (chap.6) très diversement traitée d'un terrain à l'autre. Mais les convergences que nous relevons ici nous ont par moment fait penser que d'une

284 Nous écartons de ces dernières réflexions des similarités relevées entre nos deux terrains DASPA pour privilégier des convergences entre terrains usuellement considérés disjoints. Mais des similarités entre DASPA concernent bien selon nous la reconnaissance de l'altérité. Elles ont trait : a) à deux rôles de la traduction en classe de langue (et plus largement à l'école) comme : concession ou prescription, b) à une certaine infantilisation de l'apprenant par rabaissement du curriculum. Mais ces similarités sont des confirmations d'un certain traitement de l'altérité selon notre expérience professionnelle personnelle. Nous choisissons donc ici de privilégier les troubles / instabilisations induits par des croisements entre situations usuellement pensées disjoints.

école à l'autre, d'une situation à l'autre, nous ne quittons pas les discours et les pratiques d'assignation à la différence ; qu'après avoir parcouru onze mille kilomètres pour nous éloigner de notre DASPA, celui-ci nous rattrapait et nous retrouvait pour nous donner à voir, d'une école à l'autre, d'un réseau éducatif à l'autre, les mêmes travers face à l'altérité. En comparant et en croisant des discours et des pratiques issus des terrains retenus, nous ne nous interdisions pas d'envisager également ce qui les rapproche. Mais le trouble (ou la surprise) que nous voulons expliciter dans ce chapitre provient d'une forme de prise de conscience, de notre part, de ces convergences : plus précisément de nous rendre compte à quel point certaines problématiques étaient similaires. Or, cette prise de conscience a été rendue possible par notre manière même de poser et de développer notre sujet. Jouer de la comparaison, du croisement (donc de la mise en relation) peut autoriser à imaginer qu'il y aurait aussi des convergences.

Ensuite, ces convergences nous ont troublé parce qu'elles nous ont fait douter de l'intérêt de comprendre la notion d'altérité comme une tension entre le même et l'autre. En effet ces convergences orientent (ou du moins colorent) notre compréhension / perception de l'altérité comme une irréductibilité intrinsèque ; comme un absolu qu'aucune démarche didactique, en classe de langue, ne peut avoir la prétention de comprendre, de connaître. En effet transversalement à nos trois situations de recherche et aux quatre écoles retenues, l'apprenant débutant dans une nouvelle langue de l'école nous a parfois semblé particulièrement absent (ou peut-être se rendant lui-même absent) de certaines démarches didactiques en classe de langue (3., en dernier point de cette recherche).

Notre compréhension (peut-être aussi pour nous un principe : une éthique, ainsi qu'une conviction) de l'altérité comme une tension superpose (voire entremêle) opposition et analogie : il n'y a pas opposition sans analogie et inversement. Cette tension prime donc nécessairement sur les pôles ou les termes : et s'il y a une tension entre deux termes, il n'est pas possible de ne pas penser *entre* ces termes. Mais... Personnellement, je ne peux pas conjointement à ces réflexions ne pas accepter la possibilité d'une irréductibilité, d'une incommensurabilité, d'une opposition absolue. Et parce que la tension telle que je la comprends n'est pas du tout une irréductibilité, il me semble que j'aboutis ainsi à une contradiction théorique. Je reviens sur ce développement en conclusion.

Nous regroupons ici des pratiques didactiques observées ou déclarées qui sont liées de diverses manières au domaine du FLE/S : a) elles peuvent être clairement revendiquées comme étant du ressort de la didactique du FLE/S par les acteurs éducatifs, b) dans d'autres cas, le lien entre telle

pratique et le FLE semble davantage induit dans les représentations qu'en ont les enseignants. Ce chapitre met en évidence les convergences suivantes :

- des pratiques didactiques qui semblent exclure (ou du moins réduire) l'altérité en classe de langue et « passent à côté » d'une relation avec celui dit autre ;
- des représentations qui construisent l'image d'un apprenant tantôt « *alter-alien*, » tantôt absent – et avec qui « ça ne donne rien » / avec qui il ne se passe « rien » ;
- des signes qui indiquent que des apprenants se poseraient eux-mêmes comme radicalement différents – et inatteignables (?) par certaines pratiques didactiques usuelles.

Nous synthétisons ces convergences selon que celui dit autre nous semble « géré » par la société dite d'accueil / l'école (1.), « évité » par celles-ci – ou développant lui-même différentes formes d'évitement de celles-ci, (2.), diversement « absent » (3.).

1. L'autre géré

1.1. Une gestion spatiale des groupes-classes

Pour ce point, nous relatons certaines de nos observations en classe d'anglais à l'école du réseau CIS qui convergent avec notre expérience en DASPA A. Plus précisément, nous interprétons une observation d'une classe de niveau B2 en anglais du programme ELD (English Language Development) de l'école du réseau CIS. À travers certaines pratiques, nous interrogeons la primauté d'une gestion spatiale des groupes classes comme mode de reconnaissance de l'altérité à l'école.

À notre arrivée en classe, les apprenants semblaient être parfaitement séparés selon leurs nationalités : les apprenants belges francophones d'un côté, les apprenants japonais d'un autre côté, d'autres apprenants ni japonais ni belges francophones d'un autre côté. Au début de l'activité de classe, l'enseignant a constitué les sous-groupes en demandant aux apprenants de se mélanger entre nationalités. Il a demandé aux apprenants de se répartir dans l'espace du local de manière à ce que l'apprenant qui soit à côté d'un autre ne parle pas la même « langue maternelle » :

T.H. - ...Somebody that does not speak your mother tongue.

Tout au long du cours, l'enseignant a rappelé certains apprenants à l'ordre : « In English please... » Sans certitude, il nous a semblé sur le moment que les apprenants s'installaient dans le local par défaut entre nationalités, puis que l'enseignant les invitait à se répartir de manière à tenter d'imposer l'emploi de l'anglais entre eux. Cela nous a semblé être routinier.

Cette pratique est convergente avec notre expérience sur le terrain DASPA A : l'altérité linguistique et culturelle y est très souvent pensée en termes de gestion spatiale des groupes-classes. L'équipe éducative²⁸⁵ décide de séparer certains apprenants d'autres apprenants (et d'en réunir d'autres) avec, souvent, l'idée de séparer les locuteurs d'une même langue. Même si les deux critères de constitution des groupes-classes du DASPA A sont l'âge et le degré d'alphabétisation, un critère de séparation des locuteurs d'une même langue semble le critère idéalisé. Du moins ce critère induit-il des modalités de groupement des apprenants sans être pour autant exprimé, explicité au moment de la constitution des groupes-classes à la rentrée scolaire. Le critère apparaît ponctuellement pendant l'année scolaire comme correction / ajustement de la constitution initiale des groupes-classes. L'altérité linguistique et culturelle semble alors réduite à ses manifestations les plus visibles, les plus évidentes : l'autre n'est en effet nécessairement que celui qui parle une autre langue et/ou qui a une autre nationalité. Les uns et les autres, contraints de se « faire face » et ne se comprenant pas, n'auraient alors pas d'autre choix que d'utiliser la nouvelle langue de l'école à apprendre pour communiquer entre eux. La reconnaissance de l'altérité linguistique et culturelle est ici non seulement une essentialisation des langues et des cultures de celui dit autre, mais elle semble n'avoir pour intention que d'imposer une langue tierce comme langue commune.

L'apprenant dit autre est d'abord quelqu'un qui doit être physiquement géré dans les différents espaces de l'école et de la classe. Que faut-il « faire » de ces apprenants ? Où doit-on les « placer » ? Comment les « gérer » entre eux ? Ces questions sont dominantes. Or ces (dé)placements s'accompagnent de diverses formes de séparation entre apprenants. Nous interprétons au point ci-après des pratiques et des discours convergents de séparation entre les apprenants dits autres et ceux ordinaires.

²⁸⁵ Nous parlons ici d' « équipe éducative » pour mentionner des décisions prises en accord entre la direction et le corps enseignant.

1.2. Déplacements, cloisonnements : des modes de gestion de l'altérité

1.2.1. Un cloisonnement de didactiques

Nous nous intéressons plus particulièrement à différents discours et pratiques développés sous l'étiquette FLE et, pour le DASPA, dans cette recherche ici exceptionnellement, au-delà de la période de scolarisation que ce dispositif constitue. Cette séparation semble être introduite (puis se perpétuer) sous couvert de différenciation positive par une remédiation pour les apprenants dits autres.

À l'issue de leur scolarisation dans le DASPA A, un nombre important d'apprenants poursuivent leur scolarité dans des classes de troisième ou quatrième technique / professionnelle au sein de la même école. Pour les classes qui accueillent le plus grand nombre d'apprenants qui ont initialement été scolarisés en DASPA, il est usuellement déclaré qu'il « faut faire du FLE » : plus précisément la direction et des enseignants énoncent régulièrement l'idée selon laquelle ces apprenants relèveraient toujours d'une didactique de type FLE. Ces acteurs éducatifs continuent donc à appliquer une étiquette FLE : a) sur les apprenants concernés, b) sur la didactique à employer pour eux – en lieu de celle du FLM telle que développée dans les programmes officiels à appliquer.

Ce discours récurrent sur une évidence de la didactique du FLE dans l'« après DASPA » est pour nous un indice potentiel d'une stratégie d'évitement : il s'agirait d'éviter le curriculum officiel à appliquer parce qu'estimé par défaut / « naturellement » hors de portée des apprenants qui viennent de quitter le DASPA. L'étiquette FLE serait alors énoncée comme prétexte pour ne pas penser les moyens à mettre en œuvre pour aider les apprenants ex primo-arrivants à accéder aux curriculums visés dans leurs nouvelles classes. Dans le DASPA A et plus particulièrement dans les années de scolarisation qui suivent le DASPA (et dans l'école du réseau AEFÉ comme nous allons l'interpréter ci-après), l'étiquette FLE, appliquée à des apprenants qui ne sont plus débutants complets dans l'apprentissage de la langue de l'école, serait un indice d'une programmation d'évitement / de contournement du curriculum prévu à transmettre. La catégorisation didactique du FLE justifierait donc des pratiques d'enseignement (contenus et objectifs visés) isolées de celles habituellement liées à la catégorisation didactique du FLM. Pour argumenter et illustrer notre

propos nous croisons notre expérience en DASPA A avec des observations dans l'école du réseau AEFE (chap.7, 5.1., b)) que nous complétons / précisons ici.

Nous avons interprété le contentement de l'enseignant K.F. de l'école AEFE à « faire du FLE » et à ne pas avoir de programme à suivre (chap.7, 5.1., b)). En 4. (Étudier diverses compréhensions des catégorisations liées à l'altérité) de notre chapitre méthodologique (4), nous avons interprété²⁸⁶ l'emploi de cette expression. Si l'enseignant K.F. se dit « prof de FLE » et déclare « faire du FLE » pendant des heures dites de remédiation avec des apprenants en difficulté dans l'apprentissage de la langue de l'école, qu'en est-il de l'enseignant qui a la charge du cours de français pour l'ensemble de la classe ? L'enseignant de français V.L. de la classe de troisième²⁸⁷ concernée à l'école AEFE déclare enseigner les « lettres modernes ». Il enseigne le français auprès des classes de quatrième, troisième du collège et première du lycée. Son positionnement professionnel se distancie largement de celui de l'enseignant K.F. À aucun moment pendant notre entretien avec lui, l'enseignant V.L. n'a employé les étiquettes de FLE, français langue étrangère/seconde, tandis qu'un quart de l'effectif de ses apprenants est natif du pays et que la didactique du FLE semblerait alors (au moins en partie) adéquate. Pour une apprenante en grande difficulté dans son cours, il déclare plus particulièrement « suivre le travail » que l'enseignant K.F. dispense à cette apprenante : « [Pendant mon] cours de français », « elle travaille sur une œuvre qu'elle étudie avec M. K.F ». Mais ce dernier est censé remédier aux difficultés des apprenants dans les cours ordinaires. Or, pour remédier à ces difficultés, nous avons observé que l'enseignant K.F. proposait essentiellement aux apprenants, comme « œuvre à étudier », de compléter des examens du DELF. Et c'est ce type d'activités qui a été poursuivi pendant le cours de français pour une des apprenantes native du pays – pendant que l'ensemble de la classe a travaillé des activités littéraires : emploi de figures de style, expression de l'opinion personnelle suite à la lecture d'un roman.

Cet exemple nous paraît prototypique d'une absence de collaboration entre l'enseignant chargé du cours ordinaire / commun et celui chargé d'une remédiation (ou différenciation) auprès d'apprenants en difficulté pendant l'enseignement du cours ordinaire. L'enseignant V.L. déclare être « confronté à des élèves qui ne peuvent pas [...] suivre » « son programme ». Pendant nos observations, aucune passerelle n'a été tentée par l'enseignant V.L. entre les activités menées au sein du groupe-classe et

286 « Les emplois du partitif « du » et du verbe « faire » soulignent la représentation du FLE en tant que matière (au sens figuré et propre) à travailler, à manipuler, nécessairement et en quelque sorte grossièrement (ou pour dégrossir, dans le sens de « donner un rudiment d'éducation», pour nous un rudiment de langue) « avec eux ». Aussi l'étiquette FLE semble-t-elle permettre de se soustraire de toute précision à apporter quant aux contenus précis enseignés, quant aux compétences travaillées en classe de français » (chap.4, 4.).

287 Au niveau collège.

le travail d'un examen DELF A2 par une apprenante native ; aucune parole non plus adressée entre l'enseignant et l'apprenant concerné pendant l'heure de cours : l'apprenant s'endort un certain temps en classe puis se coiffe, joue avec ses cheveux ou dessine et reprend rapidement son examen DELF lorsque l'enseignant passe à côté.

Ces observations ont agi comme un révélateur. Il est désormais acquis pour moi qu'il n'est plus possible d'appréhender *par défaut différemment* des terrains scolaires distants socio-économiquement. Beaucoup plus de moyens humains et financiers n'empêchent pas une école d'ignorer les difficultés de certains apprenants, de les laisser submergés face au contenu enseigné et de les occuper à faire autre chose que ce qui est attendu. Si cela peut paraître relativement évident et prévisible, nous considérons que donner à « lire » et à interprétation cette observation est un objectif pertinent de recherche. Nous donnons donc aussi à interpréter l'écart entre le discours institutionnel-promotionnel tenu par le réseau AEFÉ concerné (chap.5, 3.1.2., 3.1.3.) et de telles difficultés de scolarisation pour certains apprenants au sein de ce réseau. Et j'ai alors compris des suggestions que la direction de l'école m'a faites à mon arrivée que j'observerai (au collège plus particulièrement) des apprenants natifs du pays en grande difficulté, et des enseignants démunis face à ces difficultés – ou les niant. L'ignorance des difficultés de cette apprenante par l'enseignant (ou son aveuglement face à ces difficultés?) et l'inefficacité des moyens mis en œuvre pour tenter de la raccrocher au curriculum commun m'ont heurté. Les relations entre celui-ci et une remédiation en français langue étrangère semblent donc le plus souvent évitées ; les transversalités entre différentes didactiques du français semblent ignorées. C'est donc notamment parce que les apprenants sont assignés à suivre l'enseignement d'une didactique (et pas une autre) qu'ils sont séparés les uns des autres,

- que cette assignation donne lieu à une séparation physique des apprenants entre eux (heures de remédiation en AEFÉ en lieu et place d'autres cours, classes d' « après DASPA » exclusivement composées d'apprenants ex primo-arrivants pour qui des enseignants perpétuent un programme de FLE) ;
- ou qu'elle tire son origine d'une mise en œuvre d'activités / de tâches différentes *et* sans liens tentés entre elles au sein d'un même groupe-classe.

Nous estimons que ces absences : 1. de collaboration entre un enseignant qui a en charge le cours de français et celui qui a en charge une remédiation, 2. de passerelle / transversalité entre les didactiques de FLE et de FLM, ont précisément à voir avec le fait de déclarer « faire du FLE » ou

de donner des activités issues du FLE (comme le DELF). (Ab)user de l'étiquette FLE et poursuivre un enseignement habituellement lié au FLE (longtemps) après une période d'accueil sont pour nous des indices potentiels que des séparations entre les apprenants dits primo-arrivants et ceux ordinaires sont perpétuées.

Ces observations à l'école AEFÉ éclairent des propos habituels tenus sur le terrain scolaire DASPA A. Les propos ci-après illustrent l'assignation à une didactique (le FLE) au détriment de celle vers laquelle il s'agirait de tendre (le FLM) :

Extrait n°32

W.U. - E.Z. ça va encore [ton montant]... mais Q.S. par exemple euh... c'est c'est 'fin c'est **une CP²⁸⁸ euh... déguisée...** vraiment... J'ai la sœur de V.B., U.T. [...] elle ne sait presque pas faire une phrase euh... alors que j'vois des choses 'fin **j'fais du fle totalement** avec eux j'fais pas du tout euh **j'vois pas du tout le programme de 3^e euh c'est c'est impossible. Ils ne comprennent pas** [ton montant] 'fin...

Extrait n°33

W.U. - Je les [classe de troisième professionnelle] avais en français et le groupe faible. **Impossible pour eux de suivre le programme, je faisais essentiellement du FLE.**

Nous relevons l'emploi de l'expression de « CP [classe passerelle] déguisée » pour désigner une classe de troisième professionnelle bureautique qui scolarise, dans le DASPA A, deux catégories d'apprenants :

- a) des apprenants qui viennent de finir une période de scolarisation en DASPA, évalués encore faibles²⁸⁹ en français et qui sont officiellement intégrés en troisième professionnelle ;
- b) des apprenants débutants en français qui ne peuvent pas bénéficier du DASPA parce que majeurs et pour qui l'école organise une troisième professionnelle en les regroupant au sein d'une classe unique, permettant ainsi aux enseignants (et particulièrement aux enseignants de français) d'adapter leur enseignement.

288 « CP » pour classe passerelle. Sur le terrain scolaire DASPA A, l'abréviation CP est employée pour désigner les groupes-classes du DASPA (les groupes-classes sont nommés CP1, CP2, etc.), parfois les apprenants individuellement (« C'est un CP »). Ici l'enseignant W.U. qualifie une classe de troisième de « CP déguisée ».

289 Chez qui le niveau A2 du CECRL n'est pas atteint après une scolarisation souvent longue en DASPA (plus ou moins dix-huit mois) ou initialement analphabètes à leur arrivée à l'école et qui ne sont pas encore entièrement alphabétisés après plus ou moins deux ans de scolarisation en DASPA.

L'image du déguisement exprime une double négation : la négation de la présence d'apprenants débutants en français dans des classes ordinaires (donc hors DASPA) et la négation du caractère – au moins administrativement parlant – ordinaire de cette classe (une troisième de l'enseignement secondaire). L'impossibilité énoncée avec force de passer d'une didactique du FLE à une didactique du FLM (« j'fais du FLE totalement », « impossible pour eux de suivre le programme ») souligne l'intérêt de commencer à penser autrement les cloisonnements usuels entre les didactiques, et particulièrement dans le cadre de la formation des enseignants.

Nous relevons un autre exemple de cette difficulté à penser et à tenter des transversalités entre les didactiques du FLE et du FLM. Dans un des deux DASPA retenus pour cette recherche, un enseignant de français des deux dernières années du secondaire (le troisième degré, soit les années cinq et six) nous a suggéré que les apprenants qui quittent le DASPA pour intégrer ses classes devraient finir leur séquence d'apprentissage alors en cours en DASPA, plutôt que d'essayer de se raccrocher à la séquence en cours dans la classe d'accueil. L'apprenant pourrait ainsi commencer une nouvelle séquence en même temps que sa nouvelle classe. En tant qu'enseignant, nous comprenons l'insécurité didactique probablement ressentie par l'enseignant et sa proposition de postposer la découverte par le nouvel apprenant de la matière à acquérir dans sa classe. L'objectif de la proposition de cet enseignant serait de conserver une unité d'apprentissage dans la classe, de minimiser la perturbation causée par l'arrivée du nouvel apprenant. Mais cette proposition ressemble aussi à un procédé / une stratégie d'évitement de la rencontre d'un autre – du moins à une stratégie de non-rapprochement des curricula du DASPA et de la classe d'intégration. En DASPA et dans les classes ordinaires, il nous semble que chaque enseignant devrait connaître le curriculum appliqué en amont (pour un enseignant en DASPA) ou en aval (pour un enseignant en classe ordinaire) de sa classe, pour anticiper puis favoriser une mobilité curriculaire (in fine la mobilité scolaire des apprenants).

1.2.2. L'individualisation : un rapport paroxystique à l'autre ?

Nous relevons l'emploi, par la direction G.O. du DASPA B, du terme « individualisé », soit l'idée d'une certaine individualisation de l'enseignement. Cette idée prolonge notre réflexion sur les conceptions d'une différenciation positive formulées par les acteurs éducatifs lorsque des apprenants doivent apprendre une nouvelle langue de l'école. Nous introduisons notre réflexion par l'extrait suivant :

Extrait n°34

G.O. - La deuxième difficulté, je pense – et ça c'est c'est... c'est en ayant écouté un petit peu le retour des professeurs, c'est le niveau dans les classes. Le niveau dans les classes où nous nous avons la chance de pouvoir faire déjà deux classes ; ce qui nous permet déjà de de... de classer les élèves en fonction de leur niveau de français ; mais **j'imagine les [écoles] où il ne doit y avoir qu'une classe DASPA, où y doit y avoir qu'une classe DASPA...** euh dans les écoles où y doit y avoir qu'une classe DASPA, euh **le niveau entre un élève qui arrive euh... d'un pays où c'est pas la langue maternelle du tout où ils ne parlent pas un seul mot de français** où le niv – où le français est complètement inexistant dans la famille ou même le fait de l'entendre pour la première fois, **et vous avez un élève qui arrive euh de Tunisie qui a fait peut-être dix ans en français**

M.A. - Qui a quasi fini le secondaire

G.O. - Qui ne sait absolument pas qu'est-ce qu'il fait en DASPA parce qu'il parle très bien français même peut-être même mieux qu'un élève qui est en première... dans notre école [ton montant] euh et qui se retrouve en écol – dans notre classe DASPA coincé parce qu'en attente d'une équivalence en attente d'une intégration... **donc le niveau est fort différent souvent les professeurs sont confrontés à ce genre de problème** c'est-à-dire que... un élève qui parle très très bien et [ton montant] forcément ça vient du nombre ; parce que si vous aviez que deux élèves c'est pas un problème mais dans une classe de... douze ou treize DASPA c'est suffisant [ton montant]... c'est suffisant pour qu'y ait un décalage... et où la masse de travail devient très très importante et où alors **à ce moment-là on va faire... quasi de l'individualisé avec chaque élève** ; alors ça peut peut-être marcher très bien dans une classe où ils sont...six huit... mais une fois que vous dépassez douze quinze euh ça devient euh... ça devient très compliqué à gérer.

Un propos de la direction G.O. semble rejoindre un des constats posé par Oger (2019) : un faible effectif en DASPA, se traduisant par l'organisation d'une seule classe pour un DASPA, induirait plus de difficultés que de facilités. En effet, la direction G.O. souligne la très grande hétérogénéité d'un groupe-classe unique en termes de niveau de langue. Le nombre d'apprenants par classe devient alors une difficulté insurmontable qui implique de proposer un travail « individualisé » à chaque apprenant. Abdallah-Pretceille et Porcher posaient en 1996 (première édition de la référence qui suit) que suite à « l'extrême diversification » du public scolaire, « la centration sur l'apprenant,

qui est toujours une personne unique, est aujourd'hui l'unique voie. » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001, p.6). Doit-on et peut-on demander aux enseignants de préparer un cours par apprenant ? La solution d'une individualisation de l'enseignement, régulièrement suggérée pour l'accueil d'apprenants qui doivent apprendre une nouvelle langue de l'école (tel qu'illustré ici par cet extrait d'entretien), semble faire reposer la responsabilité de l'accueil et des progrès des apprenants sur les seules épaules des enseignants. Ceci peut être ressenti comme une certaine violence qui leur est faite (ce fut notre ressenti personnel pendant l'entretien), et ce même si la direction G.O. relativise ce dispositif en le conditionnant à l'effectif des classes. Pour la direction G.O., les contraintes d'organisation d'entrée et de sortie du DASPA lui imposent de demander l'impossible aux enseignants. Selon nous, la direction efface quelque peu sa responsabilité entre des contraintes administratives pour nous réelles (mais peut-être ici exagérées) et une solution didactique, l'individualisation, qui pousse jusqu'au paroxysme l'idée d'une différenciation. Selon Devin, « l'individualisation didactique ne [pouvant] raisonnablement être envisagée [...], ne reste plus en œuvre qu'un aspect relationnel : celui du maître qui encourage, qui félicite, qui gratifie. » (Devin, 2014, p.3, in Réto, 2020, p.56) – ce qui nous ramène à notre propos développé dans le chapitre 7 sur l'idée d'une bienveillance. Cette proposition est pour nous paroxystique du discours usuel tenu sur l'intérêt de la différenciation et détourne le regard : a) des faiblesses structurelles de l'organisation du DASPA, b) du non-respect d'un certain esprit d'ouverture du DASPA. Nous explicitons ces deux points.

a) Comme l'évoque la direction G.O., les DASPA scolarisent des apprenants francophones qui y attendent les résultats d'une demande d'équivalence (ou d'une procédure d'intégration) dans une classe ordinaire. Les difficultés liées à une démarche de demande d'équivalence d'un côté, la possible lenteur de la procédure d'intégration d'un autre côté, font que le DASPA est davantage perçu par certains apprenants comme une sanction à leur arrivée sur le territoire belge francophone que comme un tremplin pour leur scolarisation ; comme une antichambre de la normalité. En outre, concernant la reconnaissance des parcours scolaires et des diplômes non européens, « on observe une nette tendance, dans le chef des services d'équivalence, à sous-estimer les parcours d'études réalisés à l'étranger, de nombreuses décisions rendues rétrogradant le diplôme présenté par rapport à la valeur qui lui est accordée dans son pays d'émission » (Martin, 2019, p.24).

b) la direction G.O. semble ici omettre « l'esprit du texte (décret) DASPA » qui promeut des partenariats entre une école qui organise un DASPA et d'autres pas : l'idée est alors d'insérer scolairement un apprenant dans une autre école que celle dans laquelle le DASPA est organisé, pour répondre à un projet d'orientation, à un souhait professionnel, etc. L'apprenant est donc possiblement aussi bien « coincé » par la complexité organisationnelle du DASPA que par la compréhension que peut en avoir une direction (chap.4, 3. ; chap.5, 1.2.), pour qui un DASPA ne peut se penser qu'en termes de classe(s) organisée(s) uniquement au sein de l'école dans laquelle le DASPA est implanté. Or c'est contraire à l'esprit des textes qui régissent les DASPA (et auparavant les classes-passerelles, donc depuis 2001).

Ces réflexions soulignent l'intérêt de (re)penser les DASPA en termes de réseaux / partenariats entre « mêmes » et « autres » écoles comme nous l'avons tenté dans le chapitre 6 (3., 4.).

2. L'autre évité

Nous réunissons dans ce point des extraits d'entretiens et des observations de classe qui illustrent que celui dit autre est d'abord un inconvénient (pour Marchadour, 2019, p.65, un « dérang[ement] ») pour l'école qu'il s'agit donc d'éviter. L'autre est quelqu'un que je ne veux pas voir, que je ne veux pas rencontrer.

2.1. L'interculturel célébré : une forme d'évitement ?

Nous avons interrogé l'omniprésence des célébrations interculturelles dans les écoles qui accueillent des apprenants dits issus de l'immigration et dits primo-arrivants, migrants (chap.1, 2.1.). Plus précisément nous mettons en cause l'accès à celui dit autre qui semble induit de ce type d'événements. Nous ne souhaitons pas ici les décrire – bien qu'un tel travail (plus analytique ; ethnographique-descriptif) aurait pour nous un grand intérêt. Nous choisissons de nous arrêter sur certaines réflexions de l'enseignant d'anglais T.H. de l'école du réseau CIS. Dans ses réflexions, il est question :

- du terme « celebration » (dans l'expression « celebrate (linguistic) diversity ») ;

- de l'intégration de la diversité (particulièrement linguistique) dans la culture de l'école (« diversity [...] integrated in the culture ») ;
- du caractère international (ou pas) de l'école :

Extrait n°35

T.H. - I'm not sure about celebrations because **celebrations are normally exceptions. The word celebration means it's an exception.**

M.A. - Yes that's why I'm talking about events, you know

T.H. - If you celebrate linguistic diversity, **if you have to celebrate it it means that it's not really integrated in the philosophy of everyday** ; otherwise, well, I'm not sure what I'm saying is correct but I'm just thinking while I speak

M.A. - OK

T.H. - **Why would you celebrate diversity if diversity is so...**

M.A. - Included ?

T.H. - **Integrated in the culture**

M.A. - OK yes maybe

T.H. - So I think – I'm not sure – it's a good thing – I think it's a good thing to celebrate [ton montant] but... Well, again, like I was saying before right ? This is an American school, finally, so the culture is American, and... Although students who come know it's an American school [ton montant] they want to come here so you might go to an American school like this one or to a... lycée français and you know the culture is French [ton montant] but **neither in the French school nor this one would I consider the culture to be authentically... international** – Although this is called international school this one, I'm not so sure it's a hundred percent international – **I do think that the students are international, but the language is not the language is English**

M.A. - It's English yes

T.H. - The language you speak is English the other languages are not school languages and it's normal because it's an American school – but that's what I mean – Although all the languages are respected I'm not sure they respected or actually... they don't exist... They exist in the student's house, but **they don't exist in school excepted when the students speak in the corridor but it's not a language that's integrated in the school**

M.A. - Yes... yes

T.H. - It's the students who come and go who bring it and take it home. **The language of the school is English. And that's OK that's an American school ! Uh... But is it really international ? I don't know !** I wonder – those like things I wonder. And does it have to be an international one, I don't know, maybe not, right ?

M.A. - Maybe not !

T.H. - So it's just – if you ask me is it international yes and no ! [...] And again like I was saying in this other school that I mentioned before **this Arab father was so happy because the school had given him the opportunity to – in a Christmas show, show the audience one tradition from his country, because he had the feeling that in that school and in Brussels his culture which was Arabic had nowhere to be expressed**

M.A. - Yes

T.H. - And there he was happy because he could tell about – I don't know what culture – I don't know it was... right something they did and he was able to tell the audience about it so... Because he told it it existed and people

M.A. - Yes and I think **you have to make the difference between someone who tells something about his culture... to an audience... someone who has time for doing this [...] and a special day** or maybe a... a special meal that you eat because... OK it's labelled from Italy, I don't know, and you don't interact with the people... And I think the first one is better of course, it's obvious

T.H. - Hmm... **I don't know well he was really happy about that** here we do have an international day where people have a... stand with their food and crafts, and I think hmm... there's a parade in the morning with people I'm not sure... Well **it's like a day when you can celebrate all the countries** of – where the students come from

M.A. - Yes

T.H. - I don't know **is that enough ?**

L'enseignant T.H. interroge avec finesse l'intérêt de célébrer la diversité, notamment linguistique. Il emploie des expressions qui sont des formulations possibles de ce que nous souhaitons promouvoir en DASPA : une diversité réellement intégrée dans l'esprit du quotidien (« really integrated in the philosophy of everyday »), dans la culture (« integrated in the culture ») scolaire, de manière aussi certainement plus humble (car moins évidemment visible) et peut-être plus routinière que lors d'un événement : c'est-à-dire sans croyance en un accès direct à l'autre via l'événementiel ni reconnaissance certaine de sa diversité parce que cet autre aurait performé sa différence. Par ailleurs l'enseignant T.H. met en cause l'étiquette « internationale » de l'école, et ce de trois manières différentes :

- il interroge cette étiquette pendant qu'il réfléchit à la question soumise des célébrations de la diversité linguistique. Il suggère que la problématique de la diversité à l'école n'a rien à voir avec le fait de caractériser une école comme étant (ou pas) internationale ;
- il distingue l'étiquette « internationale » employée par l'école pour sa promotion du public scolaire, pour lui réellement international, de l'école ;
- il appuie sa critique de l'étiquette « internationale » en relevant le monolinguisme de l'école, c'est-à-dire le fait que les autres langues ne sont pas des langues « de l'école » (« ...students are international, but the language is not the language is English » ; « The language you speak is English the other languages are not school languages »).

Aussi sa mention des langues premières des apprenants nous semble-t-elle tout à fait transposable en contexte DASPA : « they don't exist in school excepted when the students speak in the corridor but it's not a language that's integrated in the school. » Les contextes de scolarisation des apprenants dits primo-arrivants, migrants, n'ont pas l'exclusivité de formes de mises à l'écart de l'altérité linguistique. En des termes simples et efficaces, l'enseignant T.H. associe la présence réelle, entendue, des langues des apprenants dans un certain espace scolaire (« in the corridor ») à leur exclusion du langage de l'école.

Durant cet extrait, l'enseignant T.H. interroge l'intérêt de célébrer la diversité linguistique et culturelle sans répondre définitivement à son interrogation. Il illustre son propos par un exemple tiré de son expérience professionnelle dans une autre école dans laquelle un parent d'apprenant a eu la possibilité d'exprimer sa différence culturelle pendant un spectacle de Noël. Il met en cause l'intérêt de performer une identité, malgré la satisfaction de la personne concernée : « this Arab father was so happy because the school had given him the opportunity to [...] show the audience one tradition from his country » ; « he was happy because he could tell about » ; « he was able to tell the audience about it so... Because he told it it existed » ; « here we do have an international day where people have a... stand with their food and crafts » ; « I don't know is that enough [?] » Il pourrait être gêné par le contentement apparent de ce parent d'apprenant (« ...this Arab father was so happy... »).

Ses réflexions reflètent les nôtres concernant l'organisation d'activités, d'événements festifs dans notre contexte professionnel DASPA A. À la relecture de cet extrait nous comprenons rétrospectivement qu'il ne faut pas s'arrêter au contentement des uns, spectateurs, ni des autres, acteurs ; ni être gêné de vouloir dépasser ce contentement probablement provoqué par la spectacularisation de l'autre, sa mise en scène. Sans pouvoir ici aller trop loin dans l'interprétation, il nous semble qu'il y a un consentement mutuel à spectaculariser la relation à l'autre et que l'un, en consentant à voir un spectacle, comme l'autre, en consentant à se mettre en spectacle, s'évitent – ou réussissent à s'éviter - si un tel but est recherché. Nous sommes de toutes façons de l'avis de l'enseignant T.H. dont la dernière question, certainement rhétorique, sous-entend une réponse négative : est-ce assez (« ...is that enough ? ») ? Notre entretien avec lui nous aura permis d'affiner notre questionnement à propos des pratiques spectaculaires-festives usuelles dans les écoles qui veulent mettre en avant leurs apprenants dits autres. Pour ce point (comme pour l'ensemble de cette recherche), il s'agit bien pour nous de porter davantage notre propos sur la qualité des questionnements (en interrogeant un contexte *par* d'autres) que sur d'éventuelles réponses.

2.2. Différentes pratiques d'entre-soi. La société dite d'accueil évitée

Nous avons explicité notre emploi de la notion d'entre-soi selon Tissot (chap.6, 1.4.) et nous l'avons utilisée pour interpréter des extraits de discours issus du réseau CIS. Nous avons supposé que la culture d'entre-soi des réseaux d'enseignement belges francophones compliquait la mobilité scolaire des apprenants dits primo-arrivants. Nous relevons ici du terrain CIS au terrain DASPA différentes pratiques d'entre-soi relatées en entretien (DASPA B) ou formulées à l'écrit par des apprenants (CIS) pendant une activité de classe menée conjointement par nous et leur enseignant d'anglais T.H., autour d'une adaptation²⁹⁰ de notre questionnaire d'entretien. Cette adaptation a été conçue avec la collaboration de l'enseignant T.H. Celui-ci a témoigné son intérêt pour les questionnements que nous souhaitions aborder en classe et a proposé que nous concevions, avec son aide, un questionnaire écrit²⁹¹ à soumettre à ses apprenants pendant une séance de cours d'anglais. Ce point concerne des activités précises développées en classe de langue. D'autres concernent davantage l'école dans son ensemble, i.e. certaines manières de développer et de promouvoir un esprit d'école qui pourraient limiter l'intégration scolaire / sociale.

Pendant son entretien avec nous, l'apprenant F.D. du DASPA B nous décrit une « activité spéciale » (selon nos termes) développée en cours de français :

Extrait n°36

M.A. - Est-ce que dans l'école y a **des activités spéciales** pour les élèves du DASPA, tu vois des... **des fêtes** euh, des repas que vous faites entre vous, des... bon je sais pas moi, des... **des journées portes ouvertes**, des choses comme ça, **particulières** pour vous, que vous organisez ?

F.D. - On a fait... Euh **on a fait un truc**

M.A. - Oui

F.D. - Euh, c'était – je sais pas comment vous expliquer c'était... **Expliquer notre pays**

M.A. - Expliquer ton pays

F.D. - Oui

M.A. - OK

F.D. - Donc **on doit faire un drapeau**

M.A. - Oui

F.D. - Et **derrière le drapeau on doit écrire les fêtes de Roumanie, euh la nourriture, les gens** plus intère – **qui étaient les plus intéressants**, en Roumanie, ici y a ça ça ça... Et on a fait ça avec DASPA 1 – donc on a fait les DASPA 1 ils ont fait leurs pays et nous voilà – par exemple moi dans la classe avec la fille-là roumaine [F.D. est aussi roumain]

290 Annexe n°12.

291 L'ensemble des réponses écrites obtenues constitue l'annexe n°13. Cette modalité de recherche n'a pas été prévue initialement. Nous n'exploitons ici que très partiellement ces témoignages écrits. Ils constituent un matériau potentiel pour de futures publications.

[ton montant] on a fait notre pays
M.A. - Tu l'as fait avec elle ?
F.D. - Oui, on a fait ensemble et moi j'ai expliqué d'où moi je viens dans le pays en Roumanie si tu viens du sud-est ou je pas moi... quelque part, elle
M.A. - De la région
F.D. - Sa région oui. Moi je – on a expliqué ça après ils venus les DASPA 1 dans notre classe on a expliqué... notre pays **chacun explique son pays...**
M.A. - Et quand tu dis le DASPA 1 ça veut dire qu'y a deux classes c'est ça ?
F.D. - Oui y a DASPA 1 et DASPA 2
M.A. - D'accord et combien vous êtes en classe ?
F.D. - Euh... maintenant en DASPA 2 on est quatorze ou quinze
M.A. Vous êtes quatorze ou quinze, OK. **Et vous avez présenté ça à qui alors, les les... les panneaux, euh, pour ton pays ?**
F.D. - **Ben le DASPA 1 ils nous ont présenté à nous**
M.A. - Ah !
F.D. - **Et nous à DASPA 1**
M.A. - OK je comprends
F.D. - Et aussi au professeur de DASPA 1 de français et le DASPA 1 à nous, à M. C.M.
M.A. - OK
F.D. - Donc on a présenté chacun qu'est-ce qu – comme ça on va savoir un peu
[...]
M.A. - **Et vous n'avez pas présenté aux autres classes... De l'école ?**
F.D. - **Non**

Ce type d'activité tel que l'apprenant F.D. nous le présente est certainement très banal – du moins sans l'« entre-DASPA » décrit (« le DASPA 1 ils nous ont présenté à nous », « et nous à DASPA 1 »). Nous l'avons nous-même réalisée plusieurs fois avec nos classes et nous l'observons régulièrement, réalisée par d'autres enseignants avec leurs classes DASPA, au sein du DASPA A. Cette activité usuelle de classe de langue semble innocente. Or nous pensons qu'il faut l'envisager autrement. Nous avons interprété ce type d'activité comme une « assignation à n'être que » qui n'encourage pas les apprenants à se projeter comme acteurs de leur nouveau lieu de vie (chap.3, 2.). Cet extrait d'entretien illustre des pratiques en classe de langue qui entretiennent l'isolement de ceux dits autres de la société dite d'accueil – du moins a minima des classes ordinaires. Une présentation réciproque des origines entre classes DASPA assigne les apprenants à n'être que ceux qui « viennent de » et empêche peut-être de les voir (et eux de se voir?) comme nouveaux membres de la société dite d'accueil. Aussi ce focus sur les origines de quelques autres occulte-t-il la variété des origines des uns qui constituent cette société dite d'accueil, certainement davantage appréhendée mono(lingue/culturelle) que pluri(lingue/culturelle) lorsqu'elle accueille de nouveaux arrivants. Et il nous semble que le multilinguisme belge, de par les séparations multiples entre langues et entre cultures sur le territoire (chap.5, 4.3.), ne modifie pas une telle appréhension « mono ».

L'entre-soi est ici un entre-différents mis en œuvre par les uns pour ceux dits autres. L'altérité pensée comme différence est invitée à s'exposer à elle-même.

Il nous semble pertinent de rapprocher cet entre-différents de témoignages écrits recueillis à l'école du réseau CIS. Sociologiquement parlant, ces témoignages seraient davantage qualifiés d'entre-soi :

Extrait n°37

B.N. : With this school **we don't really have a relation with Brussels** because it's an international school.

Extrait n°38

H.D. : Personally, being part of a basketball team outside of the school, I feel quite integrated « Brussels »community, but **during this year I've noticed that** this school offers so many possibilities (sport teams, clubs, after-school activities) **that many students [are] completely isolate[d] from Brussels's community. [nom de l'école] is a particular, different school.**

Il s'agit de réponses écrites à la question suivante : « ...what about the relations between the school (and you !) and Brussels, Belgium ? Do you feel integrated/included in the city / the country ? How can the school be more helpfull for this²⁹² ? » La problématique de l'intégration usuellement énoncée à propos de ceux dits migrants, reportée ici vers ceux dits expatriés et usuellement considérés « sans problème » (parce que socio-économiquement aisés), met en évidence le possible isolement de ces derniers de la société d'arrivée. Des apprenants se sentiraient ici écartés de cette société par sur-occupation dans l'école. Du moins une absence de relation entre l'école et son extérieur (ici la ville où elle est implantée) est-elle potentiellement problématique pour certains de ses apprenants. Cependant un autre apprenant partage un sentiment opposé :

Extrait n°39

D.X. : **I feel included in this city and country. School is helpful** because of CAS service²⁹³ **because we volunteer** also outside of the school.

Certains extraits du discours CIS (chap.6, 1.2.) promeuvent des projets de classe, d'école, qui mettent les apprenants au service de la société, en réalisant des actions bénéfiques auprès d'autres en difficulté, etc. Nous supposons que de tels projets pouvaient favoriser un sentiment

292 Annexe n°12.

293 « Creativity, Activity and Service » : différentes catégories de projets d'aide, d'intervention des apprenants à l'extérieur de l'école. Page Internet consultée le 11/05/21. Je n'indique pas ici de lien par souci d'anonymisation de données.

d'appartenance à la société dite d'accueil. Ces apprenants n'ont certainement pas les mêmes projets d'installation, ni peut-être même d'appréhensions d'une « installation ». Les enjeux d'intégration et de construction d'un sentiment d'appartenance à une société / un groupe... ne sont probablement pas les mêmes : nous pouvons supposer que ces apprenants ne se projettent pas dans un processus d'intégration puisque leurs séjours ont le plus souvent des durées limitées et connues à l'avance. Mais il nous semble qu'il faut nécessairement s'autoriser à penser l'inverse. Ces apprenants souhaitent probablement aussi se sentir intégrés dans leur nouveau lieu dit d'accueil, du moins sentir qu'une place leur est réservée – et qu'une durée connue et limitée de séjour n'atténue pas / ne diminue pas ce besoin. Il est pour nous toujours ici question de reconnaissance : pour Honneth, « une théorie sociale à teneur normative » « structurellement inscrit[e] dans la relation de reconnaissance mutuelle » (Honneth, 2013, p.156), sans détermination d'une durée dans la relation ni lien avec cette durée.

La société est peut-être alors réellement accueillante lorsqu'elle considère que tous ceux qu'elle accueille sont capables de l'aider, de participer à sa construction – le fils de diplomate temporairement établi comme le réfugié établi sur une autre durée.

Plus précisément à propos de notre public scolarisé en DASPA, il nous semble que ceux dits migrants, primo-arrivants, peuvent nous aider à percevoir et à interpréter différentes formes de mobilités qui façonnent notre vie – si le recueil de leurs paroles / témoignages / récits de vies, etc. s'accompagne, de notre part, de « dons de paroles » (Métraux, 2013, p.167) : si nous rompons l'inégalité des échanges en témoignant nous aussi des mobilités qui font qui nous sommes.

3. L'autre absent

Le point 3 de ce chapitre relève des extraits d'entretiens et des observations de classe qui interrogent l'idée d'une absence symbolique de l'apprenant dit autre. Il résonne particulièrement avec certaines de nos expériences professionnelles et conclut le texte de cette recherche par un récit, pour nous plus à même de faire partager avec le lecteur certains apports spécifiques de cette recherche.

3.1. L'apprenant estimé absent : un « rien » en classe de langue

Des indices relevés dans les trois situations suggèrent que certains apprenants veulent se tenir comme intrinsèquement différents, veulent témoigner d'une forme d'irréductibilité. Plus précisément, certaines observations en classe et extraits d'entretiens suggèrent des formes d'absences (?) des apprenants dits autres. Passés les premiers mois d'apprentissage de la langue de l'école, voire après le temps de scolarisation en DASPA, il n'y a, selon des enseignants, « rien du tout », il ne « se passe rien » :

Extrait n°40

W.U. - A.G. voilà **elle ne ne parle pas du tout**
M.A. - Non ?
W.U. - Elle ne dit **pas un mot** – en classe – **rien du tout** – et pourtant je sais qu'elle comprend parce que quand elle fait les exercices elle comprend – mieux que d'autres élèves
M.A. - Donc elle n'a pas envie de parler peut-être
W.U. - **Elle ne parle pas du tout – rien – il paraît qu'elle apprend le japonais** [rires] sur le côté [rires]
M.A. - Et ses points ?
W.U. - Je sais pas si c'est aussi [rires]
M.A. - Elle apprenait déjà le japonais il y a deux ans
W.U. - Voilà comme quoi – ses points euh... ben aux périodes ça va plus ou moins mais à l'examen [inaudible] complètement – donc on va voir ici en juin
M.A.- Oui [rires]
W.U. - euh [rires] Mais c'est vrai qu'je je – enfin la matière est – **je la fais beaucoup plus simple que ce qu'elle ne devrait être pour une 4P** – mais bon je n'ai que quatre filles et j'me dis - 'fin j'essaye de voilà qu'elles réussissent euh – c'est vrai que **ça ne reflète pas la réalité d'une 4P** euh... donc on va voir ici à l'examen mais... euh... enfin **je n'ai pas entendu sa voix de toute l'année** presque...
M.A. - Ah oui... Ben en CP²⁹⁴ elle ne parlait déjà pas du tout
W.U. - Ben oui ben voilà
M.A. - Mais elle suivait le cours sans aucun souci
W.U. - Hum hum
M.A. - Elle écrivait même mieux que la majorité
W.U. - Oui oui c'est ça c'est toujours pareil
M.A. - Elle apprenait euh... plutôt bien. J'crois aussi que c'est son caractère
W.U. - C'est son caractère – **moi je ne l'aurais je n'l'imaginais pas du tout en PH**²⁹⁵ – mais après tout si elle y est bien ben tant mieux '**fin** voilà c'est c'est
M.A. - Et je ne sais pas si elle veut continuer ou pas
W.U. - Je n'sais pas du tout. Les autres disent euh qu'elles veulent euh changer [ton montant]– mais elle euh je n'sais pas...

294 Classe passerelle. L'école DASPA A emploie toujours l'abréviation CP pour désigner les classes qui constituent le DASPA, malgré le nouveau nom (DASPA) du dispositif.

295 Troisième année professionnelle option habillement.

Puis :

Extrait n°41

W.U. - J'ai T.D. aussi qui est passé par la CP
M.A. - Oui
W.U. - je pense. J'pense que c'est pas sa première 3^e [ton montant] **Lui il est toujours aussi euh... rien du tout...**

Aussi :

Extrait n°42

W.U. - ...j'vois les 3P y a F.G. qui est arrivée de... CP
M.A. - Qui est en 3P oui
W.U. - 'fin qui – ça fait des mois que je n'la vois plus mais bon elle était là – par exemple **elle elle est totalement perdue dans cette classe-là...**
M.A. - Elle est en 3P2²⁹⁶ ?
W.U. - Oui
M.A. - OK
W.U. - Et là y a deux groupes
M.A. - Y a deux groupes
W.U. - Le faible et le – moi j'ai le faible – même même là elle était euh... Autant en cp c'était la meilleure [ton montant] - 'fin voilà c'était une des plus euh... autant **en 3PTB2 euh... rien du tout** [ton bas] – même se présenter elle ne savait plus le faire – **je n'sais pas si elle se sent** – pourtant elle a l'air de s'sentir à l'aise dans la classe – mais euh... oui – **peut-et qu'elle euh – je n'sais pas – dévaloris – 'fin je – je n'sais pas...** J.U. était là aussi mais elle a changé de classe elle finalement elle est en 3PH – mais 'fin j'entends des collègues c'est la même chose – **ils sont totalement perdus** [ton bas] euh..... **ils y arrivent pas du tout... Pourquoi je n'sais pas...** [petit rire]

Les propos de l'enseignant W.U. nous semblent représentatifs d'une certaine détresse d'enseignants, sinon de leur insécurité didactique. Les apprenants sont-ils incapables de s'exprimer par immersion dans la langue de l'école ou bien décident-ils de s'effacer de la situation scolaire ? L'enseignant W.U. donne deux indices qui suggèrent une forme d'effacement volontaire de la part de l'apprenante A.G. : tout d'abord son apprentissage personnel du japonais suppose qu'elle n'a pas de souci avec l'apprentissage (ni avec un désir) des langues en général ; ensuite son apparente capacité à « suivre » et à « comprendre » le cours sans problème (nous : « Mais [en DASPA] elle suivait le cours sans aucun souci », « Elle écrivait même mieux que la majorité » ; W.U. : « Oui oui c'est ça c'est toujours pareil » ; « je sais qu'elle comprend parce que quand elle fait les exercices elle

296 Troisième année professionnelle option travaux de bureau « 2 » (3PTB2). Le « 2 » distingue cette classe d'une 3PTB1. La 3PTB2 regroupe des apprenants dits primo-arrivants qui ne peuvent pas être scolarisés en DASPA (souvent des apprenants majeurs : le DASPA est réservé aux apprenants mineurs) ou qui ont été intégrés en troisième professionnelle à l'issue de leur scolarité en DASPA et dont le niveau global en français est considéré insuffisant (ou faible) par l'équipe enseignante pour poursuivre la scolarité dans une classe davantage considérée ordinaire.

comprend – mieux que d'autres élèves »). Mais malgré la diminution des attentes scolaires (« enfin la matière est – je la fais beaucoup plus simple que ce qu'elle ne devrait être pour une 4P » ; « c'est vrai que ça ne reflète pas la réalité d'une 4P ») et un groupe-classe très restreint (« je n'ai que quatre filles »), l'enseignant W.U. semble désemparé par une forme d'absence, par le silence de l'apprenante A.G. : « Elle ne dit pas un mot – en classe – rien du tout » ; « Elle ne parle pas du tout – rien ». Mais peut-être est-ce précisément *parce que* les attentes scolaires sont diminuées et que le groupe-classe très réduit impose une certaine proximité que l'apprenante A.G. se tient silencieuse en classe ? S'agit-il de manifester un désintérêt face aux activités menées en classe de langue ? L'enseignant W.U. suggère ensuite une mauvaise orientation : « je n'l'imaginais pas du tout en PH [quatrième professionnelle habillement] – mais après tout si elle y est bien ben tant mieux »).

Il ne s'agit pas pour nous de trouver la cause de ce silence (en outre il peut y en avoir plusieurs) mais d'illustrer par ce témoignage le désarroi qui peut saisir l'enseignant de langue lorsqu'un apprenant « ne parle pas du tout », lorsque l'enseignant n' « entend pas [la] voix » de l'apprenant. L'enseignant W.U. rapporte une expérience similaire avec d'autres apprenants : « Lui [T.D.] il est toujours aussi euh... rien du tout..... » ; « [F.G.] elle est totalement perdue dans cette classe-là », « j'entends des collègues c'est la même chose – ils sont totalement perdus ». Il suggère une fois de plus (mais cette fois-ci plus précisément) une mauvaise orientation pour l'apprenant F.G. : « je n'sais pas si elle se sent [...] peut-et qu'elle euh – je n'sais pas – dévaloris - 'fin je – je n'sais pas... », sans clairement oser l'énoncer. Des telles formes de silence ou d'absences des apprenants en classe de langue troublent peut-être d'autant plus leurs enseignants que ceux-ci ont (plus ou moins consciemment) à l'esprit l'idée d'un primat de la production (« entendre la voix » des apprenants) sur la compréhension (« pourtant je sais qu'elle comprend ») ?

Ce « rien du tout » et ce silence sont interprétables à l'infini – donc peut-être surinvestis de sens, là où il ne s'agirait que de voir un moment particulier de l'apprentissage d'une autre langue, moment pendant lequel on se contente d'écouter. Mais le désarroi de l'enseignant W.U. (désarroi que j'ai personnellement déjà ressenti avec certains de mes apprenants) doit pouvoir être exprimé par les enseignants et entendu par les écoles, par l'institution scolaire ; puis réfléchi avec les enseignants et les apprenants.

J'ai par ailleurs personnellement beaucoup travaillé avec l'enseignant W.U. Nous avons tous deux la charge du cours de français pour une classe d'alphabétisation et nous travaillions à deux (co-

enseignement) dans le même local pour l'ensemble de cette classe. Nous avons décidé qu'un tel choix sur celui d'une organisation de deux demi-groupes séparés dans deux locaux différents serait profitable aux apprenants et à nous-mêmes. Or celui-ci a décidé de quitter l'école et de changer d'affectation. Si de nombreuses raisons qui me sont inconnues ont poussé ce jeune enseignant à changer de lieu d'enseignement, je ne peux pas m'empêcher, à l'interprétation des extraits de son entretien avec moi, de penser que son appréhension (professionnelle, peut-être personnelle) difficile de l'altérité de nos apprenants l'a poussé à changer d'école. Cette expérience en tant que formateur / référent pour de nouveaux enseignants au sein de mon école me convainc de l'intérêt majeur du questionnement de la reconnaissance de l'altérité en formation continuée pour le personnel éducatif qui intervient auprès d'apprenants usuellement pensés (et souvent déclarés) autres.

3.2. L'apprenant « zombie »

Une moquerie peut simultanément choquer et amuser. C'est par cette simultanéité que se développe une connivence entre l'énonciateur de la moquerie et son interlocuteur. Ce dernier est alors gêné, embarrassé par certains propos en même temps qu'il en rit parce que les propos tenus contiennent pour lui, selon son expérience personnelle, une part de vérité. Le rire confirme une certaine justesse du propos et offre un exutoire à l'éventuel malaise provoqué par la raillerie.

L'extrait ci-dessous est tiré de mon entretien avec l'enseignant d'anglais T.H. qui a en charge les cours d'anglais ELD à l'école CIS. Nous nous moquons tous les deux de certains de nos apprenants que l'enseignant T.H. compare à des « zombies » :

Extrait n°43

T.H. - D.O. for example... When he first came here he was very... **Now he's starting to speak a li...[syllable allongée] -tle bit**, ve... [syllabe allongée] ry litle, but **when he first came here he was like a zombie I think**

M.A. - [rires]

T.H. - **He was just so lost** [rires] **I think he was completly blocked**

M.A. - He read good

T.H. - Yes, he did, I I'm happy yes, that he did so... But at first he just... I would ask him a question... I would ask again... Then **I told him several times that when somebody asks you a question, it's impolite not to respond**

M.A. - Yes

T.H. - [rires] **Do you... do you understand ?** [rires] And he says yes yes so you ask him a question again he doesn't answer and so he says... So have you understood what I've told you ? It's difficult sometimes so yes you have to be patient. I don't know...

M.A. - **Every year I have zombies too** [rires]

T.H. - [rires] Yes I think you have to be patient it's true.

L'enseignant T.H. rapporte ses propos avec un de ses apprenants, D.O. (« Do you... do you understand ? », « So have you understood what I've told you ? »), sans les introduire formellement, pour témoigner de la vivacité de l'expérience didactique vécue. Le silence de D.O. incite son enseignant à requalifier ce premier d'apprenant en zombie, donc en un monstre : telle une sur-altérisation (un zombie est décérébré) avec laquelle aucune relation n'est possible. Indirectement, l'enseignant veut peut-être exprimer l'idée selon laquelle cet apprenant, scolarisé dans une nouvelle langue de l'école, est alors paru comme « non humain » à ses débuts à l'école. Le silence de l'apprenant déconcerte l'enseignant de langue qui a besoin de se raccrocher à des signes produits par l'apprenant, indépendamment de la compréhension du sens de ces signes par l'apprenant : celui-ci a « bien lu » (nous le rappelons à l'enseignant) et l'enseignant en est satisfait (« He read good - Yes, he did, I I'm happy yes, that he did so... »). Les différentes explications du silence de cet apprenant données par son enseignant nous semblent toutes potentiellement pertinentes et être à développer : « He was just so lost » ; « he was completely blocked » ; « when somebody asks you a question, it's impolite not to respond » ; « do you understand ? »

Tout d'abord, le sentiment d'être perdu dans une nouvelle langue nous semble bien sans lien avec un critère socio-économique qui distinguerait l'aisance des uns et la difficulté des autres. Et c'est en partageant de telles expériences similaires difficiles (et les éventuelles solutions apportées) d'une école à l'autre, d'une situation à l'autre que chacun, quel que soit son contexte, pourra envisager autrement que dans l'isolement ces expériences. Rompre cet isolement légitime l'importance d'une réflexion autour de différentes mises en réseau d'écoles / de situations scolaires telles que celles tentées au chapitre 6.

Par ailleurs, parler de « blocage » à propos de cet apprenant (« he was completely blocked »), c'est peut-être suggérer que quelque chose peut justement être fait pour le « débloquer » ou pour débloquer cette expérience difficile. Il y a donc certainement des pratiques au sein de l'école et en classe à partager entre différentes situations éducatives. Et cette idée de blocage atténue la violence de la comparaison de l'apprenant avec un zombie : dans une telle situation d'immersion dans une nouvelle langue, qui ne serait pas bloqué, un peu « zombie » ? Ici, il nous semble cependant que les propos de l'enseignant suggèrent une cause du blocage qui dépendrait (uniquement) de l'apprenant, car il ne dit pas : « he was completely blocked by... » Mais si ces propos nous évoquent des attitudes similaires d'apprenants au sein du DASPA où nous enseignons, si nous sommes ici de connivence avec l'enseignant T.H. (« Every year I have zombies too »), c'est parce que ces expériences d'apprenants scolarisés dans une nouvelle langue nous semblent convergentes :

- particulièrement sur la seule responsabilisation de l'apprenant à apprendre la langue de l'école ;
- simultanément sur la déresponsabilisation de l'école en cas d'échec ou de difficulté.

Ensuite, la transition opérée par l'enseignant T.H. d'une cause de « blocage » à une cause d'« impolitesse » (« it's impolite not to respond ») qui expliquerait le silence de l'apprenant évoque peut-être une incompréhension culturelle entre l'enseignant et l'apprenant (ou plus largement, un heurt entre la culture d'accueil et celle de l'apprenant). Il essaye de faire réagir l'apprenant face à ce qu'il semble considérer comme un implicite culturel de politesse : répondre à une question.

Ces indices et d'autres plus ténus car difficilement ou non traçables (par exemple, des formes de silence et d'absence d'apprenants dits autres en classe de langue) suggèrent que quelque chose des apprenants reste inaccessible *à/par* la nouvelle langue de l'école. Certains enseignants semblent se rendre compte de quelque chose d'inatteignable chez l'autre – ou en tout cas qui ne se laisse pas réduire par les pratiques mises en œuvre en classe de langue.

3.3. Les « Frenchies » en classe d'anglais : une différence surjouée

Je relate ici une observation effectuée en classe d'anglais de la classe de CM2 de l'école primaire du réseau AEFE. Cette observation concerne les apprenants francophones (à ma connaissance tous Français) scolarisés dans cette classe. Le point suivant développe plus en détail le contexte global d'observation pour d'autres indices interprétés. Je rappelle ici que l'école primaire AEFE développe un enseignement dit bilingue qui fait alterner, d'un jour à l'autre chaque semaine, un enseignement en français et un enseignement en anglais.

Pendant toute la séance de cours d'anglais observée, j'ai remarqué que les apprenants francophones s'exprimaient entre eux quasi exclusivement en anglais, selon la consigne imposée par le cadre scolaire – et régulièrement rappelée en classe par l'enseignant –, mais avec un accent français (pour moi, franchouillard) extrêmement exagéré et particulièrement drôle. C'était pour moi un formidable pied de nez des apprenants francophones à la situation didactique et linguistique imposée. Un autre monde semblait se développer en marge de celui de la classe et rien ne pouvait être reproché à ces apprenants qui, littéralement, « parlaient anglais » mais qui, symboliquement, utilisaient entre eux une toute autre langue. Cet usage d'un accent particulièrement forcé peut aussi s'interpréter en

termes d'insécurité linguistique : un côté fautif de la langue est surjoué pour ne pas avoir à se confronter à la norme de celle-ci.

Je me suis surpris à vouloir me rapprocher d'eux, à me sentir proche d'eux. Ce petit détail sur la masse des éléments observés tout au long de cette recherche m'a particulièrement interpellé. A posteriori, il me semble que ces apprenants voulaient alors, peut-être inconsciemment, exprimer l'idée selon laquelle ils restaient parfaitement étanches au bilinguisme mis en place par l'école, entièrement inintégrables à cette situation scolaire : ils se jouaient de l'immersion imposée en anglais.

J'ai mentionné ce détail pendant mon entretien avec le directeur de l'école après que celui-ci m'a fait part d'un autre phénomène lié à l'accent, mais qui exclut potentiellement les apprenants francophones des échanges entre apprenants natifs du pays (ou originaires d'un autre pays), et qui ont un très bon niveau en anglais à leur arrivée à l'école :

Extrait n°44

S.P. - **Nous nos collégiens pour eux y a rien de plus rigolo que de parler anglais quoi.** Donc ils sont à l'école française toute la journée, ils parlent [la langue du pays] à la maison donc entre eux ils se parlent en anglais quoi, pour eux c'est une évidence. Avec des accents américains à couper aux couteaux [rires] – alors qu'on est dans une école anglaise, y a pas un prof américain [rires]

G.V. - Mais parce que ça fait comme dans les séries.

S.P. - Ça fait comme dans les séries télé quoi donc euh ils jouent à ça quoi donc ils parlent anglais et **c'est vrai que quand on arrive de France et qu'on n'a pas ces codes-là...**

M.A. - Oui parce que voilà c'est...

S.P. - **c'est très difficile**

M.A. - c'est très codifié

S.P. - **On a des familles qui ont été en souffrance malgré toute notre bonne volonté – et je pense que les parents nous reconnaissent ce côté familial, oui on est gentils, oui ; mais en même temps on peut pas être derrière chaque enfant quoi**

M.A. - Bien sûr

S.P. - **Quand ils sont entre eux** quoi, et... Donc ils sont pas invités aux fêtes de **machin**, euh...

G.V. - C'est ça

S.P. - Voilà, **ils comprennent pas les blagues, ils ont pas vu la série** patati euh... Ils sont euh... voilà, et donc

G.V. - **Ils sont en marge**

S.P. - **D'où l'intérêt comme le disait Q.D. que ça marche bien en anglais quoi. Y a pas le choix**

G.V. - **Donc il faut s'en convaincre [rires]. Donc je dis : « Ça marche bien ! »**

L'exclusion provient ici d'une non maîtrise d'un accent dominant et est cette fois subie. Nous pouvons imaginer que l'accent dit franchouillard serait une réaction à l'accent américain dominant. L'anglais est donc loin d'être une langue partagée entre tous les apprenants quand bien même tous

les apprenants la maîtrisent. Le partage (ou le sentiment d'un partage) d'une langue n'est donc pas une question de maîtrise de celle-ci – ou en tous cas pas prioritairement.

Certaines frontières sont tracées par les uns pour se distinguer et sont parfois subies par les autres.

3.4. Submergées ou volontairement en retrait ? Derniers troubles relatés

Au terme de ce parcours de recherche, je rends compte d'observations effectuées en classe de CM2 à l'école du réseau AEFE. J'ai pu observer des cours de renforcement en anglais donnés aux deux apprenants français M.I. et Q.D., puis une matinée de cours donnés en anglais à l'ensemble de leur classe, avec eux. J'ai donc pu observer la remédiation donnée à ces deux apprenants par l'enseignant E.R., puis ces deux apprenants au sein de leur groupe-classe lorsque les cours se déroulent en anglais. Pour rappel, dans la partie primaire de l'école retenue pour le réseau AEFE, les cours sont alternativement donnés en français et en anglais et l'alternance se fait d'un jour à l'autre. L'enseignement en français et en anglais semble actuellement développé dans les écoles du réseau AEFE situées en Asie du Sud-Est. Généralement, cette pratique est promue par les étiquettes d'école bilingue / d'enseignement bilingue ; mais l'autre langue enseignée en plus du français est l'anglais et non pas la langue du pays – ce qui n'exclut pas des heures de cours pour l'enseignement de la langue du pays, pour les apprenants natifs du pays où l'école est implantée comme pour les apprenants non natifs. Mais la promotion d'un enseignement dit bilingue fait alors bien référence à l'enseignement du français et de l'anglais.

J'ai interrogé le discours bienveillant des apprenants M.I. et Q.D. envers leur nouvelle école (chap.7, 4.3.) à partir du discours critique de l'apprenante S.A. concernant sa scolarisation en DASPA (chap.7, 2.2.). Et s'il m'a semblé que le cours de remédiation en anglais se déroulait bien pour eux (ils furent participatifs et les compétences et outils travaillés me parurent bien adaptées à leur niveau en anglais), les voir au sein de leur groupe-classe lorsque celui-ci suit les cours en anglais m'a laissé de toutes autres impressions. Suite à mon observation d'heures de remédiation j'ai été attentif, dans le cadre des activités de classe développées par l'enseignant D.S. pour les heures de classe ordinaires en anglais :

- au comportement et aux réactions de ces deux apprenants ;

- aussi plus précisément à leur participation, aux réponses qu'ils pouvaient apporter, aux interactions auxquelles ils participaient pendant le cours, etc.

Pour ces dernières pages, il n'est cependant pas tellement question de décrire avec justesse les observations que d'essayer de laisser une place, en conclusion à cette recherche, à des « éléments » (faute de terme qui me semble approprié) qui me paraissent difficilement dicibles. Une volonté de justesse est peut-être précisément ce qu'il faut « travailler à perdre » pour laisser la place à d'autres compréhensions si l'emploi du terme « justesse » sous-entend l'analyse d'observations finement rendues ; plus précisément pour nous si l'emploi de ce terme indique une volonté de décrire toujours plus précisément l'autre, de dire toujours plus finement qui est l'autre. Et il me semble que l'école belge francophone, mais aussi la recherche (du moins une partie), tend toujours, malheureusement, vers une précision toujours un peu plus pointilleuse (donc potentiellement enfermante) du regard porté sur l'apprenant dit autre.

Pendant la séance de cours (un peu plus de deux heures essentiellement consacrées à l'apprentissage de contenus liés à la géométrie), il m'a semblé que les deux apprenants français M.I. et Q.D étaient comme absents du groupe-classe, ou perdus dans un ailleurs – malgré la présence de l'enseignant E.R. pour soutenir les apprenants francophones pendant cette séance de cours en anglais. En observant cette séance de cours, j'ai été convaincu de l'intérêt de m'entretenir avec des apprenants français débutants en anglais et d'être attentif à ce qui se disait et à ce qui se faisait pour eux au sein de l'école et au sein des cours d'anglais.

La séance a consisté en une découverte de formes géométriques : à partir d'un relevé de certaines formes géométrique par prise de photos dans le bâtiment de l'école, puis par reconstruction des formes relevées en manipulant et en assemblant des éléments en plastique entre eux. Pour les prises de photos et pour les assemblages, le groupe-classe a été divisé en petits groupes de trois apprenants. Avant que le groupe-classe ne soit organisé en sous-groupes, j'ai remarqué que les apprenants français, à leur arrivée dans le local, s'étaient spontanément assis entre eux (le local n'était pas équipés de bancs individuels pour les apprenants, mais de tables pour quatre ou cinq apprenants) et surtout qu'ils semblaient *entre eux*, qu'ils entretenaient une forte connivence entre eux. J'ai constaté le développement de micro-échanges entre eux en français qui les liaient et les détachaient du groupe-classe sans les en séparer non plus complètement. C'est à ce moment-là que

j'ai relevé leur prononciation, exagérément française (« franchouillarde ») de l'anglais commentée au point précédent.

Pendant mon observation j'ai noté dans mon carnet de recherche que ces apprenants : « ne participent pas vraiment », « ne regardent pas vraiment le tableau » sur lequel était expliquée la séance en cours et, simultanément, que ce que j'observais ou croyais observer était « difficile à voir ». A posteriori, ma difficulté peut être comprise par la dissimulation (du moins par la discrétion) de ce « monde français / *en* français » en classe d'anglais. Mais aussi (ou peut-être surtout) la difficulté réside-t-elle dans l'interprétation d'éléments difficilement dicibles mais que j'ai ressentis – en tant que francophone immergé dans un cours donné en anglais ? Peut-être en tant que Français ?

Le silence a un dire ; le rien (le « res » latin), c'est forcément quelque chose. J'ai été stupéfait par le silence des deux apprenants M.I. et Q.D. tout au long de la séance. Pourtant, le silence d'apprenants en classe n'est-il pas quelque chose de très banal ? Q.D. en particulier n'a pas dit un seul mot (ni en anglais, ni en français – je ne le percevais donc même pas dans le « monde français / *en* français ») pendant toute la séance. J'ai relevé que ces deux apprenants baillaient souvent, que leurs regards semblaient peu à peu se perdre, que Q.D. jouait avec sa feuille qu'il faisait voler plutôt que de faire un pliage géométrique comme l'enseignant D.S. l'avait demandé. Aussi avait-il été le premier à avoir rangé ses affaires vers la fin de la séance – mais trop tôt selon l'enseignant D.S. qui l'avait alors rappelé à l'ordre, lui demandant de ressortir son matériel scolaire. J'ai également été marqué par une réaction de l'apprenant Q.D. à des rires en classes qui ont suivi une plaisanterie formulée en anglais : je l'ai vu suivre les rires du regard sans comprendre leur signification ; tandis que l'apprenant M.I. n'a montré aucune réaction d'intérêt à ce qui s'était alors dit en anglais. Par ailleurs lors de la manipulation d'éléments en plastique pour reconstruire certaines figures géométriques relevées par les prises de photographie, j'ai observé qu'au sein de leurs sous-groupes Q.D. et M.I. ont voulu travailler ensemble. Cependant l'enseignant D.S. leur a demandé de se séparer et de travailler avec des apprenants non francophones. Dans leurs sous-groupes, Q.D. et M.I. étaient ceux qui manipulaient les éléments tandis que les autres apprenants verbalisaient leurs réflexions à partir des photographies prises.

Il y a toujours un côté rassurant à voir un apprenant « faire quelque chose », agir, manipuler quelque chose « en vue de... », etc., en classe. Le « faire » de l'apprenant est peut-être alors compris comme une (bonne) traduction de son « comprendre » alors qu'il n'effectue peut-être que des mouvements

mécaniques dénués de sens – peut-être parce qu'il sait qu'il doit rassurer son enseignant en lui montrant qu'il sait faire quelque chose, peut-être parce qu'il veut s'en rassurer lui-même.

Il s'est agi ici d'une activité de classe d'école primaire et je comprends bien l'intérêt de faire apprendre un contenu d'enseignement à des enfants par la manipulation, par la construction ; mais sur le moment, j'ai eu l'impression que ni Q.D. ni M.I. ne comprenaient pourquoi ils assemblaient des éléments en plastique entre eux. J'ai spontanément fait un parallèle entre cette observation et l'enseignement dit actionnel des langues qui parfois, me semble-t-il, s'attache davantage à mettre en évidence un « faire » de l'apprenant indépendamment : a) de sa compréhension de ce qu'il fait, b) de son accord pour faire ce qu'il fait. Cet enseignement est évoqué dans une piste de possibles réflexions ultérieures en conclusion ; je m'en tiens donc ici à cette formulation d'hypothèse.

J'ai été particulièrement marqué par cette séance de cours. J'y ai entendu le silence de certains de mes propres apprenants en DASPA et j'ai retrouvé des formes de « décrochages » / d'« à-côtés » entre certains apprenants et leur groupe-classe, entre certains apprenants et les activités tentées en classe de langue, entre certains apprenants et leur enseignant. Mais c'est certainement en même temps quelque chose qui ne peut pas être posé en termes de résultat. Cette observation, et d'autres, m'ont donné à revoir des expériences d'enseignement et d'apprentissage en DASPA que je ne pouvais pas voir aussi finement qu'ici, étant alors pris par la pratique professionnelle. Si ces « décrochages » et « à-côtés » développés par des apprenants en classe peuvent sembler tout à fait normaux et somme toute banals, il me semble qu'on peut aussi arriver à un « point de non-retour » qui fait que l'un (l'enseignant) « perd » la relation avec les autres (ses apprenants) dans une indifférence partagée.

Malgré la présence de deux enseignants tout au long de la séance de cours observée, je n'ai pas particulièrement relevé que l'un ou l'autre accordait beaucoup d'attention à la compréhension de l'activité développée par les apprenants francophones. Tous deux ont bien répété certaines consignes, les ont reformulées et l'enseignant E.R. a, pour la plupart du temps de la séance, travaillé avec les apprenants francophones. Mais les « à-côtés » ou les « marges » que ces apprenants faisonnaient subrepticement, individuellement ou au sein de leur groupe, m'ont détourné du travail des deux enseignants. Au fond, peu importait ce que les enseignants tentaient : l'essentiel résidait pour moi dans une forme d'indifférence partagée de l'autre. En effet, les deux enseignants ne m'ont pas réellement semblé attentifs aux difficultés de certains de leurs apprenants, ni les apprenants ne m'ont paru avoir le désir de manifester leurs difficultés, des incompréhensions, etc. L'apprenant M.I. en particulier m'a paru tout à fait détaché de la séance de cours, à la fois par son silence et par

son attitude (des mimiques de pose, parfois de légers sourires) à jouer à l'apprenant-participant. Mon trouble fut notamment provoqué par l'impression d'observer un enfant « jouer » à être un apprenant sans en être un, de la même manière que l'enseignant « jouait » à enseigner à tous – même à tous les francophones – en se prouvant à lui-même qu'il enseignait bien sa matière à tous : tous étaient occupés par quelque chose – même les francophones les plus en difficulté en anglais, puisqu'il y avait une phase de manipulation accessible à toutes les mains. Progressivement, puis par éclairs, mon observation de cette séance de cours me ramenait de plus en plus distinctement, de plus en plus clairement dans ma propre classe, en DASPA – et dans un retour brutal à mes débuts dans cette recherche. La « monstrueuse parade » (chap.1, 1.4.) se rappelait à moi de plus en plus bruyamment. Le spectacle est bien pour moi notre forme de relation à l'autre. Et le croisement entre les différentes situations observées a eu pour effet de me le rappeler avec encore plus de force.

CONCLUSION

L'objectif de cette recherche était d'instabiliser (et potentiellement, de renouveler) les modalités d'une reconnaissance déficitaire de l'altérité en DASPA, où l'apprenant est d'abord défini comme faible (« allophone ») et par un manque (« non maîtrise de la langue de l'enseignement »). Pour répondre à ces objectifs, j'ai croisé ces modalités (connues notamment par l'expérience professionnelle personnelle ; également investiguées dans le cadre de cette recherche) avec d'autres modalités issues de deux situations scolaires émanant des réseaux AEFÉ et CIS. En effet, les discours institutionnels de ces deux situations, ainsi que les usages didactiques liés, apparaissaient a priori comme bien davantage positifs concernant l'altérité linguistique et culturelle de leurs apprenants. Par ailleurs, ces situations n'avaient jusqu'ici jamais été rapprochées : elles rassemblent des publics supposément distincts socioculturellement et qui relèvent de situations sociolinguistiques en partie différentes. J'ai pourtant estimé les situations DASPA, AEFÉ et CIS rapprochables, comparables. En effet, dans chaque situation scolaire retenue, des enfants doivent s'approprier une (ou des) langue(s) de scolarisation(s) autre que leur(s) langue(s) de référence.

Pour croiser ces trois situations, j'ai adopté une démarche de comparaison herméneutique telle que développée notamment par Jucquois (2000). J'ai interprété : a) des discours institutionnels issus de ces trois situations, b) des observables issues notamment d'un travail d'enquête (observations en situation et particulièrement en classe de langue, entretiens compréhensifs auprès d'acteurs éducatifs et d'apprenants) dans quatre écoles : deux DASPA, une école AEFÉ et une école CIS.

En DASPA, les apprenants sont de plus en plus souvent catégorisés allophones par les discours institutionnels comme par la recherche. Très largement, allophone signifie alors : strictement différent (linguistiquement, culturellement). J'ai essayé de concevoir cette notion autrement, en la repensant et en déportant sur les situations scolaires : l'école me semble parfois aussi allophone que ses apprenants *peuvent* l'être²⁹⁷ (et non pas le seraient de facto). J'ai qualifié les situations retenues de « situations d'allophonie » en essayant de repenser cette notion comme partagée entre tous les usagers de l'école. L'allophonie ne doit donc pas pour moi qualifier une catégorie d'apprenants ; en

297 En ce sens, je ne me demande pas comment les apprenants peuvent mieux apprendre la langue de scolarisation : je souhaite que l'école parle une autre (ou d'autres) langue(s) avec ses apprenants et à propos d'eux. Parler une (ou d'autres) langue(s), i.e. : reconnaître et exploiter l'altérité linguistique en son sein, et en finir avec le discours déficitaire usuel qui stigmatise les apprenants débutants dans la langue de scolarisation.

revanche, elle peut aider à comprendre diverses situations qui partagent en leur sein (entre usagers) et entre elles l'enjeu d'une reconnaissance linguistique et culturelle.

Un point de départ fort de mon entrée en recherche fut l'interrogation de la possible prédominance d'une bienveillance en DASPA. Pour tenter de répondre à cette interrogation, j'ai recouru à la théorie honnethienne de la reconnaissance (Honneth, 1992/2013) L'articulation conceptualisée par Honneth entre ce qu'il nomme « amour » (dans le cadre de cette recherche, pour moi bienveillance), « droit » et « estime », est certainement un cadre théorique pertinent pour interpréter les discours et usages didactiques en situations scolaires d'allophonie.

En 1., je synthétise les résultats obtenus. Ces résultats permettent de repenser les situations scolaires retenues : tout d'abord le DASPA (1.1.), puis les situations AEFÉ et CIS, et particulièrement la situation AEFÉ (1.2.). Je propose ensuite de considérer des dispositifs de soutien tels que les DASPA (ou les UPE2A en France) comme des acteurs de formation au sein de l'ensemble de l'école (1.3.).

En 2., pour conclure cette recherche, je propose différentes déclinaisons de l'idée de relation. Ce dernier point continue de présenter des résultats de cette recherche mais suggère aussi des perspectives d'intervention et de recherche qui ne sont plus (ou qui sont moins) strictement argumentées. Parmi ces éléments, je retiens particulièrement l'idée de transversalités entre les didactiques des langues (2.1.) et l'idée d'une relation spectacularisée à l'autre (2.5.).

1. Des situations scolaires repensées

Au regard de l'objectif poursuivi, cette recherche souligne le partage, entre différentes situations scolaires rarement rapprochées (par les institutions, les acteurs éducatifs, la recherche), de difficultés communes à scolariser des apprenants débutants dans la langue de l'école. Dès lors, il semble pertinent de poursuivre des croisements entre ces situations scolaires au niveau de la recherche, et certainement aussi de mettre en œuvre des échanges / partenariats entre ces situations. Mais au-delà des situations retenues qui pourraient paraître partager une spécificité de l'allophonie, je suis convaincu que l'école dans son ensemble gagnera à écouter leurs expériences de l'altérité (1.3.).

1.1. Une situation DASPA potentiellement valorisée

Le croisement des discours retenus, i.e. l'essai de compréhension d'une situation d'enseignement-apprentissage de la langue de l'école à *travers* des discours qui ne lui sont pas destinés, a permis de renouveler le regard déficitaire usuellement porté sur les apprenants dits primo-arrivants, en jouant sur la variété des intentions des discours. Sans nier les heurts, conflits entre l'allophonie de l'école et celles de ses apprenants, les DASPA ont tout à gagner à appréhender l'altérité linguistique et culturelle des apprenants comme un atout pour tous les acteurs et usagers de l'école.

Envisager l'autre comme un problème (et/ou via de supposés manques) le subordonne à une réponse (qui se veut solution), ici à une tentative de complétude (« maîtriser »), qui ne peut jamais entièrement satisfaire ni l'accueilli à qui une solution serait apportée, ni l'accueillant qui la pose. Ce constat est déjà abordé dans la recherche, notamment sous l'angle de la remise en question du natif comme référence et d'une valorisation des approches plurilingues de la scolarisation des enfants migrants. Mais ces travaux restent largement focalisés sur ce seul public. Les apprenants concernés semblent ainsi essentialisés puisque envisagées en eux-mêmes, pour eux-mêmes.

Nous souhaitons aborder la réflexion sous un angle plus instabilisant. Nous avons donc fait le choix d'un pas de côté en allant voir ce qu'il en était pour d'autres publics scolaires. Nous avons alors pu argumenter que l'intention initiale louable d'identification de publics scolaires et, liés à eux, de besoins dans l'apprentissage de la langue de l'école, assigne ceux dits autres (« allophones ») à n'être compris qu'à partir d'autres... autres (par exemple, à partir de « vulnérables »). Or, cette intention est mise en cause lorsque nous reportons sur le public scolaire DASPA d'autres compréhensions de l'altérité (linguistique et culturelle) bien plus positives développées dans les deux autres situations éducatives retenues. Par exemple, le croisement des extraits de discours entre les situations DASPA, AEFÉ et CIS autorise à considérer un plurilinguisme en termes de nécessité et d'intérêt dans les DASPA (chap.5, 3.1.1.). Ainsi, d'autres discours et usages didactiques deviennent possibles, imaginables. Sans sauter abruptement du déficit supposé d'une altérité (comprise comme stricte différence) à un angélisme béat (face à la diversité), la lecture de discours institutionnels davantage spontanément positifs ou « positivants » motive certainement à reconnaître l'altérité linguistique et culturelle à l'école, et devrait donc inciter les enseignants à l'exploiter en classe.

1.2. Des difficultés de scolarisation et d'intégration en situation AEFÉ reconnues

Le réseau AEFÉ réunit des écoles aux statuts et projets très variés dans lesquelles coexistent des situations d'allophonie vis-à-vis de la (des) langue(s) de scolarisation. En effet, des enfants du pays dans laquelle l'école est établie y sont scolarisés alors que le français n'est pas leur langue de référence. Ils se retrouvent donc en situation d'allophonie vis-à-vis du français. Par ailleurs, ces écoles scolarisent souvent leurs apprenants dans des cursus bilingues français-anglais (comme c'est le cas dans des écoles AEFÉ situées en Asie du Sud-Est, telle celle retenue pour cette recherche). Ainsi, certains de leurs apprenants français (ou francophones) nouvellement inscrits et (faux) débutants en anglais doivent faire face à une problématique d'intégration scolaire en anglais (alors deuxième langue de scolarisation au côté du français). Nous avons vu que le chef d'établissement de l'école française souligne une problématique d'intégration sociale (exclusion potentielle de réseaux d'amitiés extérieurs à l'école par une non connaissance de l'anglais) pour des apprenants français débutants en anglais (Chap.8, 3.1.1.). La problématique de l'intégration au sein d'écoles de ce réseau n'est donc pas réservée aux apprenants dits natifs du pays dans lequel l'école est établie. Au-delà d'une problématique d'intégration scolaire, il y a certainement aussi, en AEFÉ, un enjeu d'intégration sociale dans un monde d'expatriation (au moins en partie!) anglophone. Ainsi, les difficultés d'apprentissage de l'anglais (langue de scolarisation et d'intégration) observées chez des apprenants français, mais aussi l'intérêt manifesté par des acteurs éducatifs du réseau AEFÉ pour notre questionnement de recherche, encouragent à prolonger et à décliner celui-ci.

Sur certains points, des zones de partage existent donc entre ce public et celui, a priori éloigné, des apprenants dits migrants scolarisés en classe d'accueil. Ces zones de partage mises en évidence ont généré de part et d'autre des résistances, des frictions dans un « entre » (des situations, des réseaux, etc.) qui sont révélatrices des identités défendues de part et d'autre (chap.7, 3.1., 3.2.). Une situation scolaire issue d'un réseau socio-économiquement (très) privilégié comme celui de l'AEFÉ n'accepterait probablement pas de se voir placée en vis-à-vis d'une situation scolaire qui concerne des apprenants dits migrants – du moins un tel vis-à-vis ne saurait être déclaré « par défaut » parfaitement pertinent ni « révélé » par résultat après recherche scientifique. Pourtant, une situation scolaire telle que le DASPA me semble en quelque sorte également privilégiée : je ne considère pas ce type de situation scolaire comme lieu et moment unique de l'interculturalité et de l'altérité²⁹⁸ à l'école, mais les rencontres générées en DASPA, les heurts qui y sont potentiellement occasionnés

298 Voir en introduction, pp.8-9.

entre « accueillants » et « accueillis », les remises en cause possibles de « qui » nous sommes, font, pour moi, d'une telle situation scolaire une situation en quelque sorte « élitiste ». C'est selon moi un privilège que de pouvoir être ainsi instabilisé, interrogé, mis en cause dans son identité et dans sa culture par une rencontre avec l'autre. Le DASPA peut être donc considéré comme une situation éducative privilégiée – ce dernier qualificatif constitue alors certainement un autre terme à « détourner », à redéfinir, à discuter.

En outre (et particulièrement pour des écoles « aisées » peut-être peu habituées à partager les problèmes engendrés par les situations éducatives mises en œuvre?), il s'agirait de prendre en compte les discours que des apprenants peuvent tenir à partir d'expériences parfois difficiles d'apprentissage ; plus largement, à partir de leurs compréhensions de la nouvelle situation éducative dans laquelle ils sont plongés, parfois submergés. Je ne limite pas l'approche compréhensive défendue au domaine de la recherche : dans le monde professionnel de l'école, une co-construction de l'éducation à partir des compréhensions de tous devrait selon moi davantage être mise en œuvre.

1.3. Les dispositifs de soutien pour ceux dits autres acteurs du monde de l'École

Pour moi, le DASPA n'est plus seulement un lieu éducatif dans lequel l'hétérogénéité est un problème : potentiellement, il est une situation génératrice de réflexions, un passeur d'expériences pour : a) d'autres situations scolaires d'allophonie, b) certainement toute situation scolaire.

a) Cette recherche souligne l'intérêt de considérer les classes d'accueil d'apprenants dits migrants comme de potentiels déclencheurs de réflexion (par exemple concrètement, dans le cadre de la formation des enseignants) pour toute situation éducative dans laquelle la langue de l'école et la langue de référence de l'apprenant ne coïncident pas, au-delà des caractéristiques socio-économiques supposées de l'apprenant.

Des écoles qui promeuvent une scolarité bi/plurilingue « d'excellence », « aisée », gagneraient à reconnaître les difficultés d'apprentissage de la langue de l'école (i.e. d'intégration scolaire) telles que celles observées dans cette recherche chez certains de leurs apprenants. Il s'agirait de considérer que la scolarisation d'apprenants dits primo-arrivants a une expérience à transmettre en matière d'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue de l'école ; et que de tels partages sortiraient par exemple les DASPA (ou les UPE2A en France) du regard misérabiliste habituel, en les rendant acteurs potentiels de transformations au sein d'un réseau comme celui de l'AEFE. Ces

écoles pour « migrants » souvent considérées « à problèmes » (donc comme étant de mauvais exemples) et leurs apprenants « déficitaires » se verraient attribuer un rôle d'acteur / de participant dans le monde de l'éducation. Ainsi, l'école porterait un autre regard sur l'altérité linguistique et culturelle que celui usuellement déficitaire ; elle soutiendrait une reconnaissance politique de ceux spontanément assignés autres. Dans les discours institutionnels qui concernent la scolarisation de ceux dits primo-arrivants (tout comme dans les discours des acteurs éducatifs et de ces apprenants), il y a des éléments pertinents pour des situations scolaires « d'élite » qui promeuvent une facilité de l'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue de l'école.

b) Plus largement, il s'agit de mettre les DASPA en action au sein de l'ensemble de la FWB : il y a beaucoup à apprendre de ces dispositifs et il faut donc désormais leur donner un rôle de formateur auprès des autres écoles, toutes confrontées à l'altérité. J'ai introduit cette recherche avec l'idée selon laquelle l'altérité (en introduction via l'entrée « diversité ») serait constitutive de tout public scolaire. La reconnaissance de l'altérité linguistique et culturelle telle qu'elle est interrogée ici (à travers des situations de scolarisation d'apprenants débutants dans la langue de l'école) devrait être reportée, se voir élargie vers toutes les écoles, au sein de toutes les classes. Ce report (ou élargissement) pourrait passer par la didactique des langues (de toutes les langues enseignées et apprises à l'école, et pas seulement par celle du français langue étrangère) : le « processus de modélisation et d'harmonisation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, visible au début des années 2000 [par exemple, via l'émergence et la diffusion du CECRL] ne doit pas éloigner la didactique des langues d'une démarche plus large de sensibilisation aux formes de relation à autrui » (Spaëth, 2014, p.161).

2. L'idée de relation déclinée

Notre recherche a mis en évidence cinq axes liés à l'idée de relation : les transversalités entre les didactiques des langues (2.1.), l'école et la société (2.2.), l'intérêt de poursuivre une interrogation de la bienveillance à l'école (2.3.), une tension entre l'autre et le même *vs* une irréductibilité de l'autre (2.4.) et une relation spectacularisée à l'autre (2.5.).

2.1. Transversalités entre les didactiques des langues

Il est désormais temps d'accepter par tous, à l'école et au sein de la société, que l'apprentissage d'une nouvelle langue de l'école et de la société dite d'accueil prend du temps ; par exemple un temps qui dépasse largement la durée du dispositif d'aide DASPA prévu pour les apprenants dits primo-arrivants en Belgique francophone. Mais nous ne plaçons pas pour son allongement (ni pour son raccourcissement, ni pour la suppression du dispositif) ; nous plaçons pour bien davantage de transversalités entre les didactiques développées d'un côté (dispositif d'aide) et de l'autre (classe-cible ordinaire). Selon nous, un enseignant en DASPA formé au FLE (ce qui pose particulièrement la question de la formation au FLE des enseignants pour les matières autres que le français – voir également l'entretien avec la coordinatrice H.L. des cours ELD à l'école CIS, annexe n°11, synopsis n°13) doit développer un curriculum à partir du niveau de ses apprenants tout en ayant constamment à l'esprit le niveau vers lequel ses apprenants veulent aller, donc scolairement les classes vers lesquelles les apprenants souhaitent s'orienter ; et plus largement, reconnaître la diversité des projets de vie de ses apprenants. La planification du cours de français en DASPA se révèle être un défi majeur, puisque nécessairement dans le respect des spécificités de son public (par exemple le besoin immédiat de l'apprentissage d'un aspect communicatif de la langue en vue d'une intégration sociale, i.e. l'intérêt du FLE ; aussi l'importance, en termes d'intégration scolaire, de l'apprentissage de la langue de scolarisation, i.e. l'intérêt du FLA, auparavant pour nous, le FLESCO), dans une tension vers les curriculums des classes ordinaires qu'il *se doit* de connaître et à l'écoute des projets de vie de chacun. Une éthique de l'enseignement dans de tels dispositifs résiderait dans un « entre » : ni entièrement différent, ni parfaitement le même, en essayant constamment d'être simultanément respectueux du niveau initial des apprenants et de ce vers quoi/où ils veulent aller.

Pour travailler réellement dans un « entre » (de publics scolaires, de langues, de didactiques), l'enseignant devrait pouvoir puiser où bon lui semble dans les catégories de langue et dans les didactiques liées, i.e. indépendamment de leurs spécificités supposées et toujours en fonction de tous les acteurs concernés : lui-même (Que *souhaite*-t-il faire avec ses apprenants?), ses apprenants (Quels sont leurs projets?), l'école (Quelles sont les attentes institutionnelles?).

Notre recherche n'a pas abordé la question des « souhaits » (ou en apparence, absence de souhait?) de l'enseignant, de ce qu'il désire transmettre (ou pas), par exemple des mises en situation qu'il aurait envie développer avec sa classe et du plaisir qu'il pourrait en retirer ; in fine de sa propre

altérité, à travers sa subjectivité. Selon un entretien mené pour cette recherche (avec l'enseignant C.M.) et certains premiers retours informels obtenus lors de formations pour des enseignants du secondaire en DASPA, cette question est à creuser. Elle me paraît en adéquation avec l'idée d'un partage de l'expérience de l'altérité entre les uns et ceux dits autres.

2.2. Un « faire école » de la société

Des questions telles que :

- « Quelle ouverture des écoles qui organisent un DASPA ? » ;
- « Quelles relations développées vs refusées, d'autres encouragées / souhaitées entre ces écoles et des « extérieurs » » (chap.6) ?,

déplacent l'enjeu de l'accueil de ceux dits primo-arrivants de l'école vers la société. Nous proposons donc de poursuivre ces questions en soulevant l'idée d'un « faire école ». Il ne s'agit peut-être pas tant de chercher à corriger des manquements constatés au sein de l'école quant à la scolarisation de ces derniers, que d'amener cette question au sein de l'ensemble de la société : celle-ci est pour nous un monde d'appropriation dont l'école n'a pas l'exclusivité. En ce sens, un focus sur l'école en tant que lieu unique d'appropriation (et d'émancipation) occulte pour nous le fait que c'est aussi la société qui nous « apprend », qui nous construit, notamment à travers l'école, mais pour nous pas exclusivement. Comment la société, en dehors de l'organisation d'une scolarité, peut-elle continuer de « faire école » pour les nouvelles personnes qu'elle accueille ?

2.3. Continuer à interroger la bienveillance à l'école

Nous avons relevé qu'une forme bienveillante de reconnaissance de l'altérité distinguait des capacités ou des habiletés différentes chez les uns et les autres, donc déterminait ce à quoi chacun pouvait avoir accès (ou non) à l'école – précisément, en attribuant des curriculums différents auprès des uns et des autres (chap.7, 5.1.). Notre chapitre consacré à la compréhension de cette idée par des acteurs éducatifs, motivé par le fait que les discours institutionnels retenus ne la mentionnent jamais (alors qu'elle est pour nous omniprésente en contexte DASPA), démontre l'intérêt de s'y intéresser de (très) près. En effet, la majorité des acteurs éducatifs avec lesquels nous nous sommes entretenu

se sont accordés avec nous sur son importance lorsque l'école scolarise des apprenants débutants dans sa langue : c'est un point de convergence entre nos situations scolaires. Notre travail a proposé un panel modeste de diverses (et parfois antithétiques) appropriations de cette idée par les acteurs. Les discours institutionnels belges francophones qui concernent la scolarisation des apprenants dits primo-arrivants n'ont pas encore interrogé cette idée. Nous considérons que la recherche en DDL a ici un rôle majeur à jouer, si tant est qu'elle se mette elle-même à distance de ce terme. Aussi les formations initiale et continuée des enseignants doivent-elles s'emparer de cette idée et l'interroger avec le personnel éducatif à former. Je continue à creuser cette notion en 2.5. parallèlement à mon interrogation de l'idée (temporaire) de « relation spectacularisée à l'autre ».

2.4. Tension entre l'autre et le même vs (?) irréductibilité

Dans le cadre de cette recherche, j'ai décliné une conception de l'altérité telle qu'explicitée en 1.2. et en 1.3. du chapitre théorique (2.), à savoir : une tension entre opposition et analogie, différence et similitude (voire mêmeté). Selon moi, la mise en évidence d'une opposition ou d'une différence devrait simultanément s'accompagner d'un rappel, d'une mise en garde qu'il y a aussi nécessairement, fondamentalement (dans son sens littéral de fondement, donc au cœur même de la différence) au moins en partie une analogie, une ressemblance, une indistinction (une inséparation?), etc. C'est par exemple la raison pour laquelle selon moi toute didactique spécifique, particulière d'enseignement de la langue (FLE, FLA, FLS, etc.) doit être conçue puis mise en œuvre et promue auprès des enseignants en ayant sans cesse à l'esprit sa transversalité avec d'autres didactiques, donc son intérêt potentiel pour d'autres publics que celui pour lequel elle a été conçue. C'est pour moi une question de vigilance.

J'ai donc essayé d'argumenter l'idée selon laquelle la tension doit toujours primer sur les pôles. C'est aussi ainsi que j'ai imaginé un réseau des écoles DASPA (chap.6) : il reconnaîtrait des similitudes entre les écoles concernées et des divergences entre chacune (en tension « de l'intérieur ») ; mais il reconnaîtrait également des similitudes et des différences entre ses écoles et toute école hors DASPA (en tension « vers l'extérieur ») – donc tout à fait au-delà du rapprochement tenté par cette recherche entre des situations scolaires pour des apprenants débutants dans la langue de l'école.

Cependant, une compréhension de l'autre comme intrinsèquement / irréductiblement²⁹⁹ différent semble subsister (chap.8, 3.) : une expérience (à relater?) d'un absolu hors de toute tension possible. J'ai évoqué en 3.2. du chapitre théorique (2.) « l'absolument Autre » levinassien. Je rejoins ici Spaëth qui s'appuie aussi sur Levinas :

Partir d'une citation d'Emmanuel Levinas³⁰⁰, le philosophe de la responsabilité pour autrui contre une forme d'ontologisation d'un sujet, c'est donc d'emblée situer la question de l'Autre (de la culture de, et de la relation à l'Autre) dans un nécessaire inaccessible, propre pourtant à lui octroyer toute sa dimension et toute sa profondeur. C'est peut-être déjà dire l'impossibilité d'enseigner et d'apprendre cette relation. Pourtant, le français langue étrangère (FLE), presque par nature, parle de cet Autre dans la langue et la culture et prétend aussi en transmettre, voire en modéliser les contours. (Spaëth, 2014, p.161).

Il s'agirait de sortir de cette « prise en étau » entre une irréductibilité intrinsèque de l'autre et une obligation de dire qui est l'autre, de le thématiser, de le didactiser. Un impératif éthique de mise en tension entre pôles pourrait (ou devrait?) se substituer à l'essentialisation / la modélisation de l'autre opérée apparemment « par nature » par le FLE, tout en reconnaissant et en acceptant un « nécessaire inaccessible » de l'autre. Il faut alors imaginer des déclinaisons pratiques (didactiques) d'une telle conception de l'altérité, sans se leurrer sur notre accès à l'autre. induit par ces déclinaisons pratiques.

2.5. La relation spectacularisée à l'autre

Du chapitre 1 au chapitre 8, i.e. de certaines de mes expériences professionnelles à certaines observations effectuées pour cette recherche, je me suis senti piégé / pris dans une certaine forme de relation à l'autre.

Plus précisément – et sans vouloir insister sur une considération négative de la recherche menée – certaines observations (chap.8, 2.2., 3.4.) et témoignages (chap.8, 2.1.) effectués pour cette

299 « L'altérité. Ainsi le jeu des formes est toujours une relation différentielle avec un Autre qu'elles tentent de s'approprier en le représentant, le faisant ainsi déchoir dans une forme partielle. Car l'unité et l'identité que promettent les formes est toujours partielle voire partielle. Ce qui est premier c'est l'altérité irréductible et incommensurable, et d'abord au sein de nous-même ». (Ducommun, 2010, p.76).

300 « « Mais la subjectivité d'un sujet venu tard dans un monde qui n'est pas issu de ses projets, ne consiste pas à projeter ni à traiter ce monde comme son projet. » (Levinas, 1978 : 194). » (Spaëth, 2014, p.160).

recherche n'ont fait que répéter / confirmer des expériences professionnelles personnelles (chap.1, 2.1.) liées à une diversité célébrée et à une relation spectacularisée entre « nous » et « les autres ». Le traitement de l'interculturel fige le plus souvent l'autre dans des aspects / caractéristiques immédiatement visibles (ou supposés connus de nous) qu'il s'agit de mettre en scène, pour lui accorder une place symbolique. En ce sens, des observations en classe d'anglais à l'école AEFÉ (chap.8, 3.4.) m'ont ramené vers une certaine « monstrueuse parade ».

L'apprenant à qui on interdit, en classe de langue, l'usage d'autres langues que celle enseignée, et l'enseignant de langue qui s'interdit d'employer d'autres langues que la langue qu'il enseigne, entrent tous les deux (entre eux) dans une spectacularisation de la relation didactique. Comme dans un spectacle, il s'agit alors de « faire semblant de » : ici, de faire semblant qu'il y a systématiquement une compréhension partagée entre l'enseignant et ses apprenants, de faire semblant que la nouvelle langue enseignée / apprise est transparente ; de feindre conjointement l'univocité de la langue.

Peut-être qu'un cours de langue (et particulièrement un cours de langue qui bannit la pluralité linguistique) est un effet de miroir grossissant sur une impossibilité (2.4.) – et du moins selon nos observations, une non volonté – à rencontrer l'autre. L'autre serait d'abord une gêne, un dérangement qu'il s'agirait d'éviter (chap.8, 2.) – et lui-même, conscient de gêner et d'être évité, se rendrait absent et s'effacerait de la situation (chap.8, 3). Au mieux, il s'agirait de « gérer » l'apprenant dit autre à l'école (chap.8, 1.) et de célébrer sa présence plutôt que d'essayer d'initier ou de favoriser une relation avec lui.

Pour continuer à creuser notre appréhension d'une relation spectacularisée (ou situation spectaculaire) à l'autre (pour moi une forme d'intégration négative de celui-ci au sein de la société), le travail de Debord (1992) pourrait constituer un cadre théorique pertinent. Les dernières lignes ci-après de cette recherche ne sont pas des résultats de celle-ci ; elles témoignent de prolongements d'une réflexion qui ne se limite pas à la rédaction de cette thèse et qu'il faut considérer avec prudence.

Si, selon Debord (1992), dans une situation spectaculaire de la société, je consens à assister au spectacle de ma vie plutôt qu'à la vivre, un parallèle peut être formulé entre cette théorie et la problématique de la relation à l'autre telle que j'ai pu l'observer (en partie : chap.8, 3.4.). Je pourrais considérer qu'un consentement mutuel se fait entre l'un et l'autre : plutôt que de tenter d'initier une relation à l'autre, je consentirais à assister à son spectacle, de même que celui-ci consentirait à se donner en spectacle. Il s'agit pour moi de l'acceptation mutuelle d'une

reconnaissance par le symbole : l'autre est alors reconnu dans ses différences immédiatement visibles et la société l'intègre en l'invitant (ou en l'enjoignant) à produire ses différences, selon moi : à performer ses différences. L'intégration de l'autre se ferait donc dans une marge scénique. Je nuance / discute cette première idée de consentement par celles de paresse et/ou d'indifférence face à l'autre :

- il y a certainement aussi une part de facilité (i.e. une forme de paresse?) à consentir au spectacle de l'autre plutôt qu'à éprouver une relation avec lui ;
- ou bien peut-être une indifférence : l'autre m'indiffère fondamentalement mais je peux accepter d'assister à son spectacle dans la mesure où le spectacle n'engage réellement ni moi ni l'autre.

Une autre discussion de l'idée de consentement relierait davantage cette première idée à l'histoire de la construction de la figure de l'altérité par l'Occident. Historiquement, il est alors très largement question d'une soumission de l'autre (en tant que faible qui doit être dominé) face à l'un.

En transversalité à ces différentes variations d'une relation spectacularisée à l'autre, un évitement de l'épreuve de l'autre (et simultanément de soi-même) serait recherché et pratiqué. À ce stade conclusif de mon travail, je m'en tiens à ces prémisses de réflexions.

Le chapitre 7 plus particulièrement est consacré à des compréhensions (notamment par des acteurs éducatifs) de l'idée de bienveillance à l'école lorsque celle-ci accueille des apprenants qui doivent apprendre sa langue. J'ai suggéré en entretiens une composante attentionnelle de la bienveillance (i.e. bienveillance dans le sens d'une « bona vigilantia » et non pas « benevolentia ») mais relevé des compréhensions très différentes de cette idée d'attention, ce qui ne corrige donc pas une inopérabilité de l'idée de bienveillance mise en évidence. Attention à quoi, vers qui, pour (faire) quoi ? Tout comme celui de « bienveillance », le soulignement de ce terme seul ne suffit pas pour interroger des représentations d'acteurs éducatifs quant à la reconnaissance de l'altérité linguistique et culturelle. J'ai relevé une attention à un vécu et une attention à la compréhension des apprenants (5.1.). L'attention à la compréhension des apprenants me paraît pertinente pour battre en brèche le regard déficitaire usuel porté sur ceux-ci. Mais lors des observations et des entretiens menés pour cette recherche, cette attention n'a été relevée par moi et mentionnée par un enseignant que dans le cadre d'un moment, d'un lieu et d'un dispositif privilégiés (heures de cours spécifiques de soutien en français pour des apprenants non francophones scolarisés dans la partie collège de l'école

AEFE). Ainsi, en étant cantonnée à des lieux (ou « scènes » scolaires) et moments précis, la reconnaissance de l'altérité semble rester un événement-spectacle.

Au-delà de mes questionnements du dispositif scolaire spécifique DASPA qui sont à l'origine de cette thèse et de mon entrée en recherche, j'espère que ce travail aura contribué à souligner l'intérêt d'interroger notre relation à celui dit autre à l'école, en classe de langue, en didactique des langues. J'espère également qu'il aura donné matière à réflexion à mes lecteurs, quitte à les instabiliser.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle* (2^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. (2020). *L'éducation interculturelle* (5^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Affergan, F. (1987). *Exotisme et Altérité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Affergan, F. (1997). *La pluralité des mondes*. Paris: Albin Michel.
- Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE). (2015). *Pour une éducation plurilingue. La politique des langues de l'AEFE*. Retrieved from https://www.aefe-europe.net/index.php/espace-ressources-zeco/l-ecole-du-socle/la-maitrise-de-la-langue-francaise/download/1489_03028bfce1068f2d836fc3560bc1bfd4
- Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 25(1), 103-130. doi.org/10.3917/rief.025.0103
- Akkari, A. (2013). Introduction. Les cultures à l'école : entre indifférence et valorisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 33-42. doi.org/10.4000/ries.3466
- Alais, M. (2015). *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). Université de Tours. Retrieved from https://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_DASPA_Dispositif_daccueil_et_d_e_scolarisation_des_%C3%A9l%C3%A8ves_primo_arrivants
- Alais, M. (2018a). La mobilité, une notion de convergence pour des situations éducatives toutes d'allophonie mais dites « incomparables » ? *Colloque international des jeunes chercheurs de Taïwan. Rencontres francophones entre l'Asie et l'Europe*. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02055316>
- Alais, M. (2018b). Le goût des autres. *L'Entonnoir. Laboratoire du quotidien*. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02055302>

- Alais, M., Lucchini, S., El Karouni, S., Maravelaki, A., & Oger, E. (2020). Dissocier allophonie et vulnérabilité : De la nécessité d'interroger les catégories. *Circula : revue d'idéologies linguistiques*, 12, 87. doi.org/10.17118/11143/18444
- Altay Manço, A., & El Bey, S. O. (2017). Systèmes scolaires face aux défis de la diversité : ces discriminations qui nous coûtent cher. In A. Manço & al., *L'apport de l'Autre. Dépasser la peur des migrants* (pp.89-96). Paris: L'Harmattan. Retrieved from <https://www.irfam.org/wp-content/uploads/etudes/analyse072017.pdf>
- Aubert, N. (Ed.) (2004). *L'individu hypermoderne*. Toulouse: Érès.
- Auger, M. (2009). *Pour une anthropologie de la mobilité*. Paris: Éditions Payot et Rivages.
- Bailly, O. (2016). Quelques lettres pour Leila. *Médor*, automne 2016, 20-27. Retrieved from <https://medor.coop/magazines/medor-4-autumn-2016/quelques-lettres-pour-leila/?full=1>
- Ballion, R. (1991). *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris: Hatier.
- Baton, P. (1968). *Coéducation d'enfants belges et étrangers. Problèmes qu'elle engendre dans les écoles et classes primaires francophones à population fortement hétérogène*. Bruxelles: Éditions de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles.
- Bautier, E. (2014). *L'évaluation par compétences peut laisser de côté des choses fondamentales*. Retrieved from <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/12/15122014Article635542258733620673.aspx>
- Bégaudeau, F. (2007). *Entre les Murs*. Paris: Gallimard Éducation.
- Bernard, R. (2015). En Belgique le français, combien ça coûte ? In *S'approprier le français. Pour une langue conviviale : actes du colloque de Bruxelles (2013)*. (pp.47-58). Bruxelles: De Boeck Supérieur. doi.org/10.3917/dbu.slfcl.2015.01.0047
- Berry, M. (1983) *Une technologie invisible ? L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains*. Paris: École polytechnique. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00263141/>
- Berthoud, G., & Busino, G. (1984). De la comparaison. *Revue européenne des sciences sociales*, 22(68), 169-192. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40370838>

- Berthoud, G. (1986). La comparaison : une idée ambiguë. *Revue européenne des sciences sociales*, 24(72), 5-15. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40369643>
- Bertuccelli, J., Aboulgila, M., Santibanez, F. A., & Monsalve, M. A. C. (2014). *La cour de Babel* [Documentary]. Les Films du Poisson, Sampek Productions, Arte France Cinéma.
- Biichié, L., & Dinvaut, A.-M. (Eds). (2020). *Mieux vivre en langues. De la maltraitance à la bientraitance linguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1(2), 95-105. doi: [10.3406/remi.1985.982](https://doi.org/10.3406/remi.1985.982)
- Billiez, J. (2012). Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques. *Les cahiers du GEPE*, 4. Retrieved from <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2167>
- Blaise, P., & Lucchini, S. (1989). *Présence, localisation, insertion d'enfants italiens dans l'enseignement francophone de l'arrondissement de Bruxelles*. Bruxelles: Centre de recherche et d'information socio-politiques (CRISP).
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien* (2^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Paris: Éditions Textuel.
- Bossé, J. (2018). Pour une école bienveillante. *Éduquer. Tribune laïque*, 137, 10-16. Retrieved from <https://ligue-enseignement.be/assets/Eduquer-137.pdf>
- Browning, T. (réalisateur). (1932). *Freaks* [film]. USA: Metro-Goldwyn-Mayer (MGM). Retrieved from https://archive.org/details/Freaks1932_201812
- Bouttemont, C. de. (2004). Le système éducatif belge. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 37, 101-108. doi.org/10.4000/ries.1466
- Caestecker, F. (1990). Le multiculturalisme de la Belgique. Une analyse de la politique de scolarisation des enfants polonais en Belgique 1923-1940. *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, 3-4, 535-573. Retrieved from https://www.journalbelgianhistory.be/nl/system/files/article_pdf/BTNG-RBHC%2C%2021%2C%201990%2C%203-4%2C%20pp%20535-573.pdf

- Caillé, A. (2007). *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total*. Paris: la Découverte.
- Caïtucoli, C. (1999). L'hétérogénéité linguistique des élèves et des étudiants dans l'Académie de Rouen : répertoires, pratiques, représentations. Résumé du rapport de recherche au Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE). Retrieved from <http://www.inrp.fr/Cncre/Pdf/Caitucoli.pdf>
- Caïtucoli, C. (2003). À propos de la notion d'hétérogénéité. In C. Caïtucoli (Ed.), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, (pp.117-113). Rouen: Publications de l'Université de Rouen et du Havre.
- Calvet, L.-J. (2017). *La sociolinguistique* (9^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Candelier, M., & Castellotti, V. (2019). Didactique(s) du (des) plurilinguisme (s). In J. Simonin & S. Wharton (Éds.), *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts* (pp.179-221). ENS Éditions. Retrieved from <http://books.openedition.org/enseditions/12435>
- Cantet, L., Bégaudeau, F., Malembo-Emene, A., & Sancio, A. (2008). *Entre les murs* [Film]. Haut et Court, France 2 Cinéma, Canal+.
- Carlo de, M. (2013). Réflexions sur une compétence difficile à cerner : le savoir-être. Tentative de déclinaison à la lumière du concept de reconnaissance. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 169(1), 93-107. <https://doi.org/10.3917/ela.169.0093>
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Castellotti, V. (2009). Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? *Le français aujourd'hui*, 164, 109-114. doi.org/10.3917/lfa.164.0109
- Castellotti, V. (2010). Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 7(1), Article 1. doi.org/10.4000/rdlc.2056
- Castellotti, V. (2015a). Diversité(s), histoire(s), compréhension...Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(1), Article 1. doi.org/10.4000/rdlc.420
- Castellotti, V. (2015b). Plurilinguisme et interculturalité : Master 2 FLE/S – Pluralités, Interculturel, Politiques Linguistiques. Cours en ligne, Université de Tours.

- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris: Les Éditions Didier.
- Catalan, R. L. C. & Lucchini, S. (2014). La gestion éducative de la diversité: une comparaison Belgique francophone – Bolivie. In A. Lenoir-Achdijan & D. Alaoui (Eds.), *L'interculturel, un outil de reconnaissance de la diversité culturelle ?* (pp.39-70). Longueil: Groupéditions.
- Centre d'Autoformation et de Formation Continuée (CAF). (2017). *Pistes pour une progression en DASPA. Français langue de socialisation et de scolarisation*.
- Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P. (2009). FOS – FLS : Des relations en trompe l'œil ? *Le français aujourd'hui*, n° 164 (1), 73-86. doi.org/10.3917/lfa.164.0073
- Chouchan, L., & Flahault, J. (2011). *Les relations publiques*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Collès, L., & Maravelaki, A. (2003). L'enseignement du français aux adolescents primo-arrivants en Belgique francophone. *Dialogues et Cultures*, 48, 121-129.
- Collonval, S. (2019). L'emploi des langues à l'épreuve du contexte politico-économique belge. *MethIS - Méthodes et Interdisciplinarité en Sciences humaines*, 6. doi: [10.25518/2030-1456.494](https://doi.org/10.25518/2030-1456.494)
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre de référence commun pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Coste, D., Moore, D., Zarate., G. (1997. Édition révisée 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe. Retrieved from <https://rm.coe.int/168069d29c>
- Coster, S, de, & Derume, E. (1962). *Retard pédagogique et situation sociale dans la région du Centre et au Borinage*. Bruxelles: Université libre de Bruxelles, Institut de Sociologie.
- Cowen, R. (1994). Schools and Selected Aspects of Culture from the Perspective of Comparative Education : neither a Borrower nor a Lender be. In E. Thomas (Ed.), *International Perspectives on Culture and Schooling : a Symposium. Proceedings*, Londres: Institute of Education.
- Cowen, R. (1996). Last Past The Post : Comparative Education, Modernity and Perhaps Post-Modernity. *Comparative Education*, 32(2), 151-170. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/3099720>

- Crawford, M. B. (2010). *Éloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail*. (M. Saint-Upéry, Trans). Paris: La Découverte. (Original work published 2009).
- Crutzen, D., & Lucchini, S. (2007). État des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique. In M. Martiniello, A. Rea & F. Dassetto (Eds.), *Immigration et intégration en Belgique francophone. État des savoirs* (pp.287-332). Louvain-la-Neuve: Academia Bruylant.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- David, C., & Abry, D. (2018). *Classes multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Paris: Hachette.
- Debono, M. (2016). Deux grandes conceptions de la réception (et leurs places respectives en sociolinguistique francophone). *Glottopol*, 28, 190-205. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01378714>
- Debono, M., & Dardaillon, S. (2019). Ecriture de la recherche en Sciences Humaines et Sociales (SHS) et écriture littéraire. Réflexion à partir de l'article de James Clifford De l'ethnographie comme fiction. Conrad et Malinowski (1985). *Fragmentum*, 53, 27-39. <https://doi.org/10.5902/2179219435564>
- Debord, G. (1992). *La société du spectacle* (3^e éd.) Paris: Éditions Gallimard.
- de Carlo, M. (2013). Réflexions sur une compétence difficile à cerner : le savoir-être: Tentative de déclinaison à la lumière du concept de reconnaissance. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 169, 93-107. <https://doi.org/10.3917/ela.169.0093>
- Delvaux, B., & Joseph, M. (2006). Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : Le cas d'un espace local belge. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 156, 19-27. doi.org/10.4000/rfp.269
- Demeuse, M., Demierbe, C., & Friant, N. (2010). Des zones d'éducation prioritaires à la différenciation de l'encadrement : Vingt ans de politiques compensatoires en Communauté française de Belgique. *Direct, les Clés de la gestion scolaire*, 18, 65-78.

- Dervin, F. (2013). Conférence. *Les impostures intellectuelles*, Parcours Diversité 2013, Coordination locale de Cohésion sociale de Saint-Gilles, Bruxelles. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=BWWw-dVXn1Q>
- Detienne, M. (2009). *Comparer l'incomparable* (2e éd.). Paris: Folio.
- Devin, P. (2014). Allocution. *Méfions-nous de l'usage si répandu de la bienveillance*. Stage SNPI-FSU, Bordeaux, 14/10/14. Retrieved from <https://pauldevin.files.wordpress.com/2018/07/2014-10-fsu-bordeaux-bienveillance.pdf>
- Dichy, J. (2007). La langue arabe en France, un espace de bilinguisme à construire. *Le français dans le Monde*, sept. 2007.
- Dinvaut, A.-M. (2019). *L'école, un espace pour la bientraitance linguistique*. Conférence du CASNAV. Retrieved from <https://www.canope-ara.fr/podcast/conference-la-bientraitance-linguistique-est-perfectible> ; <https://www.canope-ara.fr/podcast/classes/telechargement.php?chemindufichier=supports-de-conferences/dinvaut-bientraitance-linguistique-a-l-ecole.pdf>
- Doytcheva, M. (2010). Usages français de la notion de diversité : Permanence et actualité d'un débat. *Sociologie*, Vol. 1(4), 423-438. doi.org/10.3917/socio.004.0423
- Dozier, C., & Dumoulin, S. (2019). La « bienveillance », cache-misère de la sélection sociale à l'école. *Le Monde diplomatique*, septembre 2019, 4-5. Retrieved from <https://www.monde-diplomatique.fr/2019/09/DOZIER/60366>
- Ducommun, A. (2010). *Fragments philophoriques. Petit précis d'humanités résiduelles*. Ghisonaccia : la Gare.
- Dufays, J.-L., & Lucchini, S. (2004). *Quelle(s) conception(s) de la motivation dans le sillage du décret « Missions » ? Le cas des programmes de français*. (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre - Construire savoirs et compétences. Actes du 3e Congrès des chercheurs en Éducation. Retrieved from <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/en/object/boreal%3A77330>
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis* (7)4, 47-58. Retrieved from https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/657925/filename/pages_47_A_58_-_Dumez_H._-2011_-_Qu_est-ce_que_la_recherche_qualitative_-_Libellio_vol._7_nA_4.pdf
- Dupriez, V., & Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*, 148, 145-165. doi.org/10.3406/rfp.2004.3258

- Dupriez, V. (2010). Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves. *Principes de la planification de l'éducation*, 93. Paris : UNESCO-IIEP. Retrieved from <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:77956>
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires : Au bénéfice de qui? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 176, 83-100. doi.org/10.4000/rfp.3201
- Dutrévis, M., & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Labelliser des territoires: Les risques de stigmatisation en éducation prioritaire. *Diversité*, 186, 59-64.
- Duverget, J. (2016). Les écoles françaises à l'étranger : quelle conceptualisation du bi-plurilinguisme ? In J. Erfurt, & C., Hélot (Eds.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp.416-429). Limoges : Lambert-Lucas.
- El Karouni, S. (2010). *Les compétences en français d'élèves « issus de l'immigration » : Une conséquence des effets de représentation ?* [UCL - Université Catholique de Louvain]. Retrieved from <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A32163>
- El Karouni, S. (2012). L'enseignement du français en contexte scolaire hétérogène Pour un renouvellement des repères didactiques traditionnels. *Recherches & éducations*, 7, 149-165. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1435>
- El Karouni, S., & Lucchini, S. (2012). Les effets des représentations des enseignants sur la transmission de la norme en classe de français. Retrieved from https://airdf.ouvaton.org/archives/lille-2007/PDF/S5_Texte_5_Karouni_Lucchini.pdf
- El Karouni, S. (2017). La place de l'ethnicité au sein du champ de l'enseignement / apprentissage du français. *Études en didactique des langues*, 28, 59-80.
- Kerstenne, C. (2016). L'inclusion scolaire des primo-arrivants : un défi majeur. *Tribune CGSP* [Centrale Générale des Services Publics], Mai 2016, 5, 16-17. Retrieved from <https://www.cgsp-enseignement.be/fr/tribune/file/795-trib16>
- Kilani, M. (1992). *L'invention de l'Autre. Essais sur le discours anthropologique*. Lausanne : Payot.
- Fichte, J. G. (1998). *Fondement du droit naturel selon les principes de la Doctrine de la science*. (A. Renaut, Trans.) Paris: Quadrige/Presses Universitaires de France. (Original work published 1796-1797).
- Forlot, G., & Robert, J.-M. (Eds.). (2008). *L'anglais, langue passerelle vers le français ? Éla. Études de linguistique appliquée 2008/1*, 149. Paris: Didier.

- Forlot, G. (2009). *L'anglais et le plurilinguisme : Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Francard, M. (2010). Variation diatopique et norme endogène. Français et langues régionales en Belgique francophone. *Langue française*, 167(3), 113. doi.org/10.3917/lf.167.0113
- Franquet, A., Friant, N., & Demeuse, M. (2010). (S')orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : La part du choix. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39/4, Article 39/4. doi.org/10.4000/osp.2937
- Frenay, M., & Ketele, J.-M. De. (2000). Les impératifs d'une éducation de qualité ? Questions posées par l'approche comparative en éducation. In G. Jucquois & C. Vialle (Éds.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires* (pp.435-446). Bruxelles: De Boeck Université.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode* (2^e éd.) (P. Frushon, J. Grondin, & G. Merlio, Trans.). Paris: Éditions du Seuil. (Original work published 1960).
- Geets, C. (2003). La peur de la différence. *Pensee plurielle*, n°5 (1), 7-16.
- Gloesener, P. (2013). Des classes passerelles (DASPA) et de leur impact sur les compétences linguistiques des primo-arrivants : le cas des compétences écrites. (mémoire de Master). Université de Liège.
- Goï, C. & Huver, E. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? In L. Cadet & E. Guérin (Éds.), *FLM, FLE, FLS : au-delà des catégories. Le Français aujourd'hui*, 176, 21-35. Paris: Armand Colin. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01076490>
- Goï, C., & Huver, E. (2013). Accueil des élèves migrants à l'école française, des pratiques et des postures ségrégatives et/ou inclusives ? *Glottopol*, 21, 117-137. Retrieved from http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_21/gpl21_08goi_huver.pdf
- Goï, C. & Bruggeman, D. (2013). L'inclusion scolaire des EANA : Questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques. *Conférence inaugurale au séminaire national du Ministère de l'Éducation Nationale*. Retrieved from https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf
- Goï, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Paris: Canopé-CNDP.

- Goï C. (2016). Altérité linguistique, appropriation des langues et pratiques didactiques à l'école maternelle. In S. Cambronne, A.-B. Kruger & N. Thamin, *Diversité linguistique et culturelle à l'école : accueil des élèves et formation des acteurs*, Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique, 11, 27-46. Paris: L'Harmattan.
- Grève, M. de., Rosseel, E., Colloque de l'association internationale pour la recherche et la diffusion des méthodes audio-visuelles et structuro-globales, & Communautés européennes (1977). *Problèmes linguistique des enfants de travailleurs migrants : 10e colloque de l'AIMAV*. Bruxelles: AIMAV Didier. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED364078.pdf>
- Grootaers, D., Franssen, A., & Bajoit, G. (1999). Mutations de l'enseignement technique et professionnel et différenciation des stratégies éducatives (Communauté française de Belgique). *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(1), 21-55. <https://doi.org/10.7202/1017010ar>
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme: Vivre avec deux langues. *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale de l'Université de Besançon* (Bulag), 11, 4-25; and *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, (Tranel), 7, 15-42. Retrieved from <https://doc.rero.ch/record/20164>
- Groux, D., & Porcher, L. (1997). *L'éducation comparée*. Paris: Nathan.
- Guéguen, H. & Malochet, G. (2014). *Les théories de la reconnaissance. Nouvelle édition*. Paris: La Découverte.
- Halpern, C. (2013). Axel Honneth et la lutte pour la reconnaissance, In collectif. *La reconnaissance : des revendications collectives à l'estime de soi*, (pp.12-15). Paris: Sciences Humaines.
- Hambye, P. (2009). Plurilinguisme et minorisation en Belgique : d'étranges rapports aux langues « étrangères ». *Langage et société* 129(3), 29-46. doi.org/10.3917/l.s.129.0029
- Hambye, P., & Romainville, A.-S. (2014a). *Apprentissage du français et intégration. Des évidences à interroger*, E.M.E. Retrieved from <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal/%3A145150>
- Hambye, P., & Romainville, A.-S. (2014b). *Maîtrise du français et intégration. Des idées reçues, revues et corrigées*. Retrieved from <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:145151>
- Hambye, P., & Siroux, J.-L. (2015). Et si on confiait l'école au patronat...*TRACeS de ChanGements, 220-Entrepreneurial*. Retrieved from <https://www.changement-egalite.be/Et-si-on-confiait-l-ecole-au>

- Hambye, P., & Siroux, J.-L. (2018). *La salut par l'alternance. Sociologie du rapprochement école-entreprise*. Paris: La Dispute.
- Hazan, E. (2006). *LQR. La propagande au quotidien*. Paris: Raisons d'Agir.
- Hegel, G. W. F. (1998). *Phénoménologie de l'Esprit*. (J.-P. Lefebvre, Trans). Paris: Éditions Aubier. (Original work published 1807).
- Hesselle, L. De (2016). De si profitables migrants. *Imagine demain le monde*, 315, 18-29. Retrieved from <https://www.cncd.be/De-si-profitables-migrants> ; https://www.cncd.be/IMG/pdf/imagine_115_dossier_migrants.pdf
- Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. (P. Rusch, Trans.). Paris: Gallimard. (Original work published 1992).
- Honneth, A (2020). *La reconnaissance. Histoire européenne d'une idée*. Paris: Gallimard. (Original work published 2017).
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire* (3e Éd.). Berne: Peter Lang.
- Huver, E. (2013). Penser la diversité formative en didactique des langues. La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation. *Cahiers de Linguistique*, 39/2, 19-30. Retrieved from hal-01375906
- Huver, E. (2014a). Les inaccessibles en évaluation. Impensé ? Impasse ? Ferments ? *Glottopol*, 23, 76-100. Retrieved from http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_03huver.pdf
- Huver, E. (2014b). *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire* [Habilitation à diriger des recherches, Université François Rabelais (Tours)]. Retrieved from <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01211154>
- Huver, E., & Bel, D. (2015). Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altériser, instabiliser : Quels enjeux pour la recherche et l'intervention ? In D. B. Emmanuelle Huver (Éd.), *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altériser, instabiliser : Quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?* (pp.11-24). L'Harmattan. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01378642>
- Huver, E. (2018). Penser la médiation dans une perspective diversitaire. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 2(15). doi.org/10.4000/rdlc.2964

- Huver, E., & Macaire, D. (2021). Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 18-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.9673>
- Janssens, F. (2010). *Martine va à l'école spécialisée*. Retrieved from the Web site of Journal Indépendant et Militant <http://www.lejim.info/spip/spip.php?article108>
- Janssens, R. (2008). L'usage des langues à Bruxelles et la place du néerlandais. (E. Mornard, Trans). *Brussels Studies*, 13. doi.org/10.4000/brussels.518
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck.
- Jucquois, G. (1986). Analyse du langage et perception culturelle du changement. *Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 32. Louvain-La-Neuve.
- Jucquois, G. (2000). Le comparatisme, éléments pour une théorie. In G. Jucquois & C. Vialle (Eds.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires* (pp.17-46). Bruxelles: De Boeck Université.
- Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre : Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité, 8 décembre 2011*. Paris: Éditions Galilée.
- Jullien, F. (2021). *Altérités. De l'altérité personnelle à l'altérité culturelle*. Paris: Gallimard.
- Kaufmann, J.-C. (2014). (1^e éd. 1999). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Kergoat, D., Imbert, F., Doaré H. Le., Senotier, D. (Eds.). (1992). *Les infirmières et leur coordination, 1988-1989*. Paris: Éditions Lamarre.
- Kherroubi, M. (Ed.). (2008). *Des parents dans l'école*. Paris : Érès. doi.org/10.3917/eres.kherr.2008.01
- klinkenberg, J.-M. (2012). La francophonie: pour qui ? pour quoi ? In . V Castellotti (Ed.), *Le(s) français dans la mondialisation* (pp.17-38). Bruxelles : E.M.E.
- Klinkenberg, J.-M. (2015). *La langue dans la cité. Vivre et penser l'équité culturelle*. Bruxelles: Les Impressions Nouvelles.
- Krieg-Planque, A. (2012). *Analyser les discours institutionnels*. Paris: Armand Colin.

- Lapeyronie, D. (2003). Quelle intégration ? In B. Loche & C. Martin (Eds.), *L'insécurité dans la ville : changer de regard* (pp.95-98). Paris: L'Œil d'Or.
- Laroussi, F. (2003). Les langues des populations issues de l'immigration maghrébine dans l'agglomération rouennaise : maintien ou déperdition ? In C. Caitucoli (Ed.), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, (pp.11-41). Rouen: Publications de l'Université de Rouen.
- Le Pichon-Vorstman, E. (2018). « Migrations et médiations des langues et des hommes : quel rôle pour la didactique des langues ? » *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 15(2). doi:[10.4000/rdlc.2985](https://doi.org/10.4000/rdlc.2985).
- Levinas, E. (1990). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité* (2e éd.). Paris: Le livre de Poche.
- Lorcerie, F. (1998). La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique. *Ville-École-Intégration-Diversité*, 114, 20-34.
- Lorilleux, J. (2015). *Écritures transformatives : Quand des élèves allophones deviennent auteurs, ou : de l'appropriation à l'émancipation* [These de doctorat, Tours]. Retrieved from <https://www.theses.fr/2015TOUR2009>
- Lorilleux, J., & Castellotti, V. (2015). Face à l'idéologie uniciste, une éducation émancipatrice. in E. Suzuki & al., *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations : idéologies, politiques, dispositifs* (pp.17-26). Rennes: Presses Universitaires de Rennes. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01316049>
- Lucchini, S., Hambye, P., Forlot, G., & Delcourt, I. (2008). Francophones et plurilingues. Le rapport au français et au plurilinguisme des Belges issus de l'immigration. *Français et Société*, 19, 1.
- Lucchini, S. (2009). La vraie langue étrangère est la langue écrite. *Agenda Interculturel*, 277, 4.
- Lucchini, S., Hambye, P., Forlot, G., & Delcourt, I. (2010). La place du français dans les identités linguistiques des Belges issus de l'immigration. *Dialogues et Cultures*, 55, 389. Retrieved from <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:77505>
- Lucchini, S. (2011). Comment améliorer les structures d'accueil des mineurs étrangers ? In V. Desomer & B. Dutrieux (Eds.), *Les Politiques sociales, Enfants en exil. Exils d'enfance*, 71, 80-90.

- Lucchini, S. (2012). De la langue à la cohésion sociale ou de la cohésion sociale aux langues ? In Conti, J.-F. De Pietro & M. Matthey (Eds), *Langue et cohésion sociale. Enjeux politiques et réponses de terrain* (pp.87-110). Neuchâtel: Délégation à la langue française.
- Lucchini, S., Oger, E., Alais, M., & El Karouni, S. (2018). Politiques linguistiques dans les contextes multilingues de la Belgique francophone. Aide ou ségrégation ? *Synergies Pays Germanophones, 11*, 185-197. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02055310>
- Lüdi, G., & Py, B. (2002). *Être bilingue* (4^e éd.). Bern: Peter Lang. doi.org/10.3726/978-3-0351-0647-3
- Luong, J. (2018, mars 19). *DASPA : Classes à part*. Alter Echos; Alter Echos. Retrieved from <https://www.alterechos.be/daspa-classes-a-part>
- Maravelaki, A. (2008). Accueil et intégration scolaires en Belgique francophone. *Diversité. Ville Ecole Intégration, n° 153*, 67-73.
- Marcellesi, J.-B. (1981-1982). Caractères de la sociolinguistique française. *CISL*, 3, 66.
- Marchadour, M. (2019). Plurilinguismes et élèves « allophones » en France : ce que la désignation de l'autre révèle de la conception de l'ordre. *Cahiers internationaux de sociolinguistique, N° 15(1)*, 63-87. doi.org/10.3917/cisl.1901.0063
- Martin, D. (2019). Diplômés mais pas reconnus. *Imag. Le magazine de l'interculturel*, 345, 22-25.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. In *Recherches qualitatives – Hors Série – N°2: actes du colloque L'instrumentation dans la collecte des données, UQTR* (pp.5-17). Retrieved from <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/les-collections/hors-serie-les-actes/>
- Martiniello, M. (1992). *Leadership et pouvoir dans les communautés d'origine immigrée. L'exemple d'une communauté ethnique en Belgique*. Paris: CIEMI L'Harmattan. Retrieved from <http://archive.org/details/leadershipetpouv0000mart>
- Martiniello, M., & Réa, A. (2001). *Et si on racontait... Une histoire de l'immigration en Belgique*. Bruxelles: Communauté Wallonie-Bruxelles.
- Maulini, O. (1997). « La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte ». La collaboration parents-enseignants dans l'école publique. *La revue des échanges, 15(4)*, 3-14. Retrieved from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35593>

- Meirieu, P. (1995). *Enseigner : Scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF Éditeur.
- Métraux, J.-C. (2013). *La migration comme métaphore* (2^e éd.). Paris: La Dispute.
- Michaud, Y. (2016). *Contre la bienveillance*. Paris: Stock.
- MICMag, 14 (2017), 16. Retrieved from <https://www.cire.be/publication/migrations-magazine-micmag/>
- Miguel Addisu, V., Delabarre, E., Troncy, C., Akinci, M.-A. & Beaumont, S.. (2021). École, parole de l'élève et plurilinguisme : Recherche Collaborative au lycée français de San Francisco (AEFE/USA) E2PRC-Francisco.Rapport scientifique E2PRC-Francisco (phase 1 : 2018/2021). Retrieved from https://dylis.univ-rouen.fr/sites/dylis.univ-rouen.fr/files/e2prc_francoisco_rapport_scientifique_projet_2018-2021_final_0.pdf
- Ministère de la Communauté française (2001). Décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. Retrieved from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25914_001.pdf.
- Ministère de la Communauté française (2007). Indicateurs 2007 – 11 : Publics de l'enseignement spécialisé. Les élèves de nationalité étrangère. Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1629
- Ministère de la Communauté française (2011). Circulaire 3454. Organisation d'une classe-passerelle durant l'année scolaire 2011-2012 ; Évaluation des classes-passerelles organisées durant l'année scolaire 2010-2011. Retrieved from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/36004_000.pdf
- Ministère de la Communauté française (2012). L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles. Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=9288&do_check
- Ministère de la Communauté française (2012). Décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. Retrieved from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/37785_001.pdf
- Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif. (2014). *Enseigner*

aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement. Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=27052&navi=3627>

Ministère de la Communauté française (2014). Circulaire 4779. Décret du 18 mai 2012 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. Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_numero_id=4799

Ministère de la Communauté française (2015). Décret-programme portant diverses mesures relatives à l'enseignement obligatoire, à la Culture, à l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur, au financement de l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire et à la garantie de la Communauté française. Retrieved from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/41721_000.pdf

Ministère de la Communauté française (2017). Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Avis n°3 du Groupe central. Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=28280&navi=4717&rank_page=28280

Ministère de la Communauté française (2019). Décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. Retrieved from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46275_003.pdf

Ministère de la Communauté française (2019). Circulaire 7232. Décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=7476

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2013). Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Retrieved from <https://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire (2013). Une école bienveillante face aux situation de mal-être des élèves. Guide à l'attention des équipes éducatives des collèges et lycées. Retrieved from https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2014/43/5/2014_ecole_bienveillante_bdef_315435.pdf

Monjo, R. (2016). Le care en éducation : Aspects institutionnels et politiques. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 40, Article 40. <https://doi.org/10.4000/edso.1499>

- Moreau, M. (2019). La bienveillance s'apprend en classe. *PROFS*, 44, 28-29. Retrieved from <http://enseignement.be/index.php?page=27203&id=2919>
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Morelli, A. (1992). *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique de la préhistoire à nos jours*. Bruxelles: Éditions Vie ouvrière : Centre bruxellois d'action interculturelle.
- Naegels, T. (2021). *La nouvelle Belgique : une histoire de l'immigration. 1944-1978*. Tielt: Lannoo.
- Oger, E. (2013). L'accueil et l'orientation des élèves primo-arrivants en Belgique francophone : vers une amélioration ? *Le Français dans le Mille*, 239, 47-59.
- Oger, E. (2019). « Faire-passerelle » : Analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants de Belgique francophone [UCL - Université Catholique de Louvain]. Retrieved from <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:223721>
- Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Éducation et Recherche*, 2, 198-212.
Retrieved from https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1983/1983_01.html
- Perrenoud, P. (1987). Ce que l'école fait aux familles : inventaire. in C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (pp.89-168). Berne: Lang.
Retrieved from https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_06.html
- Perrenoud, P. (2002). Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants. Paper presented at Établissement Scolaire Élisabeth de Portes, Borex.
Retrieved from https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_04.html
- Pierard, A. Orientation abusive dans l'enseignement spécialisé ? *Analyse UFAPEC 2016*, 16-16.
Retrieved from <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2016/1616-Orientation-abusive-specialise.pdf>
- Pierozak, I. (2018). *Au cœur de la sociolinguistique et de la didactique des langues, comprendre, expliciter, s'approprier* [Habilitation à diriger des recherches, Université de Tours].

- Porcher, L. (2015). *Naguère (ou jadis). Repères Dorif*, 7. Retrieved from <https://www.dorif.it/reperes/louis-porcher-naguere-ou-jadis/>
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris: Didier Scolaire.
- Poulet, I. (2009). *L'orientation scolaire et professionnelle dans l'enseignement secondaire aux prises avec le genre [ressource électronique] : Enquête qualitative auprès des Centres PMS du réseau libre subventionné: rapport final*. Synergie. Retrieved from http://www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=f83f3b339f27c6320abb7481803e55efc308816d&file=uploads/tx_cfwbitemsdec/Synergie_-_Orientation_scolaire_et_professionnelle_dans_l_enseignement_secondaire_rapport_definitif.pdf
- Provenzano, F. (2006). La "francophonie" : définitions et usages. *Quaderni*, 62, 93-102. doi.org/10.3406/quad.2006.1707
- Provenzano, F. (2011). *Vies et mort de la francophonie. Une politique française de la langue et de la littérature*. Bruxelles: Les Impressions nouvelles.
- Py, B. (1992). Acquisition d'une langue étrangère et altérité. *Cahiers de l'ILSL*, 2, 113-126. Retrieved from <https://www.unil.ch/clsl/files/live/sites/clsl/files/shared/CILSL02.pdf>
- Razafimandimbimanana, E., & Traisnel, C. (2017). Dire les minorités linguistiques en sciences sociales : Les notions de « vitalité » et d'« allophone » dans les contextes canadien et français. *Mots. Les langages du politique*, 115(3), 111-126. <https://doi.org/10.4000/mots.22888>
- Renault, E. (2017). *Reconnaissance, conflit, domination*. Paris: CNRS éditions.
- Réto, G. (2019). *La bienveillance à l'école*. Nancy: Éditions Universitaires de Lorraine.
- Rey, J.F. (2000). Altérité. In G. Ferréol & G. Jucquois (Éds.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (pp.4-7). Paris: Armand Colin.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (2001). *Le Juste II*. Paris: Éditions Esprit.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de reconnaissance. Trois études*. Paris: Éditions Stock.

- Robillard de, D. (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- Robillard de, D. (2021). Réflexivité. *Langage et société, Hors série (HS1)*, 293-296. doi.org/10.3917/l.s.hs01.0294
- Romano, C. (2010). Compréhension d'un texte et intention d'auteur : sur l'intentionnalité. Retrieved from <https://la-philosophie.com/phenomenologie-intentionnalite>
- Saillot, É. (2018). « Conforter une école bienveillante et exigeante » : Représentations, préoccupations et pratiques déclarées. *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 29, Article N° 29. doi.org/10.4000/questionsvives.3280
- Sayad, A (2014a). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré* (2^e éd.). Paris: Seuil.
- Sayad, A. (2014b). *L'Immigration ou les paradoxes de l'altérité—Tome 3 La fabrication des identités culturelles*. Paris: Raisons d'agir.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris: Gallimard.
- Schütz, A. (2017). *L'Étranger*. (B. Bégout, Trans). Paris: Allia. (Original work published 1944).
- Spaëth, V. (2014). La question de l'autre en didactique des langues. *Glottopol*, 23, 160-172. Retrieved from http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_08spaeth.pdf
- Steiner, G. (1988). *Après Babel : une poétique du dire et de la traduction* (2^e éd.). Paris: Albin Michel.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149-178. doi.org/10.1002/ejsp.2420010202
- Taylor, C. (1993). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. (D.-A Canal, Trans). Paris: Aubier. (Original work published 1992).
- Tending, M.-L. (2010). « Intégration » linguistique et culturelle : Une notion en souffrance ? Rôle et enjeux des représentations dans les processus migratoires. In J. G. & J.-M. M. Lucile CADET (Éd.), *Langue et intégration. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (pp.21-37). P. I. E. Peter Lang. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02506725>

- Tissot, S. (2014). Entre soi et les autres. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 204, 4-9. doi.org/10.3917/arss.204.0004
- Tönnies, F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft, Abhandlung des Communismus und des Socialismus als empirischer Culturformen / von Ferdinand Tönnies*. Retrieved from <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k77943v>
- Tönnies, F. (2010). *Communauté et société*. (N. Bond, & S. Mesure, Trans). Paris: Presses Universitaires de France. (Original work published 1887). doi.org/10.3917/puf.ferdi.2010.01
- Vandenberghe, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique : Un quasi-marché. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37(1), 66-75.
- Varro, G. (1997). Les élèves « étrangers » dans les discours des institutions et des instituteurs. *Langage & société*, 80(1), 73-99. doi.org/10.3406/lisoc.1997.2783
- Vigner, . (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE Internationa.
- Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris: Hachette Éducation.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*. Paris: La Découverte.
- Ville de Liège. Service d'immigration et d'accueil. (1973). *L'enseignement de la langue française aux immigrés : rencontre dans le cadre des manifestations Liège accueille les pays de langue française des 10 et 11 octobre 1973, organisée par le Service provincial d'immigration et d'accueil de Liège*. Liège: Ville de Liège.
- Walravens, E. (2020). Quand l'enseignement spécialisé devient une voie de garage. *Médor. Ces élèves hors du rang*. Retrieved from <https://medor.coop/nos-series/fracture-scolaire/quand-lenseignement-specialise-devient-une-voie-de-garage/>
- Wauters, N. (2020). *Langage et réussite scolaire. Pratiques d'enseignement et français de scolarisation*. Bruxelles: Changements pour l'Égalité et Couleur livres.
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science* (J. Freund, Trans). Paris: Presses Pocket. (Original work published 1904-1917).
- Werner, M., & Zimmermann, B. (2004). *De la comparaison à l'histoire croisée*. Paris: Seuil.

Winnicott, D.W. (1971). *De la pédiatrie à la psychanalyse* (J. Kalmanovitch, Trans.). Paris: Payot.
(Original work published 1965).

Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité* (C. Monod & J.-B. Pontalis, Trans.). Paris: Gallimard.
(Original work published 1971).

Wouters, L. (2008). *La salle des profs* (2e éd.). Bruxelles: Espace Nord.

TABLE DES MATIÈRES

À VOUS	1
JE ET NOUS	6
INTRODUCTION	9
CHAPITRE 1. Compréhensions courantes et personnelles de la diversité du public scolaire dit primo-arrivant	19
1. Le public scolaire dit primo-arrivant associé à certains autres publics scolaires	20
1.1. La scolarisation des apprenants dits primo-arrivants en FWB : le cas des DASPA	20
1.2. Une vieille agrégation : le public dit primo-arrivant et l'enseignement spécialisé	23
1.3. Le public dit primo-arrivant parmi des relégués dans les enseignements technique et professionnel	26
1.4. Le public dit primo-arrivant parmi certains relégués des relégués	27
1.5. La formation à l'enseignement et la recherche marquées par la (sur)spécificité supposée du public scolaire dit primo-arrivant	29
1.6. Quelques étiquettes courantes d'un public dit primo-arrivant « purement autre »	31
1.7. Des catégories de la langue française qui ciblent certains publics scolaires	32
1.8. À propos de l'expression « public-cible »	33
1.9. Pourquoi chercher à interroger ces compréhensions courantes de la diversité ?	34
2. Observations dans le cadre d'une expérience professionnelle personnelle. Une première approche d'une problématique de recherche	36
2.1. La diversité célébrée	37
2.2. Sentiments bienveillants et mépris	38
2.3. L'école dite « école-problème »	40

CHAPITRE 2. Altérité et reconnaissance : deux notions au fondement de notre recherche ...44

1. La notion d'altérité	44
1.1. <i>De l'hétérogénéité à une certaine idée de la diversité : l'altérité réduite par la bienveillance</i>	46
1.2. <i>L'altérité à l'école : d'une différence fixée (et aimée) à une expérience partagée</i>	49
1.3. <i>Ricœur : plus jamais soi sans l'autre, plus jamais l'autre sans soi ?</i>	51
1.4. <i>Approches pédagogiques promues, expérience personnelle d'enseignement et altérité</i> .	54
2. L'allophonie : une notion qui interroge le regard déficitaire porté sur les apprenants dits primo-arrivants ?	55
2.1. <i>L'allophonie institutionnalisée en Fédération Wallonie-Bruxelles</i>	56
2.2. <i>Allophonie et bienveillance selon un contexte scolaire français ou belge francophone</i> ...	57
2.3. <i>Une première tentative de définition de l'allophonie en contexte scolaire</i>	59
2.4. <i>L'allophonie, un commun qui autorise la comparaison entre certains publics scolaires ?</i>	60
2.5. <i>De l'allophonie discriminatoire à une altérité linguistique partagée</i>	61
2.6. <i>Pour expérimenter la relation : le plurilinguisme ou l'allophonie ?</i>	62
2.7. <i>La « maîtrise » du français</i>	64
2.8. <i>Le lien entre « maîtrise de la langue » et intégration dans les contextes belge et belge francophone</i>	67
3. La reconnaissance de l'altérité	70
3.1. <i>Reconnaissance et sociolinguistique. Reconnaissance et didactique des langues</i>	70
3.2. <i>Une entrée par la philosophie</i>	72
3.3. <i>Historique sélectif de la notion de reconnaissance. L'altérité en fin du primat de l'intériorité</i>	73
3.3.1. <i>Fichte avant Hegel : « Anerkennung » et intersubjectivité</i>	74
3.3.2. <i>La relation à l'altérité au cœur de l'appropriation des langues</i>	75
3.3.3. <i>Des expériences négatives courantes, point de départ partagé des théories de la reconnaissance</i>	76
3.4. <i>Honneth et les trois sphères de la reconnaissance. D'une refonte de la théorie critique vers des outils interprétatifs</i>	77
3.4.1. <i>Premier modèle de reconnaissance : l'amour</i>	78
3.4.2. <i>Deuxième modèle de reconnaissance : le droit</i>	80
3.4.3. <i>L'indétermination : au cœur du droit moderne ? Une nouvelle problématique au cœur de l'école ?</i>	81

3.4.4. Troisième modèle de reconnaissance : l'estime sociale. Des indices de l'estime portée à l'altérité. Une première formulation du sujet de thèse	83
---	----

CHAPITRE 3. Le choix méthodique de la comparaison88

1. Un choix entre deux conceptions de la comparaison	89
2. Ressemblances et différences : une première approche de la problématique de la comparaison	92
3. Comparer pour progresser ?	96
4. La comparaison, une injonction de l'expérience	100
5. Se présenter pour donner à comprendre la démarche comparative défendue	103
6. Une expérience personnelle globale	111
7. L'enseignant-apprenant	114
8. La comparaison ou la curiosité, le goût de l'ailleurs : la quête d'un regard différent	115
9. Envisager un champ de comparabilité ; dessiner les grandes lignes d'une méthodologie	119

CHAPITRE 4. Méthodologie retenue124

1. La scolarisation des apprenants dits primo-arrivants appréhendée sous l'angle des espaces scolaires	124
2. Une recherche qualitative	126
2.1. Une démarche relevant de la comparaison herméneutique	126
2.2. Au-delà de la représentativité : la qualité	127
3. Défendre une démarche compréhensive	129
4. Étudier diverses compréhensions des catégorisations liées à l'altérité	133
5. Déstabiliser ou instabiliser les acteurs éducatifs ?	137
6. Terrains et publics retenus	139
6.1. Des mises en lien quasi inédites	139
6.2. Situations scolaires retenues	141
6.2.1. Deux dispositifs DASPA : un wallon, l'autre bruxellois	142
6.2.2. Un lycée de l'Agence pour l'enseignement français de l'étranger (AEFE)	143
6.2.3. Une école du réseau du Council of International Schools (CIS)	145
7. Présentation des documents retenus	147
7.1. Document DASPA	148
7.2. Document AEFE	150
7.3. Documents CIS	152
7.4. Interprétations des matériaux	154
7.4.1. Discours - « Mises en transversalité » - Thèmes	154

7.4.2. Termes retenus et recherche d'occurrences	155
7.4.3. Un corpus bilingue : une difficulté supplémentaire ?	157
8. Certains extraits de discours soumis en entretiens	158
9. Entretiens compréhensifs	159
10. Mobilisation de l'expérience professionnelle et observations en situation	160
11. Synthèse de la démarche adoptée	162
CHAPITRE 5. Quelles intentions de reconnaissance de l'altérité ?	168
1. Liminaire terminologique et théorique	169
1.1. Discours d'intention	169
1.2. Comprendre un texte ? Préalable méthodologique	170
1.3. Préalable théorique	172
2. Primo-arrivants et francophones vulnérables : deux publics scolaires unis dans une altérité envisagée déficitaire	173
2.1. Deux profils d'apprenants distingués mais unis dans le déficit	174
2.2. Une nuance heureuse dans la définition de l'apprenant dit autre qui n'empêche pas une assignation au déficit	176
2.3. Des conjonctions non formulées	177
2.4. Une mauvaise auto-perception de l'apprenant dit francophone vulnérable ?	180
2.5. Des apprenants tiraillés entre deux cultures ?	184
3. reconnaître l'altérité : une nécessité, un droit ou un avantage ?	186
3.1. Le discours DASPA au prisme du discours AEFE	186
3.1.1. De droits à défendre à une nécessité intéressée	186
3.1.2. Une aptitude à l'interculturalité et des compétences à révéler	188
3.1.3. Le plurilinguisme, facilitateur de la mobilité et de l'ouverture vers l'autre ?	191
3.2. Le discours DASPA au prisme du discours CIS	195
4. (Dé)Limitations : pour les langues et cultures et des profils d'apprenants	198
4.1. L'apprentissage assuré de certaines langues ou le cumul contrôlé de l'altérité	198
4.2. Des catégories de langues comme traductions de différentes places accordées à l'autre	200
4.3. Des « langues mineures », d'autres « majeures » ? Interpréter notre expérience en DASPA au regard du discours AEFE	207
5. Entre le discours DASPA et le discours CIS, des formes différentes de partage de l'« inter »	209
5.1. Le plurilinguisme et l'interculturalité : à partager au sein de l'école ou entre certaines écoles ?	211
5.2. Un discours appauvri sur l'autre	213

6. Intérêts. Qui sont les bénéficiaires de la reconnaissance de la diversité ?	214
6.1. Pour le discours DASPA : une diversité enrichissante à intégrer prioritairement à la société dite d'accueil	215
6.2. Pour le discours CIS : une certaine idée intéressée de l'ouverture à la diversité	216
6.3. Le plurilinguisme et l'interculturalité traduits par le discours CIS en éducation internationale pour des « leaders »	219

CHAPITRE 6. L'école en relations : une modalité de reconnaissance formelle de l'altérité .

1. Qui est désigné comme étant l'autre ? Relations entre les écoles et leurs extérieurs ; entre écoles	226
1.1. Qui doit soutenir qui ? Pour faire quoi ?	227
1.2. Assistance, mécénat. L'école au secours des autres	233
1.3. Un exemple de projet commun ?	237
1.4. Une communauté éducative qui évacue l'extérieur et qui cultive l'entre-soi	240
2. Des écoles « très différentes » vs d'autres en réseau / communauté. Avec une place pour le contexte local ?	246
3. Instaurer un réseau des DASPA ?	249
4. Profiter d'un réseau et se distinguer dans le réseau	253
5. À l'école et après l'école : quelles perspectives d'orientation scolaire imaginées pour les apprenants ?	255

CHAPITRE 7. La bienveillance à l'école interrogée par la théorie honnethienne de la reconnaissance

1. La bienveillance : expériences, emplois du terme et conceptualisation critique	265
1.1. Liminaire expérientiel	265
1.2. Emplois du terme « bienveillance » dans les contextes scolaires français et belge francophone	268
1.2.1. Le contexte scolaire français	268
1.2.2. Le contexte scolaire belge francophone	270
1.3. Liminaire notionnel	271
1.3.1. La bienveillance	271
1.3.2. La théorie honnethienne de la reconnaissance : une perspective critique de la notion de bienveillance	274
2. Le DASPA par lui-même	276

2.1. Le point de vue d'un enseignant DASPA : au-delà de la « compassion », on ne « comprend plus rien »	277
2.2. Le point de vue d'un apprenant en DASPA : une classe avec des professeurs « gentils » mais à quitter au plus vite	280
3. Les apprenants dits primo-arrivants selon des acteurs du réseau AEFÉ	284
3.1. L'enseignant AEFÉ T.G. : des apprenants « bien » d'un côté, « cabossés » de l'autre ..	285
3.2. La direction AEFÉ (S.P. et G.V.) : des apprenants « immigrés » en AEFÉ ? « On va le garder pour nous »	288
3.3. Scolarités antérieures imaginées d'un public à l'autre	291
4. Au-delà de déclarations et discours de bienveillance	294
4.1. Du DASPA à l'AEFÉ : dans la bienveillance, à chacun son autre	296
4.2. Un exemple de planification d'objectifs et d'actions dits bienveillants	299
4.3. Chez certains apprenants, une bienveillance envers l'école à interroger	302
5. Expliciter la bienveillance à l'école pour préciser la relation à l'apprenant dit autre	305
5.1. La bienveillance : entre attention à un vécu et attention à la compréhension	306
5.2. Être bienveillant envers l'autre et le reconnaître comme être souffrant ou sachant	312
5.3. Du discours d'un enseignant AEFÉ au discours de son institution, deux reconnaissances opposées de l'altérité linguistique	314
6. La reconnaissance bienveillante de l'altérité en dehors de la salle de classe	316
6.1. La bienveillance dans les lieux de « vie scolaire »	316
6.2. Une tripartite école (bienveillante) – apprenants dits autres – extérieurs	319

CHAPITRE 8. Entre nos situations éducatives, des convergences (parfois troublantes) dans la relation à l'autre

1. L'autre géré	329
1.1. Une gestion spatiale des groupes-classes	329
1.2. Déplacements, cloisonnements : des modes de gestion de l'altérité	331
1.2.1. Un cloisonnement de didactiques	331
1.2.2. L'individualisation : un rapport paroxystique à l'autre ?	336
2. L'autre évité	338
2.1. L'interculturel célébré : une forme d'évitement ?	338
2.2. Différentes pratiques d'entre-soi. La société dite d'accueil évitée	342
3. L'autre absent	345
3.1. L'apprenant estimé absent : un « rien » en classe de langue	346
3.2. L'apprenant « zombie »	349

3.3. Les « Frenchies » en classe d'anglais : une différence surjouée	351
3.4. Submergées ou volontairement en retrait ? Derniers troubles relatés	353

CONCLUSION	359
-------------------------	-----

1. Des situations scolaires repensées	360
1.1. Une situation DASPA potentiellement valorisée	361
1.2. Des difficultés de scolarisation et d'intégration en situation AEFEE reconnues	362
1.3. Les dispositifs de soutien pour ceux dits autres acteurs du monde de l'École	363
2. L'idée de relation déclinée	364
2.1. Transversalités entre les didactiques des langues	365
2.2. Un « faire école » de la société	366
2.3. Continuer à interroger la bienveillance à l'école	366
2.4. Tension entre l'autre et le même vs (?) irréductibilité	367
2.5. La relation spectacularisée à l'autre	368

BIBLIOGRAPHIE	373
----------------------------	-----

ANNEXES (volume séparé)

Université de Tours, Faculté lettres et langues

École doctorale « Humanités et Langues »

EA 4428 - Dynamiques et enjeux de la DIVERsité linguistique et culturelle (DYNADIV)

Université catholique de Louvain, Faculté de philosophie, arts et lettres

Commission doctorale du domaine en Langues, lettres et traductologie

Institut d'analyse du changement dans l'histoire et les sociétés contemporaines (IACCHOS)

Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires (Cripédís)

**Reconnaisances de l'altérité linguistique et culturelle
dans différentes situations scolaires d'allophonie****Discours et usages didactiques****ANNEXES**

Thèse soutenue le 26 septembre 2022

Membres du jury :Thèse en cotutelle réalisée par
Maxime AlaisSilvia Lucchini, promotrice. Professeure,
Université catholique de LouvainEmmanuelle Huver, promotrice. Professeure,
Université de Tours

en vue de l'obtention des grades de

Philippe Hambye, lecteur. Professeur,
Université catholique de Louvain**Docteur en langues, lettres et
traductologie de l'université catholique
de Louvain**Salima El Karouni, lectrice externe. Maître-
assistante, Haute École de la ville de Liège**Docteur de l'Université de Tours
Discipline/spécialité :
Lettres, Linguistique**Véronique Miguel Addisu, lectrice externe.
Professeure, Université de Rouen-NormandieVéronique Castellotti, présidente. Professeure
Émérite, Université de Tours

60 rue du Plat D'Étain, 37020 Tours cedex 1, France <https://lettres.univ-tours.fr/>

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

Sommaire

Annexe n°1 : le décret classes-passerelles (2001)	1
Annexe n°2 : le décret DASPA (2012)	9
Annexe n°3 : le décret DASPA-FLA (2019)	20
Annexe n°4 : circulaire 7232 (2019) concernant le décret DASPA-FLA	39
Annexe n°5 : exemples d'extraits du discours institutionnel DASPA retenu (pp.18-19)	85
Annexe n°6 : école AEFE. Projet d'établissement 2016-2019	86
Annexe n°7 : recensions d'occurrences et exemples d'extraits	97
Annexe n°8 : extraits transmis aux témoins pour les entretiens	112
Annexe n°9 : canevas d'entretien	114
Annexe n°10 : attestation de consentement	116
Annexe n°11 : synopsis des entretiens	119
Annexe n°12 : questionnaire. Apprenants de l'école CIS	140
Annexe n°13 : réponses écrites des apprenants de l'école CIS au questionnaire soumis en classe	143

Annexe n°1 : le décret classes-passerelles (2001)

Fondamental

Lois 25914

III.B.08

p.1

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

D. 14-06-2001

M.B. 17-07-2001,
erratum M.B. 12-09-2001

modifications :

D. 11-07-02 (M.B. 31-08-02)

D. 21-04-06 (M.B. 31-05-06)

D. 20-07-06 (M.B. 25-08-06)

D. 12-12-08 (M.B. 13-03-09)

D. 30-04-09 (M.B. 09-07-09)

D. 13-01-11 (M.B. 22-02-11)

D. 19-07-11 (M.B. 22-08-11)

Le Conseil de la Communauté française a adopté et Nous, Gouvernement, sanctionnons ce qui suit :

CHAPITRE I^{er}. - Champ d'application et définitions

Article 1^{er}. - Le présent décret s'applique aux établissements d'enseignement fondamental et secondaire, organisés ou subventionnés par la Communauté française, accueillant des élèves primo-arrivants.

*complété par D. 20-07-2006 ; modifié par D. 12-12-2008 ; D. 13-01-2011 ;
D. 19-07-2011*

Article 2. - Pour l'application du présent décret, on entend par :

1° Elèves primo-arrivants : ceux qui réunissent les conditions suivantes :

a) être âgé de 2 ans et demi au moins et de moins de 18 ans;

b) soit avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'être vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers;

soit être mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'étant vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers;

soit avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité d'apatride ou être, reconnu comme apatride;

soit être ressortissant d'un pays considéré comme pays en voie de développement tel que mentionné à l'article 2 de la loi du 25 mai 1999 relative à la coopération internationale belge ou d'un pays en transition aidé officiellement par le Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économique;

A titre transitoire, du 1^{er} janvier 2005 au 30 juin 2012, les pays en voie de développement et les pays en transition visés au présent article sont les pays figurant dans la liste des bénéficiaires de l'aide établie par le Comité d'aide au développement au 1^{er} janvier 2003.

c) être arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an.

Le Gouvernement peut ajouter, pour une période déterminée, d'autres pays à la liste des pays en voie de développement visée à l'alinéa 1^{er}, 1°, b), lorsqu'il estime que ces pays connaissent une situation de crise grave.

2° Classe-passerelle : structure d'enseignement visant à assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale de l'élève primo-arrivant dans

Centre de documentation administrative
Secrétariat général



D. 14-06-2001
Mis à jour au 23/08/2011



CHAPITRE II. - De la classe-passerelle

Article 3. - Les élèves primo-arrivants sont inscrits dans une classe-passerelle, soit à la demande ou avec l'accord de ceux qui exercent en droit ou en fait l'autorité parentale à leur égard, soit à leur demande ou avec leur accord, s'ils sont non accompagnés.

La durée du passage en classe-passerelle est comprise entre une semaine et six mois. Cette durée peut être portée à un an maximum, sur décision du conseil d'intégration visé à l'article 10. L'élève inscrit dans une classe-passerelle qui ne remplit plus les conditions fixées à l'article 2 peut conserver le bénéfice de la classe-passerelle.

Les élèves inscrits dans une classe-passerelle peuvent suivre tout ou partie de leur horaire avec des élèves inscrits dans des classes ordinaires de l'école ou de l'établissement ou d'autres écoles et établissements.

Article 4. - Par dérogation aux socles de compétences définis en application du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, les compétences visées dans une classe-passerelle sont, de manière adaptée à l'âge des élèves :

1° tout ce qui concourt à rencontrer les objectifs généraux définis à l'article 6 du même décret;

2° l'apprentissage intensif de la langue française pour ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment cette langue;

3° la remise à niveau adaptée pour que l'élève rejoigne le plus rapidement possible le niveau d'études approprié.

Par dérogation à l'article 4ter de la loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale de l'enseignement secondaire, les élèves des classe-passerelles suivent un horaire adapté aux compétences définies à l'alinéa 1^{er}. Toutefois, le nombre d'heures consacré à la formation humaine, y compris l'apprentissage intensif du français, ne peut être inférieur à 15 périodes hebdomadaires et le nombre d'heures consacré à la formation mathématique et scientifique ne peut être inférieur à 8 périodes hebdomadaires.

Par dérogation au décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, les élèves des classes-passerelles suivent un horaire adapté aux compétences définies à l'alinéa 1^{er}.

La classe-passerelle n'est pas organisée dans l'enseignement maternel, sauf pour les élèves qui sont en âge de fréquenter la première année du deuxième cycle de la première étape visée à l'article 13, § 3, du décret du 24 Juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

Modifié par D. 30-04-2009

Article 5. - L'établissement scolaire qui organise la classe-passerelle reçoit, en complément du capital-périodes ou du nombre total de périodes-professeurs auquel il a droit, 30 périodes ou 30 périodes-professeur pour l'ensemble de l'année scolaire. Il utilise librement ces périodes supplémentaires, y compris en cédant à d'autres établissements scolaires associés à sa tâche d'insertion des primo-arrivants. Dans l'enseignement

fondamental, les périodes peuvent être transformées en emplois complets ou partiels d'instituteur(trice) maternel(le) à raison de 24 périodes par équivalent temps plein.

L'établissement scolaire informe la direction générale de l'enseignement obligatoire de l'utilisation effective qu'il fait des périodes générées par le présent décret. Il remet au terme de chaque année scolaire une évaluation quantitative et qualitative de son action en faveur de l'accueil, de l'orientation et de l'insertion des élèves primo-arrivants.

En cas de nécessité, le Gouvernement peut accorder, pour une période qu'il détermine, un maximum de 30 périodes en supplément de celles visées à l'alinéa 1^{er}. Dans des circonstances exceptionnelles créées par un afflux massif d'élèves dans un établissement scolaire, ce maximum peut être porté à 100 périodes.

modifié par D. 21-04-2006

Article 6. - § 1^{er}. En région de langue française, le Gouvernement peut créer ou subventionner une classe-passerelle au niveau de l'enseignement primaire dans chaque commune où est installé un centre d'accueil pour candidats réfugiés organisé par la Croix-Rouge, l'Etat fédéral ou au nom de l'Etat fédéral, si ce centre et/ou un autre peu éloigné accueille(nt) au moins huit enfants âgés de 5 à 12 ans. Si plusieurs pouvoirs organisateurs ou établissements scolaires différents souhaitent organiser cette classe-passerelle, le Gouvernement arrête sa décision après avoir pris l'avis du Conseil général de l'enseignement fondamental. Si aucun pouvoir organisateur ni aucun établissement scolaire de la commune concernée ne souhaite organiser la classe-passerelle, le Gouvernement crée ou subventionne la classe-passerelle dans une commune limitrophe ou, s'il échec, dans une autre commune après avoir pris l'avis du Conseil général de l'enseignement fondamental.

Dans la région bilingue de Bruxelles-Capitale, le Gouvernement crée ou subventionne une classe-passerelle au niveau de l'enseignement primaire dans 14 écoles au plus. Si plus de 14 pouvoirs organisateurs ou établissements différents souhaitent organiser cette classe-passerelle, le Gouvernement arrête sa décision après avoir pris l'avis du Conseil général de l'enseignement fondamental.

L'établissement qui organise une classe-passerelle au niveau de l'enseignement primaire peut décider d'organiser également, le cas échéant pour une durée déterminée, une classe-passerelle au niveau de l'enseignement maternel.

§ 2. En région de langue française, le Gouvernement peut créer ou subventionner une classe-passerelle au niveau de l'enseignement secondaire dans un établissement scolaire situé dans une commune aisément accessible de tout centre d'accueil pour candidats réfugiés organisé par la Croix-Rouge, l'Etat fédéral ou au nom de l'Etat fédéral si ce centre et/ou un autre peu éloigné accueille(nt) au moins dix mineurs âgés de 12 à 18 ans. Si plusieurs pouvoirs organisateurs ou établissements scolaires différents souhaitent organiser cette classe-passerelle, le Gouvernement arrête sa décision après avoir pris l'avis du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire.

Dans la région bilingue de Bruxelles-Capitale, le Gouvernement crée ou subventionne une classe-passerelle au niveau de l'enseignement secondaire



dans 16 écoles au plus. Si plus de 16 pouvoirs organisateurs ou établissements scolaires différents souhaitent organiser cette classe-passerelle, le Gouvernement arrête sa décision après avoir pris l'avis du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire.

§ 3. Le directeur dans l'enseignement de la Communauté française, le pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné adresse une demande motivée au Gouvernement pour l'organisation d'une classe-passerelle. Le Gouvernement détermine les modalités d'introduction de la demande.

Article 7. - Tout établissement qui organise une classe-passerelle est tenu d'accueillir tout élève réunissant les conditions de l'article 2 qui lui est envoyé par la direction générale de l'Enseignement obligatoire. Celle-ci veille, s'il échet, à une répartition harmonieuse des élèves primo-arrivants entre les différents établissements organisant une classe-passerelle en fonction du lieu de résidence des élèves primo-arrivants à accueillir.

Article 8. - La classe-passerelle est organisée pour une année scolaire. Toutefois, lorsque l'ouverture d'un centre d'accueil pour candidats réfugiés est programmée par la Croix-Rouge, l'Etat fédéral ou au nom de l'Etat fédéral et que les responsables indiquent que ce centre accueillera des mineurs en nombre au moins égal à celui fixé à l'article 6, le Gouvernement peut créer ou subventionner une classe-passerelle tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire un mois avant la date d'ouverture prévue du centre d'accueil.

Quel que soit le nombre d'élèves primo-arrivants réellement accueillis, l'établissement conserve jusqu'à la fin de l'année scolaire le bénéfice de la classe-passerelle fixé à l'article 5, alinéa 1^{er}, à l'exclusion, s'il échet, des périodes supplémentaires visées à l'alinéa 3 du même article.

L'établissement scolaire qui ne remplit pas les conditions de l'article 5, alinéa 2, ou dont l'évaluation n'est pas jugée satisfaisante par le Gouvernement ne peut pas être autorisé à organiser une classe passerelle l'année scolaire suivante.

remplacé par D. 11-07-2002

Article 9. - Dans l'enseignement fondamental ordinaire, l'Institut de la formation en cours de carrière organise, conformément à l'article 3, § 1^{er}, 1^o, du décret du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire, la formation en cours de carrière des membres du personnel oeuvrant ou désirant oeuvrer dans les classes-passerelles.

CHAPITRE III. - Du conseil d'intégration

Article 10. - § 1^{er}. Il est créé dans chaque établissement d'enseignement fondamental organisant une classe-passerelle un conseil d'intégration des élèves primo-arrivants.

Le conseil d'intégration est présidé par la direction de l'école et est composé d'enseignants du cycle correspondant à l'âge de l'élève. Le Gouvernement en arrête la composition et le fonctionnement.

Le conseil d'intégration est chargé de guider l'élève primo-arrivant vers une intégration optimale dans l'enseignement organisé ou subventionné par

la Communauté française.

§ 2. Il est créé dans chaque établissement d'enseignement secondaire organisant une classe-passerelle un conseil d'intégration des élèves primo-arrivants, ci-après dénommé le conseil d'intégration.

Le conseil d'intégration est présidé par le chef d'établissement ou son délégué et comprend tous les professeurs en charge de la classe-passerelle. Dans toute la mesure du possible, il associe à ses délibérations au moins un membre du centre psycho-médico-social lorsque celui-ci a participé à l'accueil, l'orientation et l'insertion de l'élève primo-arrivant.

Le conseil d'intégration est chargé de guider l'élève primo-arrivant vers une intégration optimale dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, en ce compris par une préparation éventuelle aux épreuves d'un des jurys de la Communauté française.

Article 11. - § 1^{er}. Pour les élèves ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'étant vu reconnaître la qualité de réfugié ou étant mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'étant vu reconnaître la qualité de réfugié, mais qui ne peuvent pas prouver la réussite ou la fréquentation de telle année scolaire antérieure, le conseil d'intégration de l'enseignement secondaire, élargi et délibérant conformément au § 2, peut, pendant leur passage dans la classe-passerelle, délivrer une attestation d'admissibilité dans n'importe quelle année de l'enseignement secondaire, à l'exception des sixième et septième, dans n'importe quelle forme et dans n'importe quelle option.

§ 2. Pour délivrer une attestation d'admissibilité, le conseil d'intégration comprend obligatoirement un délégué du jury de la Communauté française, désigné par le collège des présidents des différentes sections de ce jury, ci-après dénommé le délégué du jury.

Aucune attestation d'admissibilité ne peut être délivrée si le délégué du jury ne donne pas son accord. Les autres membres du conseil d'intégration disposent d'un droit de recours motivé auprès du Collège des présidents des différentes sections qui délèguent alors trois autres délégués auprès du conseil d'intégration. La décision majoritaire des trois délégués, s'exprimant obligatoirement en rejet ou en approbation de la proposition d'attestation d'admissibilité émise par le conseil d'intégration tranche le recours.

§ 3. Par dérogation aux dispositions régissant l'admission dans une année d'études de l'enseignement secondaire, l'élève primo-arrivant qui a obtenu une attestation d'admissibilité peut être inscrit dans l'année et les orientations d'études auxquelles il a été reconnu admissible au sein de n'importe quel établissement d'enseignement secondaire

§ 4. Le Gouvernement fixe le modèle de l'attestation d'admissibilité.

§ 5. Lorsqu'un conseil d'intégration a l'intention de délivrer une attestation d'admissibilité, il en informe l'administration qui vérifie si le bénéficiaire potentiel remplit la condition du § 1^{er} et, si c'est le cas, avertit le jury de la Communauté française.

CHAPITRE IV. - Dispositions modificatives

Article 12. - L'article 7 du décret du 29 juillet 1992 organisant l'enseignement secondaire, modifié par les décrets du 27 décembre 1993 et du 2 avril 1996, est complété par l'alinéa suivant :

«Les élèves primo-arrivants sont comptabilisés avec les élèves de première année B.»

- L'article 20, § 2, du même décret (décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice) est complété par l'alinéa suivant :

«Par dérogation à l'alinéa 1^{er}, les transferts sont autorisés entre établissements de réseaux différents lorsque ces établissements sont associés à la tâche d'insertion des primo-arrivants conformément à l'article 5, alinéa 1^{er}, du décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.»

Article 13. - A l'article 32 du décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement sont apportées les modifications suivantes :

1^o le § 3 est complété par les alinéas suivants :

«Pour l'application du § 2 et de l'alinéa 1^{er} du présent paragraphe, l'élève primo-arrivant tel que défini à l'article 2 du décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, ou qui l'a été dans une des deux années scolaires précédentes et qui réunit les conditions fixées au § 1^{er} est compté pour 3 le 1^{er} octobre de l'année scolaire qui suit celle où il a été inscrit en classe-passerelle et pour 2, l'année scolaire suivante.

L'élève qui réunit les conditions du § 1^{er} ainsi que celles de l'article 2 du décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, et qui n'est pas inscrit dans une classe-passerelle est compté pour 3 la première et la deuxième année scolaire où il fréquente l'enseignement de la Communauté française et pour 2, l'année scolaire suivante.»

2^o le § 4 est complété par l'alinéa suivant :

«Le cours d'adaptation à la langue de l'enseignement vise autant l'intégration des élèves dans le système scolaire que l'acquisition du français.»

- L'article 37 du même décret est complété par l'alinéa suivant :

«Les transferts sont autorisés entre établissements de pouvoirs organisateurs différents lorsque ces établissements sont associés à la tâche d'insertion des primo-arrivants conformément à l'article 5, alinéa 1^{er}, du décret du 14 juin 2001 précité.»

Article 14. - L'article 41, § 2, du même décret est complété par l'alinéa suivant : « Les élèves primo-arrivants tels que définis à l'article 2 du décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, ou qui l'ont été dans une des deux années scolaires précédentes, dont la langue maternelle ou usuelle diffère de la langue de l'enseignement et qui ne sont pas inscrits en classe-passerelle sont comptés pour 1,5.»

CHAPITRE V. - Dispositions transitoires

Article 15. - Par dérogation aux dispositions de l'article 22 du décret du 29 juillet 1992 organisant l'enseignement secondaire, tout élève qui n'était pas inscrit dans un établissement d'enseignement le 15 janvier 2001, mais qui s'y est inscrit avant le 1^{er} février, est pris en compte pour le comptage du 15 janvier 2001 s'il était présent entre le 1^{er} octobre 2000 et le 15 janvier 2001 dans un centre d'accueil pour candidats réfugiés organisé par la Croix-Rouge, l'Etat fédéral ou au nom de l'Etat fédéral ou s'il est présent dans un de ces centres au moment de l'inscription dans un établissement.

Article 16. - Par dérogation aux dispositions de l'article 26 du décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, tout élève qui n'était pas inscrit dans un établissement d'enseignement le 15 janvier 2001, mais qui s'y est inscrit avant le 1^{er} février, est pris en compte pour le comptage du 15 janvier 2001 s'il était présent entre le 1^{er} octobre 2000 et le 15 janvier 2001 dans un centre d'accueil pour candidats réfugiés organisé par la Croix-Rouge, l'Etat fédéral ou au nom de l'Etat fédéral ou s'il est présent dans un de ces centres au moment de l'inscription dans un établissement.

CHAPITRE VI. - Disposition finale

Article 17. - Le présent décret entre en vigueur le 31 mai 2001.

Promulguons le présent décret, ordonnons qu'il soit publié au Moniteur belge.

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

D. 18-05-2012

M.B. 22-06-2012

Modification :

D. 17-10-2013 - M.B. 28-10-2013

Le Parlement de la Communauté française a adopté et Nous, Gouvernement, sanctionnons ce qui suit :

CHAPITRE I^{er}. - Champ d'application et définitions

Article 1^{er}. - Le présent décret s'applique aux établissements d'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire, organisés ou subventionnés par la Communauté française.

Article 2. - § 1^{er}. Pour l'application du présent décret, on entend par :

1° Elève primo-arrivant : l'élève qui réunit, au moment de son inscription dans un établissement d'enseignement ordinaire, primaire ou secondaire, organisé ou subventionné par la Communauté française, toutes les conditions suivantes :

- a) être âgé de 2 ans et demi au moins et de moins de 18 ans;
- b) soit avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'être vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers;
soit être mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'étant vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers;
soit être ressortissant d'un pays bénéficiaire de l'aide au développement du Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économique;
- soit être reconnu comme apatride;
- c) être arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an.

Le Gouvernement peut ajouter, pour une période déterminée, d'autres pays à la liste des pays en voie de développement visée à l'alinéa 1^{er}, 1°, b), lorsqu'il estime que ces pays connaissent une situation de crise grave.

2° DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants) : structure d'enseignement dans l'enseignement ordinaire primaire ou secondaire visant à répondre aux objectifs fixés à l'article 3 du présent décret.

3° Centre : centre d'accueil pour candidats réfugiés organisé par l'Etat fédéral ou au nom de l'Etat fédéral.

4° Conseil général de l'enseignement fondamental : le Conseil général créé par le décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental.

5° Conseil général de l'enseignement secondaire : le Conseil général de concertation créé par le décret du 27 octobre 1994 organisant la concertation



pour l'enseignement secondaire.

6° Calcul de moyenne mensuelle : calcul de présence d'élèves primo-arrivants dans un DASPA effectué par mois selon les modalités déterminées par le Gouvernement.

7° Décret du 24 juillet 1997 : décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

§ 2. Dans l'enseignement secondaire, peuvent être inscrits en DASPA dans les situations reprises expressément dans le présent décret, sans avoir la qualité de primo-arrivants, les élèves qui réunissent, au moment de leur inscription dans l'établissement, toutes les conditions suivantes :

- a) être âgé de moins de 18 ans;
- b) soit être de nationalité étrangère ou ayant obtenu la nationalité belge suite à son adoption, soit être reconnu comme apatride;
- c) fréquenter l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française depuis moins d'une année scolaire complète;
- d) ne pas connaître suffisamment la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de sa classe;
- e) avoir l'un de ses deux parents au moins ou l'une des personnes à la garde desquelles il est confié qui ne possède pas la nationalité belge, sauf dans le cas d'adoption.

CHAPITRE II. - Objectifs du décret

Article 3. - Le décret poursuit les objectifs suivants :

- assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves primo-arrivants dans le système éducatif de la Communauté française;
- 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;
- proposer une étape de scolarisation intermédiaire et d'une durée limitée, conformément à l'article 9 du présent décret, avant la scolarisation dans une classe de niveau.

CHAPITRE III. - De la création du DASPA

Modifié par D. 17-10-2013

Article 4. - § 1^{er}. En région de langue française, le Gouvernement peut organiser ou subventionner un DASPA au niveau de l'enseignement primaire ou secondaire dans les communes aisément accessibles d'un centre qui accueille au moins huit mineurs âgés de 5 à 12 ans respectivement pour l'enseignement primaire ou huit mineurs âgés de 12 à 18 ans respectivement pour l'enseignement secondaire, qui répondent à la définition d'élèves primo-arrivants.

Pour ce faire, le Gouvernement lance un appel à candidatures, selon les modalités qu'il détermine, lorsqu'il a connaissance de l'existence d'un centre qui réunit les conditions de nombre. Si plusieurs pouvoirs organisateurs ou établissements scolaires différents souhaitent organiser ce dispositif, le Gouvernement arrête sa décision après avoir pris l'avis du Conseil général de l'enseignement fondamental ou secondaire.

Dans ce cas, les candidatures sont classées sur la base des critères suivants :



- la qualité du projet DASPA au regard de ses objectifs repris à l'article 3 du présent décret;
- l'expertise des ressources humaines qui s'impliqueront dans le DASPA au regard de ses objectifs repris à l'article 3 du présent décret et des objectifs d'apprentissage propres aux DASPA repris à l'article 14, § 1^{er} du présent décret;
- le nombre d'élèves primo-arrivants accueillis dans l'établissement, calculé en moyenne mensuelle depuis le 1^{er} septembre de l'année en cours.

Le Gouvernement détermine également la date à laquelle le DASPA peut commencer ses activités.

Si aucun pouvoir organisateur ni aucun établissement scolaire des communes concernées ne souhaite organiser ou subventionner un DASPA, le Gouvernement autorise la création d'un DASPA dans une autre commune après avoir pris l'avis du Conseil général de l'enseignement fondamental ou secondaire.

Pour l'application du présent paragraphe, à défaut d'avis rendu dans les 30 jours qui suivent la date de remise des candidatures, le Gouvernement arrête sa décision sans l'avis du Conseil général de l'enseignement fondamental ou secondaire.

§ 2. Dans la région bilingue de Bruxelles-Capitale, le Gouvernement peut organiser ou subventionner un nombre de DASPA, au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, au regard de la réalité de l'accueil et de la scolarisation des élèves primo-arrivants dans la région.

Pour ce faire, le Gouvernement lance un appel à candidatures selon les modalités qu'il détermine. Après avoir pris l'avis du Conseil général de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, le Gouvernement détermine les établissements qui peuvent organiser un DASPA au 1^{er} septembre de l'année scolaire suivante.

Si le nombre de candidatures déposées dépasse le nombre de DASPA fixé par le Gouvernement, celles-ci sont classées sur la base des critères suivants :

- la qualité du projet DASPA au regard des ses objectifs repris à l'article 3 du présent décret;
- l'expertise des ressources humaines qui s'impliqueront dans le DASPA au regard de ses objectifs repris à l'article 3 et des objectifs d'apprentissage propres aux DASPA repris à l'article 14, § 1^{er} du présent décret;
- le nombre d'élèves primo-arrivants accueillis dans l'établissement, calculé en moyenne mensuelle depuis le 1^{er} septembre de l'année en cours.

A défaut d'avis rendu dans les 30 jours qui suivent la date de remise des candidatures, le Gouvernement arrête sa décision sans l'avis du Conseil général de l'enseignement fondamental ou secondaire.

§ 3. Dans les communes de la région de langue française de plus de 60 000 habitants, et ce sans préjudice de ce qui est prévu au paragraphe 1^{er}, il est procédé de la même manière que pour la région bilingue de Bruxelles-Capitale.

§ 4. Le Gouvernement procède, au minimum tous les 3 ans, à une

analyse des données disponibles relatives à la proportion d'élèves primo-arrivants, dans et hors DASPA, et d'élèves bénéficiant des périodes d'Adaptation à la Langue de l'Enseignement dans le fondamental (ALE) telles que prévues par l'article 32 du décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, par rapport à la population scolaire totale; en fonction des moyens disponibles, le Gouvernement peut lancer de nouveaux appels à candidature conformément aux procédures prévues aux paragraphes 1^{er}, 2 et 3. La première étude sera effectuée pour le 30 octobre 2012. Le Gouvernement prévoit la création d'un minimum de 69 DASPA en Communauté française, pour autant que les conditions d'ouverture et de maintien le justifient.

Article 5. - Un DASPA créé pour la première fois entre le 1^{er} et le 30 septembre d'une année scolaire doit avoir inscrit 8 élèves primo-arrivants à la date du 30 septembre, pour le fondamental, et du 1^{er} octobre, pour le secondaire, de la même année. Si ce nombre n'est pas atteint, le DASPA est fermé.

Dans les cas visés à l'article 4, § 1^{er} du présent décret, un DASPA qui serait créé à partir du 1^{er} octobre de l'année scolaire, reste organisé ou subventionné jusqu'au 30 juin de la même année scolaire quel que soit le nombre d'élèves primo-arrivants accueillis.

Modifié par D. 17-10-2013

Article 6. - L'établissement qui a créé un DASPA conserve le bénéfice du DASPA au 1^{er} septembre de chaque année tant qu'il scolarise un minimum de huit élèves primo-arrivants, en moyenne au cours des deux années scolaires précédentes, sur la base du calcul de moyenne mensuelle.

Lors de la première et de la deuxième année de création du DASPA, il est tenu compte des moyennes mensuelles depuis la création.

Si un établissement ne remplit pas la condition reprise aux alinéas précédents, le DASPA est fermé au 1^{er} septembre sauf dérogation accordée par le Gouvernement en fonction du caractère exceptionnel de la réalité de l'accueil des mineurs primo-arrivants dans le centre. Le caractère exceptionnel est notamment justifié par l'absence d'alternative permettant de répondre aux besoins actuels ou pour éviter une fermeture alors que, de facto, la structure DASPA concernée peut répondre à des besoins prévisibles qui se concrétiseront à court terme.

Si un établissement, qui remplit la condition reprise aux alinéas précédents, ne souhaite plus organiser un DASPA, il en informe le Gouvernement par lettre recommandée avec accusé de réception au plus tard le 1^{er} février. Le DASPA de cet établissement est fermé à partir du 1^{er} septembre de l'année scolaire qui suit.

Dans les cas relevés aux deux alinéas précédents, le Conseil général compétent est informé.

Si un centre d'accueil est fermé, le DASPA n'est plus organisé ni subventionné à partir du premier septembre de l'année scolaire qui suit la date de fermeture du centre.



CHAPITRE IV. - De l'accueil des élèves primo-arrivants dans le DASPA

Article 7. - Les élèves primo-arrivants et les élèves qui remplissent les conditions de l'article 2, § 2, sont inscrits dans un DASPA, soit à la demande ou avec l'accord de ceux qui exercent en droit ou en fait l'autorité parentale à leur égard, soit à leur demande ou avec leur accord, si personne n'exerce en droit ou en fait l'autorité parentale à leur égard.

Article 8. - La durée du passage en DASPA est comprise entre une semaine et un an. Elle peut être prolongée de 6 mois maximum. L'élève inscrit dans un DASPA, qui ne remplit plus les conditions fixées à l'article 2, § 1^{er}, 1^o, ou § 2, peut conserver le bénéfice du DASPA jusqu'à la fin de la période déterminée.

La durée du passage dans le DASPA et le moment de la sortie, dans le respect des limites fixées au paragraphe précédent, résultent d'une décision du conseil d'intégration visé à l'article 17.

Article 9. - L'établissement scolaire d'enseignement primaire qui organise un DASPA peut organiser une partie du dispositif dans le centre à proximité lorsque la réalité locale le justifie. Cet aménagement fait l'objet d'une autorisation préalable du Gouvernement, selon les modalités qu'il détermine.

Dans ce cas, l'enseignant affecté à l'accueil et la scolarisation des élèves primo-arrivants reste attaché à l'établissement scolaire qui organise le DASPA.

Lorsqu'une partie du DASPA est organisé dans le centre, la direction de l'établissement scolaire qui organise le DASPA, veillera à intégrer progressivement les élèves primo-arrivants dans les classes ordinaires de son établissement, sur la base de la décision prise au sein du conseil d'intégration.

CHAPITRE V. - Du calcul de l'encadrement d'un DASPA

Modifié par D. 17-10-2013

Article 10. - L'établissement d'enseignement primaire qui organise un DASPA, bénéficie d'un complément d'encadrement pour l'accueil et la scolarisation des élèves primo-arrivants, calculé comme suit :

D'une part, 24 périodes sont octroyées dès la date d'ouverture du DASPA. D'autre part, des périodes supplémentaires par élève primo-arrivant sont octroyées à partir du treizième élève inscrit lors des deux années précédentes, et sur les bases d'un calcul dont les modalités sont déterminés par le Gouvernement et du calcul de moyenne mensuelle. Lors de la première année de l'organisation du DASPA, l'établissement ne bénéficie pas de ces périodes supplémentaires.

Il revient au Gouvernement en fonction des moyens budgétaires et en fonction des besoins précisés par l'analyse dont question à l'article 4, § 4 d'adapter le nombre de périodes supplémentaires.



Remplacé par D. 17-10-2013

Article 11. - § 1^{er}. L'établissement d'enseignement secondaire qui organise un DASPA bénéficie de périodes-professeurs pour l'accueil et la scolarisation des élèves primo-arrivants et des élèves qui remplissent les conditions de l'article 2, § 2.

Lors de la première année scolaire de création du DASPA, un encadrement forfaitaire de 30 périodes est octroyé dès la date de son ouverture quel que soit le nombre d'élèves primo-arrivants inscrits dans le DASPA.

Les années scolaires suivantes, un encadrement forfaitaire de 30 périodes est octroyé au DASPA dès le 1^{er} septembre.

§ 2. A partir de la deuxième année d'organisation du DASPA, des périodes-professeur supplémentaires sont octroyées pour les élèves primo-arrivants, à partir du treizième élève inscrit sur la base du calcul de moyenne mensuelle tel que prévu à l'article 2.

Le nombre total de périodes supplémentaires à répartir entre les DASPA ainsi que le mode de calcul de celles-ci sont définis par le Gouvernement, en fonction des moyens budgétaires disponibles et des besoins.

§ 3. Pour les élèves inscrits dans le DASPA répondant aux conditions de l'article 2, § 2, comptabilisés sur la base du calcul de moyenne mensuelle tel que prévu à l'article 2, le Gouvernement fixe un nombre de périodes pour les 20 premiers élèves et un nombre de périodes à partir du vingt et unième élève.

§ 4. Le transfert des périodes-professeur octroyées en application du § 2 et du § 3 est autorisé entre établissements de pouvoirs organisateurs différents lorsque ces établissements sont associés à la tâche d'insertion des primo-arrivants conformément à l'article 12, § 1^{er}, alinéa 2.

Article 12. - § 1^{er}. Les périodes dans l'enseignement primaire et les périodes-professeurs dans l'enseignement secondaire sont octroyées à partir du premier septembre de l'année scolaire considérée ou à partir de la date d'ouverture fixée par le Gouvernement.

Chaque établissement d'enseignement utilise les périodes d'encadrement DASPA exclusivement au bénéfice des élèves inscrits dans le DASPA, y compris en cédant des périodes à d'autres établissements scolaires associés à sa tâche d'insertion des primo-arrivants. Dans ce cas, une convention de partenariat est conclue entre les établissements concernés selon les formes déterminées par le Gouvernement.

§ 2. Le Gouvernement peut à tout moment octroyer des périodes supplémentaires à un établissement organisant un DASPA en cas d'afflux d'élèves primo-arrivants. La demande de périodes lui est adressée par le chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française ou par le pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné par la Communauté française.



Le Conseil général compétent est informé d'une telle décision prise par le Gouvernement.

CHAPITRE VI. - Des compétences à acquérir par les élèves primo-arrivants dans un DASPA, de la formation continuée des enseignants et de l'évaluation

Article 13. - § 1^{er}. Par dérogation aux socles de compétences définis en application du décret du 24 juillet 1997, les compétences visées dans un DASPA concourent à rencontrer les objectifs suivants :

- 1° les objectifs généraux définis à l'article 6 du décret du 24 juillet 1997;
- 2° l'apprentissage intensif de la langue française pour ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment cette langue;
- 3° la remise à niveau adaptée pour que l'élève rejoigne le plus rapidement possible le niveau d'études approprié.

§ 2. Par dérogation aux articles 4^{ter} et 4^{quater} de la loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale de l'enseignement secondaire, les élèves des DASPA suivent un horaire adapté aux compétences définies au paragraphe 1^{er}. Cet horaire doit comprendre un nombre minimum de 28 périodes hebdomadaires. Toutefois, le nombre d'heures consacré à l'apprentissage intensif du français et à la formation historique et géographique, ne peut être inférieur à 15 périodes hebdomadaires, et le nombre d'heures consacré à la formation mathématique et scientifique ne peut être inférieur à 8 périodes hebdomadaires.

§ 3. Par dérogation au décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, les élèves des DASPA suivent un horaire adapté aux compétences définies au paragraphe 1^{er}.

Article 14. - Les élèves inscrits dans un DASPA peuvent suivre tout ou partie de leur horaire avec des élèves inscrits dans toute classe du même établissement ou dans toute classe d'autres établissements lorsque ceux-ci sont associés à la tâche d'insertion des primo-arrivants conformément à l'article 12, § 1^{er}, alinéa 2 du présent décret.

Dans l'enseignement secondaire, le DASPA peut comporter des cours dans les trois degrés.

Article 15. - L'Institut de la formation en cours de carrière organise la formation en cours de carrière des membres du personnel oeuvrant ou désirant oeuvrer dans les DASPA. Il l'organise dans l'enseignement primaire ordinaire, conformément à l'article 3, § 1^{er}, 1°, du décret du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement primaire ordinaire, et dans l'enseignement secondaire ordinaire, conformément à l'article 5, § 1^{er}, 1° du décret du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé, l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psycho-médico-sociaux et à la création d'un institut de la formation en cours de carrière.

Ces formations peuvent également être suivies par d'autres membres du personnel visés par les décrets cités à l'alinéa précédent, dans la limite des places disponibles.



CHAPITRE VII. - Du conseil d'intégration

Article 16. - § 1^{er}. Il est créé, dans chaque établissement d'enseignement primaire organisant un DASPA, un conseil d'intégration des élèves primo-arrivants, ci-après dénommé le conseil d'intégration.

Celui-ci est présidé par la direction de l'école ou son délégué et est composé d'enseignants du cycle correspondant à l'âge de l'élève et le membre de l'équipe du centre psycho-médico-social en charge de l'accompagnement des élèves primo-arrivants. Le président est libre d'inviter un représentant du centre d'accueil en charge de l'accompagnement scolaire et un membre d'une association experte.

§ 2. Il est créé, dans chaque établissement d'enseignement secondaire organisant un DASPA, un conseil d'intégration des élèves inscrits en DASPA, ci-après dénommé le conseil d'intégration.

Celui-ci est présidé par le chef d'établissement ou son délégué et comprend les professeurs en charge des élèves inscrits en DASPA, ainsi qu'un membre de l'équipe du centre psycho-médico-social en charge de l'accompagnement des élèves primo-arrivants. Le président est libre d'inviter un représentant du centre d'accueil en charge de l'accompagnement scolaire et un membre d'une association experte.

§ 3. Dans le cas où l'établissement a cédé une partie de ses périodes à un autre établissement conformément à l'article 12, § 1^{er}, al. 2, la direction et les enseignants investis dans le DASPA de l'établissement partenaire font également partie du conseil d'intégration.

§ 4. Le conseil d'intégration est chargé de guider l'élève inscrit en DASPA vers une intégration optimale dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, en ce compris par une préparation éventuelle aux épreuves d'un des jurys de la Communauté française. Il veillera notamment au suivi du dossier d'une classe à l'autre et d'un établissement scolaire à l'autre.

Article 17. - § 1^{er}. Pour tous les élèves primo-arrivants inscrits en DASPA qui sont dans l'impossibilité de prouver la réussite ou la fréquentation de telle année scolaire antérieure et qui sont scolarisés dans un DASPA depuis au moins 6 mois, le conseil d'intégration de l'enseignement secondaire élargi peut, pendant leur passage dans le DASPA, délivrer une attestation d'admissibilité dans n'importe quelle année de l'enseignement secondaire, à l'exception des sixième et septième années, dans n'importe quelle forme et dans n'importe quelle option, et ce par dérogation aux dispositions régissant l'admission dans une année d'études de l'enseignement secondaire.

§ 2. Pour délivrer une attestation d'admissibilité, le conseil d'intégration comprend obligatoirement un délégué du jury de la Communauté française, désigné par le collège des présidents des différentes sections de ce jury, ci-après dénommé le délégué du jury. Aucune attestation d'admissibilité ne peut être délivrée si le délégué du jury ne donne pas son accord. Les autres membres du conseil d'intégration disposent d'un droit de recours motivé auprès du Collège des présidents des différentes sections qui délèguent alors trois autres délégués auprès du conseil d'intégration. La décision majoritaire



des trois délégués, s'exprimant obligatoirement en rejet ou en approbation de la proposition d'attestation d'admissibilité émise par le conseil d'intégration tranche le recours.

§ 3. Lorsqu'un conseil d'intégration a l'intention de délivrer une attestation d'admissibilité, il en informe l'Administration qui vérifie si le bénéficiaire potentiel remplit la condition du § 1^{er} et, si c'est le cas, avertit le jury de la Communauté française.

§ 4. Le Gouvernement fixe le modèle de l'attestation d'admissibilité.

CHAPITRE VIII. - Dispositions modificatives

Article 18. - A l'article 3, § 3, alinéa 4, de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement, tel que modifié, le 4^o est rédigé de la manière suivante :

«4^o élève de l'enseignement secondaire ordinaire inscrit dans le premier degré différencié ou en DASPA tel que défini à l'article 2, § 1^{er}, 2^o du décret du 18 mai 2012 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 : 654,64 EUR.».

Article 19. - Le décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice tel que modifié est modifié comme suit :

1^o L'alinéa 5 de l'article 7 est complété comme suit : «2^o le DASPA tel que défini à l'article 2, § 1^{er}, 2^o du décret du 18 mai 2012 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»;

2^o L'alinéa 7 de l'article 7 est supprimé;

3^o Le § 2 de l'article 20 est complété par l'alinéa suivant :

«Par dérogation à l'alinéa 1^{er}, les transferts des périodes octroyées dans le cadre du décret 18 mai 2012 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, sont autorisés entre établissements de pouvoirs organisateurs différents lorsque ces établissements sont associés à la tâche d'insertion des primo-arrivants conformément à l'article 13, § 1^{er}, alinéa 2, du décret précité.».

Article 20. - Le décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, tel que modifié, est modifié comme suit :

1^o Le § 3 de l'article 32 est complété par les alinéas suivants : «Pour l'application du § 2 et de l'alinéa 1^{er} du présent paragraphe, l'élève primo-arrivant tel que défini à l'article 2, § 1^{er}, 1^o du décret du 18 mai 2012 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, ou qui l'a été dans une des deux années scolaires précédentes et qui réunit les conditions fixées au § 1^{er} est compté pour 3 le 1^{er} octobre de l'année scolaire qui suit celle où il a été inscrit en DASPA et pour 2, l'année scolaire suivante.

L'élève qui réunit les conditions du § 1^{er}, et qui n'est pas inscrit dans un DASPA est compté pour 3 la première et la deuxième année scolaire où il



fréquente l'enseignement de la Communauté française et pour 2, l'année scolaire suivante.»;

2° le § 4 de l'article 32 est complété par l'alinéa suivant : «Le cours d'adaptation à la langue de l'enseignement vise autant l'intégration des élèves dans le système scolaire que l'acquisition du français.»;

3° L'article 37 est complété par l'alinéa suivant : «Les transferts des périodes octroyées dans le cadre du décret du 18 mai 2012 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, sont autorisés entre établissements de pouvoirs organisateurs différents lorsque ces établissements sont associés à la tâche d'insertion des primo-arrivants conformément à l'article 12, § 1^{er}, alinéa 2, du décret 18 mai 2012 précité.»;

4° Le § 2 de l'article 41 est complété par l'alinéa suivant : «Les élèves primo-arrivants tels que définis à l'article 2, § 1^{er}, 1° du décret du 18 mai 2012 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, ou qui l'ont été dans une des deux années scolaires précédentes sont comptés pour 1,5.».

Article 21. - A l'alinéa 1^{er} de l'article 6 du décret du 8 mars 2007 relatif au Service général de l'Inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et aux statuts des membres du personnel du Service général de l'Inspection et des conseillers pédagogiques, il est inséré un 18° ainsi libellé :

«18° Du respect du décret 18 mai 2012 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, dans les établissements qui bénéficient d'une subvention pour l'organisation d'un DASPA, et de participer à l'évaluation du dispositif.».

CHAPITRE IX. - Dispositions abrogatoires

Article 22. - Le présent décret abroge le décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, tel que modifié.

CHAPITRE X. - Dispositions transitoires

Article 23. - Par dérogation à l'article 10, al. 2, du présent décret, pour les établissements d'enseignement fondamental qui organisent une classe-passerelle en 2011-2012 conformément au décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française tel que modifié, et qui organisent un DASPA en 2012-2013, des périodes supplémentaires sont octroyées dès la première année de l'organisation du DASPA, sur la base du nombre d'élèves inscrits au moment de la demande de création du DASPA.

Article 24. - Par dérogation à l'article 11 du présent décret, pour les établissements d'enseignement secondaire qui organisent une classe-passerelle en 2011-2012 conformément au décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française tel que modifié, et qui organisent



un DASPA en 2012-2013, des périodes-professeur sont octroyées dès la première année de l'organisation du DASPA, sur base du nombre d'élèves inscrits en classe-passerelle dans le même établissement au 15 janvier 2012.

CHAPITRE XI. - Disposition finale

Article 25. - Le présent décret entre en vigueur le 1^{er} juin 2012.

Promulguons le présent décret, ordonnons qu'il soit publié au Moniteur belge.

Bruxelles, le 18 avril 2012.

Le Ministre-Président du Gouvernement de la Communauté française,

R. DEMOTTE

Le Vice-Président et Ministre de l'Enfance, de la Recherche et de la Fonction publique,

J.-M. NOLLET

Le Vice-Président et Ministre du Budget, des Finances et des Sports,

A. ANTOINE

Le Vice-Président et Ministre de l'Enseignement supérieur,

J.-Cl. MARCOURT

La Ministre de la Jeunesse,

Mme E. HUYTEBROECK

La Ministre de la Culture, de l'Audiovisuel, de la Santé et de l'Egalité des chances,

Mme F. LAANAN

La Ministre de l'Enseignement obligatoire et de Promotion sociale,

Mme M.-D. SIMONET



**Décret visant à l'accueil, la scolarisation et
l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la
langue dans l'enseignement organisé ou subventionné par
la Communauté française**

D. 07-02-2019

M.B. 18-03-2019

*Ce décret entre en vigueur le 1^{er} septembre 2019, à l'exception de
l'article 38 qui produit ses effets au 1^{er} janvier 2019.*

Le Parlement de la Communauté française a adopté et Nous,
Gouvernement, sanctionnons ce qui suit :

**TITRE I^{er}. - Du champ d'application, des définitions, des objectifs et
du calcul de l'encadrement**

CHAPITRE I^{er}. - Champ d'application et définitions

Article 1^{er}. - Le présent décret s'applique aux établissements
d'enseignement ordinaire, maternel, primaire, fondamental et secondaire,
organisés ou subventionnés par la Communauté française.

Article 2. - Pour l'application du présent décret, on entend par :

1° élève primo-arrivant : l'élève qui réunit toutes les conditions
suivantes :

a) être âgé d'au moins 2 ans et 6 mois au 30 septembre et de moins de
18 ans;

b) soit, avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de
réfugié ou s'être vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du
15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et
l'éloignement des étrangers, soit, être mineur accompagnant une personne
ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou
s'étant vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15
décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et
l'éloignement des étrangers, soit, être ressortissant d'un pays bénéficiaire de
l'aide au développement du Comité d'aide au développement de
l'Organisation de coopération et de développement économique figurant sur
la liste arrêtée au 1^{er} janvier 2012, soit, être reconnu comme apatride.

Le Gouvernement peut ajouter, pour une période déterminée, d'autres
pays à la liste des pays en voie de développement visée à l'alinéa précédent,
lorsqu'il estime que ces pays connaissent une situation de crise grave;

c) être arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an;

2° élève assimilé au primo-arrivant : l'élève qui réunit toutes les
conditions suivantes :

a) être âgé d'au moins 5 ans au plus tard le 31 décembre de l'année
scolaire concernée et de moins de 18 ans;

b) soit, avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de
réfugié ou s'être vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du
15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et
l'éloignement des étrangers, soit, être mineur accompagnant une personne

ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'étant vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers, soit, être ressortissant d'un pays bénéficiaire de l'aide au développement du Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économique figurant sur la liste arrêtée au 1^{er} janvier 2003, soit, être reconnu comme apatride;

Le Gouvernement peut ajouter, pour une période déterminée, d'autres pays à la liste des pays en voie de développement visée à l'alinéa précédent lorsqu'il estime que ces pays connaissent une situation de crise grave;

c) fréquenter un établissement scolaire organisé ou subventionné par la Communauté française depuis moins de 3 mois;

d) ne pas connaître suffisamment la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de sa classe d'âge pour l'enseignement maternel, primaire, fondamental ou de son année d'études envisagée pour l'enseignement secondaire. Le Gouvernement détermine les modalités permettant de vérifier la connaissance suffisante de la langue d'enseignement;

3° élève FLA - Français langue d'apprentissage : l'élève qui réunit, dans l'enseignement maternel, primaire et fondamental, toutes les conditions suivantes :

a) être âgé d'au moins 4 ans au plus tard le 31 décembre de l'année scolaire concernée;

b) ne pas maîtriser la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de sa classe d'âge. Le Gouvernement détermine les modalités permettant de vérifier la maîtrise de la langue d'enseignement;

c) ne pas suivre un enseignement en immersion tel que visé par le décret du 11 mai 2007 relatif à l'enseignement en immersion linguistique;

4° dispositif d'accompagnement FLA (Français langue d'apprentissage) : structure d'enseignement visant l'apprentissage de la langue de l'enseignement dans l'enseignement ordinaire maternel, primaire ou secondaire visant à répondre aux objectifs fixés à l'article 3;

5° DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants et Assimilés) : structure d'enseignement visant l'accueil, la scolarisation et l'intégration des élèves primo-arrivants et assimilés dans l'enseignement ordinaire à partir de la troisième année de l'enseignement maternel, dans l'enseignement primaire ou dans l'enseignement secondaire visant à répondre aux objectifs fixés à l'article 3;

6° décret du 24 juillet 1997 : décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

7° structure d'accueil : structure pour candidats réfugiés organisée par l'Etat fédéral ou au nom de l'Etat fédéral ou suite à des conventions conclues avec l'Etat fédéral;

8° élève non alphabétisé : l'élève qui n'a jamais été inscrit, qui n'a jamais fréquenté une école, ou qui l'a fréquentée pendant maximum une année scolaire dans son pays d'origine et qui ne sait ni lire ni écrire au moment de son inscription dans un établissement scolaire ;

9° intégration progressive : organisation pour les élèves scolarisés dans un DASPA, d'une immersion individualisée pendant plusieurs périodes déterminées dans toute classe du même établissement ou dans toute classe d'autres établissements lorsque ceux-ci sont associés à la tâche d'insertion des élèves primo-arrivants et assimilés;

10° augmentation exceptionnelle : augmentation d'au moins 8 élèves primo-arrivants ou assimilés suite à l'ouverture d'une structure d'accueil ou à l'ouverture de nouvelles places dans une structure d'accueil existante ou à l'augmentation de 8 élèves primo-arrivants ou assimilés dans un établissement scolaire;

11° Conseil d'intégration : Instance d'enseignement dont l'objectif est de favoriser l'intégration optimale de l'élève scolarisé dans un DASPA dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.

CHAPITRE II. - Des objectifs du décret

Article 3. - Le décret poursuit les objectifs suivants :

1° assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves primo-arrivants, assimilés et FLA dans le système éducatif de la Communauté française;

2° proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'enseignement des élèves primo-arrivants, assimilés et FLA et lié aux difficultés relatives à la maîtrise de la langue de l'enseignement et de la culture scolaire notamment en octroyant des périodes d'apprentissage de la langue de l'enseignement;

3° pour une durée déterminée, proposer une étape de scolarisation intermédiaire accompagnée d'une intégration progressive avant son insertion, à terme, dans une année d'études, conformément à l'article 15 pour les élèves primo-arrivants et assimilés.

CHAPITRE III. - Du calcul de l'encadrement des élèves primo-arrivants, assimilés et FLA

Article 4. - § 1^{er}. Un encadrement complémentaire est assuré au profit des élèves primo-arrivants, assimilés et FLA. Cet encadrement complémentaire est fixé à 0,4 période par élève.

§ 2. Le résultat du calcul des périodes complémentaires visé aux articles 5, §§ 2 et 4, et 6, § 2, est arrondi à l'unité supérieure si la première décimale est égale ou supérieure à 5, à l'unité inférieure dans les autres cas. Par dérogation, lorsqu'il n'y a qu'un seul élève, le nombre est arrondi à l'unité supérieure.

§ 3. L'élève primo-arrivant est pris en compte pour le calcul des périodes complémentaires visées aux articles 5, § 2, et 6, § 2, pendant une durée de 24 mois civils consécutifs à partir de la date de sa première inscription dans un établissement d'enseignement ordinaire, maternel, primaire, fondamental ou secondaire, organisé ou subventionné par la Communauté française.

L'élève assimilé au primo-arrivant est pris en compte pour le calcul des périodes complémentaires visées aux articles 5, § 2, et 6, § 2, pendant une durée de 24 mois civils consécutifs à partir de la date où les conditions visées à l'article 2, 2°, sont réunies pour la première fois.

L'élève FLA est pris en compte pour le calcul des périodes complémentaires visées à l'article 5, § 4, pendant une durée de 24 mois civils consécutifs à partir de la date où les conditions visées à l'article 2, 3°, sont réunies pour la première fois.

Article 5. - § 1^{er}. Dans l'enseignement maternel, primaire et fondamental, les élèves primo-arrivants, assimilés et FLA sont comptabilisés conformément aux dispositions du décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement.

§ 2. Pour les élèves primo-arrivants et assimilés, l'encadrement complémentaire prévu à l'article 4, § 1^{er}, est calculé, par implantation et par niveau, sur la base du nombre d'élèves inscrits au 30 septembre et au 15 janvier selon le mode de calcul suivant :

- L'encadrement complémentaire visé à l'article 4, § 1^{er}, est calculé du 1^{er} au 30 septembre de l'année scolaire concernée sur base du nombre d'élèves primo-arrivants ou assimilés inscrits au 15 janvier de l'année scolaire précédente.

- Au 1^{er} octobre, le nombre de périodes complémentaires octroyées est calculé sur base du nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés inscrits au 30 septembre. Ces périodes sont octroyées du 1^{er} octobre au 30 juin de l'année scolaire concernée;

- Lorsqu'il existe une différence positive de plus de 10 pour cent entre le nombre d'élèves inscrits au 15 janvier et le nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés sur base duquel les périodes complémentaires ont été octroyées à la date du 1^{er} octobre, le nombre de périodes complémentaires octroyées à partir du 16 janvier est calculé sur base du nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés inscrits au 15 janvier. L'octroi de ces périodes est prolongé jusqu'au 30 juin de l'année scolaire concernée.

Lorsqu'un établissement scolaire n'accueille plus d'élèves primo-arrivants ou assimilés à la date de comptage du 15 janvier, l'encadrement complémentaire visé à l'article 4 est supprimé au 16 janvier.

§ 3. Lorsqu'un établissement scolaire d'enseignement maternel, primaire ou fondamental organise un DASPA conformément aux dispositions du Chapitre 2 du Titre II, il bénéficie d'un nombre forfaitaire de 12 périodes pour les 8 premiers primo-arrivants ou assimilés inscrits au 30 septembre de l'année scolaire en cours. Un complément de 12 périodes est octroyé par tranche complète de 12 élèves supplémentaires scolarisés dans un DASPA.

§ 4. Pour les élèves FLA, l'encadrement complémentaire prévu à l'article 4, § 1^{er}, est octroyée, par implantation et par niveau, sur base du nombre d'élèves inscrits au 30 septembre. L'octroi de ces périodes est prolongé jusqu'au 30 septembre suivant.

Article 6. - § 1^{er}. Dans l'enseignement secondaire, les élèves primo-arrivants et assimilés, régulièrement inscrits dans une année d'études, sont comptabilisés avec les élèves de la catégorie correspondante pour le calcul de

L'encadrement conformément aux dispositions du décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice.

L'encadrement des élèves primo-arrivants ou assimilés qui ne sont pas inscrits dans une année d'études déterminée est calculé conformément aux modalités prévues à l'article 3 alinéa 2 de l'arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 31 août 1992 exécutant le décret du 29 juillet 1992 précité pour autant que l'établissement d'enseignement secondaire organise un DASPA conformément aux dispositions du Chapitre 2 du Titre II.

§ 2. Pour les élèves primo-arrivants et assimilés, l'encadrement complémentaire prévu à l'article 4 § 1^{er} est calculé, par établissement, sur la base du nombre d'élèves inscrits au 1^{er} octobre et au 15 janvier selon le mode de calcul suivant :

- L'encadrement complémentaire visé à l'article 4, § 1^{er}, est calculé du 1^{er} au 30 septembre de l'année scolaire concernée sur base du nombre d'élèves primo-arrivants ou assimilés inscrits au 15 janvier de l'année scolaire précédente.

- Au 1^{er} octobre, le nombre de périodes complémentaires octroyées est calculé sur base du nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés inscrits au 1^{er} octobre. Ces périodes sont octroyées du 1^{er} octobre au 30 juin de l'année scolaire concernée;

- Lorsqu'il existe une différence positive de plus de 10 pour cent entre le nombre d'élèves inscrits au 15 janvier et le nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés sur base duquel les périodes complémentaires ont été octroyées à la date du 1^{er} octobre, le nombre de périodes complémentaires octroyées à partir du 16 janvier est calculé sur base du nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés inscrits au 15 janvier. L'octroi de ces périodes est prolongé jusqu'au 30 juin de l'année scolaire concernée.

- Lorsqu'un établissement scolaire n'accueille plus d'élèves primo-arrivants ou assimilés à la date de comptage du 15 janvier, l'encadrement complémentaire visé à l'article 4 est supprimé au 16 janvier.

§ 3. Lorsqu'un établissement scolaire d'enseignement secondaire organise un DASPA conformément aux dispositions du Chapitre 2 du Titre II, il bénéficie d'un nombre forfaitaire de 11 périodes professeurs DASPA pour les 8 premiers primo-arrivants ou assimilés inscrits au 1^{er} octobre de l'année scolaire en cours. Un complément de 11 périodes-professeurs DASPA est octroyé par tranche complète de 12 élèves supplémentaires scolarisés dans un DASPA.

Article 7. - Le Gouvernement peut à tout moment octroyer les périodes visées aux articles 5 §§ 2 et 3, et 6, §§ 2 et 3, à un établissement scolaire lorsque celui-ci est confronté à une augmentation exceptionnelle. La demande de périodes motivée lui est adressée par le Chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française ou le pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné par la Communauté française. L'octroi des périodes visées aux articles 5 § 2, et 6, § 2, est valable jusqu'à la date de comptage suivante.

TITRE II. - De l'organisation d'un dispositif d'accompagnement FLA et d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants et assimilés

CHAPITRE I^{er}. - De l'organisation du dispositif d'accompagnement FLA

Article 8. - § 1^{er}. Dans l'enseignement maternel, primaire ou fondamental, un dispositif d'accompagnement FLA est organisé dans les établissements scolaires qui scolarisent des élèves FLA. Il consiste notamment en l'organisation de périodes de renforcement, d'accompagnement ou d'adaptation en vue de renforcer et d'acquérir la connaissance et la maîtrise de la langue de l'enseignement et de la culture scolaire. Ce dispositif est également organisé, le cas échéant, pour les élèves primo-arrivants et assimilés lorsqu'aucun DASPA n'est créé dans l'établissement scolaire.

§ 2. Dans l'enseignement secondaire, un dispositif d'accompagnement FLA est organisé, le cas échéant, pour les élèves primo-arrivants et assimilés lorsqu'aucun DASPA n'est créé dans l'établissement scolaire.

Article 9. - Pour l'organisation de son dispositif, l'école construit un projet d'accompagnement FLA selon les modalités déterminées par le Gouvernement et comprenant notamment les éléments suivants :

- les profils des membres du personnel enseignant qui s'impliqueront dans le dispositif FLA au regard de ses objectifs repris à l'article 3;
- une description détaillée du projet de dispositif d'accompagnement FLA au regard de ses objectifs repris à l'article 3 en ce compris les partenariats possibles ainsi que les mesures d'accompagnement spécifiques prises pour les élèves primo-arrivants et assimilés;
- l'utilisation des périodes d'encadrement complémentaire telle que prévue aux articles 21 et 22;
- Les formations nécessaires pour les membres du personnel enseignant telles que prévues par les dispositions visées à l'article 23;
- le nombre d'élèves FLA inscrits en date du 30 septembre de l'année en cours pour l'enseignement maternel, primaire, fondamental;
- dans le cas où un dispositif d'accompagnement FLA est créé pour les élèves primo-arrivants et assimilés, le nombre d'élèves primo-arrivants ou assimilés inscrits à la date du 30 septembre pour l'enseignement maternel, primaire, fondamental et du 1^{er} octobre pour l'enseignement secondaire dans l'établissement.

Ce dispositif est inclus dans le plan de pilotage visé à l'article 67, § 2, du décret du 24 juillet 1997.

CHAPITRE II. - De l'organisation d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants et assimilés

Article 10. - § 1^{er}. Le Chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française ou le pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné par la Communauté française peut organiser, au 1^{er} octobre pour l'enseignement maternel, primaire, fondamental ou secondaire un dispositif d'accueil et de scolarisation lorsqu'il accueille au moins huit élèves primo-arrivants ou assimilés. Il en informe les Services du Gouvernement.

§ 2. Un DASPA peut être organisé après le 1^{er} octobre en cas d'augmentation exceptionnelle dans un établissement scolaire. Les périodes

visées aux articles 5, § 3, et 6, § 3, sont calculées sur base du nombre d'élèves primo-arrivants ou assimilés scolarisés dans un DASPA et octroyées à partir du mois qui suit la réception de la demande motivée par les Services du Gouvernement.

§ 3. L'établissement scolaire qui organise un DASPA conserve les périodes visées aux articles 5, § 3, et 6, § 3, jusqu'au 30 septembre de l'année scolaire suivante. L'encadrement est renouvelé au 1^{er} octobre conformément aux dispositions prévues aux articles 5, § 3, et 6, § 3, tant que l'établissement scolarise au minimum huit élèves primo-arrivants ou assimilés. Si un établissement, qui remplit cette condition, ne souhaite plus organiser un DASPA, il en informe les Services du Gouvernement par envoi recommandé au plus tard le 30 juin. Le DASPA de cet établissement est fermé à partir du 1^{er} septembre de l'année scolaire qui suit.

§ 4. Le Conseil général de l'enseignement fondamental visé par le décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental ou le Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire prévu au décret du 27 octobre 1994 organisant la concertation pour l'enseignement secondaire est informé du nombre de dispositifs organisés au début de chaque année scolaire et de ceux qui sont ouverts en cours d'année scolaire.

Article 11. - Pour l'organisation du DASPA, l'établissement scolaire construit un projet d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants ou assimilés selon les modalités déterminées par le Gouvernement et comprenant notamment les éléments suivants :

- les profils des membres du personnel enseignant qui s'impliqueront dans le DASPA au regard de ses objectifs repris à l'article 3 et des objectifs d'apprentissage propres aux DASPA repris à l'article 14, § 1^{er};
- une description détaillée du projet DASPA au regard de ses objectifs repris à l'article 3 en ce compris les partenariats possibles;
- l'utilisation des périodes d'encadrement telle que prévue aux articles 21 et 22;
- les formations nécessaires pour les membres du personnel enseignant telles que prévues par les dispositions visées à l'article 23;
- le nombre d'élèves primo-arrivants ou assimilés inscrits en date du 30 septembre pour l'enseignement maternel, primaire, fondamental ou date du 1^{er} octobre pour l'enseignement secondaire dans l'établissement.

L'organisation du DASPA est incluse dans le plan de pilotage visé à l'article 67, § 2, du décret du 24 juillet 1997.

Article 12. - Les élèves primo-arrivants et assimilés peuvent être scolarisés dans un DASPA, soit à la demande ou avec l'accord de ceux qui exercent en droit ou en fait l'autorité parentale à leur égard, soit à leur demande ou avec leur accord, si personne n'exerce en droit ou en fait l'autorité parentale à leur égard.

Article 13. - § 1^{er}. La durée de passage en DASPA est comprise entre une semaine et un an. Elle peut être prolongée de 6 mois maximum. Pour les élèves primo-arrivants et assimilés non alphabétisés, la durée peut être prolongée de 6 mois supplémentaires maximum. L'élève bénéficiant du DASPA qui ne remplit plus les conditions fixées à l'article 2, § 1^{er}, 1^o ou 2^o, est pris en compte dans le calcul des périodes visées aux articles 5, § 3, et

6, § 3, jusqu'à son intégration complète dans sa classe d'âge ou son année d'études.

Par dérogation à l'alinéa 1^{er}, l'élève scolarisé en DASPA, dont la durée maximale en DASPA se termine au cours du troisième trimestre de l'année scolaire, peut continuer à bénéficier du dispositif jusqu'à la fin de l'année scolaire concernée.

§ 2. La prolongation de la durée de passage en DASPA, dans le respect des limites fixées au paragraphe précédent, résulte d'une décision du Conseil d'intégration. La durée de passage en DASPA ne peut être prolongée qu'avec l'accord des parents ou de ceux qui exercent en droit ou en fait l'autorité parentale sur l'élève primo-arrivant ou assimilé ou qu'avec l'accord de l'élève primo-arrivant ou assimilé si personne n'exerce en droit ou en fait l'autorité parentale à son égard.

§ 3. L'élève primo-arrivant ou assimilé est inscrit dans sa classe d'âge ou son année d'études à tout moment de l'année scolaire soit à l'initiative du Conseil d'intégration avec l'accord de ceux qui exercent en droit ou en fait l'autorité parentale à son égard, ou à la demande de l'élève, si personne n'exerce en droit ou en fait l'autorité parentale à son égard soit à la demande de ceux-ci, après avis non contraignant du Conseil d'intégration.

Article 14. - 1^{er}. Dans le cadre des compétences initiales, des socles de compétences et des compétences terminales définis en application du décret du 24 juillet 1997, les compétences visées dans un DASPA concourent, plus particulièrement, à rencontrer les objectifs suivants :

- 1° les missions prioritaires définies à l'article 6 du décret du 24 juillet 1997;
- 2° l'apprentissage intensif de la langue française;
- 3° l'apprentissage de la culture scolaire;
- 4° la mise à niveau adaptée pour que l'élève rejoigne le plus rapidement possible une année d'études, le cas échéant, en collaboration avec d'autres établissements scolaires en vue de permettre une orientation adaptée.

§ 2. Par dérogation aux articles 4^{ter}, 4^{quater} et 4^{quinq} de la loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale de l'enseignement secondaire et aux articles 8, 9 et 10 du décret du 30 juin 2006 relatif à l'organisation pédagogique du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, les élèves des DASPA suivent un horaire adapté aux compétences définies au paragraphe 1^{er}. Cet horaire doit comprendre un nombre minimum de 28 périodes hebdomadaires. Toutefois, le nombre de périodes consacrées à l'apprentissage intensif du français, à l'apprentissage de la culture scolaire et à la formation de sciences humaines ainsi qu'à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, ne peut être inférieur à 16 périodes hebdomadaires, et le nombre de périodes consacrées à la formation mathématique et scientifique ne peut être inférieur à 8 périodes hebdomadaires.

§ 3. Sans préjudice au décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, les élèves scolarisés en DASPA suivent un horaire adapté aux compétences définies au paragraphe 1^{er}.

Article 15. - Une intégration progressive est mise en place par le Conseil d'intégration selon les modalités prévues à l'article 17, § 2, pour les élèves scolarisés dans un DASPA dans une année d'études du même

établissement ou d'autres établissements lorsque ceux-ci sont associés à la tâche d'insertion des primo-arrivants et assimilés conformément à l'article 17.

Une intégration progressive peut être organisée, à tout moment, durant les 10 premiers mois dans le DASPA. Après 10 mois, l'élève doit intégrer au minimum 6 périodes par semaine au sein de sa classe d'âge ou de l'année d'études envisagée. Après 12 mois, l'élève doit intégrer au minimum 12 périodes par semaine au sein de sa classe d'âge ou de l'année d'études envisagée. Dans le cas où l'élève bénéficie d'une prolongation après 18 mois, il doit intégrer, au minimum 18 périodes par semaine dans sa classe d'âge ou de l'année d'études.

Dans l'enseignement secondaire, l'intégration progressive peut comporter des cours dans les trois degrés.

Article 16. - § 1^{er}. Il est créé, dans chaque établissement de l'enseignement maternel, primaire, fondamental organisant un DASPA, un conseil d'intégration des élèves primo-arrivants, ci-après dénommé le conseil d'intégration. Celui-ci est présidé par la direction de l'école ou son délégué et est composé des enseignants de l'année d'études correspondante à l'âge de l'élève, un membre de l'équipe du centre psycho-médico-social en charge de l'accompagnement des élèves primo-arrivants ainsi que le cas échéant, un représentant du centre d'accueil en charge de l'accompagnement scolaire. Le président est libre d'inviter un ou deux experts.

§ 2. Il est créé, dans chaque établissement de l'enseignement secondaire organisant un DASPA, un conseil d'intégration des élèves bénéficiant d'un DASPA, ci-après dénommé le conseil d'intégration. Celui-ci est présidé par le chef d'établissement et comprend les membres de l'équipe éducative en charge des élèves fréquentant un DASPA, un membre de l'équipe du centre psycho-médico-social en charge de l'accompagnement des élèves primo-arrivants ainsi que le cas échéant, un représentant du centre d'accueil en charge de l'accompagnement scolaire. Le président est libre d'inviter un ou deux experts.

§ 3. Dans le cas où l'établissement qui organise un DASPA collabore avec un ou plusieurs établissements partenaires, la direction et les enseignants investis dans le DASPA de l'établissement partenaire font également partie du conseil d'intégration.

Article 17. - § 1^{er}. Le Conseil d'intégration a pour mission de favoriser une intégration optimale de l'élève inscrit dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, en ce compris la préparation éventuelle aux épreuves d'un jury de la Communauté française. Les moments où le Conseil d'intégration se réunit sont concertés au sein de l'organe local de concertation sociale. Le Conseil d'intégration sollicite l'accord de ceux qui exercent en droit ou en fait l'autorité parentale à son égard, ou à la demande de l'élève, si personne n'exerce en droit ou en fait l'autorité parentale à son égard lorsque l'intégration de l'élève est envisagée dans sa classe d'âge ou son année d'études.

§ 2. Il organise également l'intégration progressive prévue à l'article 15. Il définit le moment de l'intégration progressive, le nombre de périodes d'intégration et pour l'enseignement secondaire les cours de(s) l'année(s) d'études où l'élève est intégré, les modalités de concertation avec l'équipe

éducative et les critères d'évaluation de l'intégration progressive mise en place.

§ 3. Il prolonge la durée de passage en DASPA dans les cas prévus à l'article 13. Il veillera notamment au suivi du dossier de l'élève d'une classe à l'autre et d'un établissement scolaire à l'autre.

§ 4. Dans l'enseignement secondaire, le Conseil d'intégration de l'enseignement secondaire peut délivrer une attestation d'admissibilité selon les modalités prévues à l'article 18.

Article 18. - § 1^{er}. Pour l'enseignement secondaire, pour tous les élèves primo-arrivants et assimilés qui ne possèdent pas les documents scolaires permettant de solliciter une équivalence et qui sont scolarisés dans un DASPA depuis au moins 6 mois, le Conseil d'intégration peut délivrer une attestation d'admissibilité dans n'importe quelle année de l'enseignement secondaire, à l'exception des sixième et septième années, dans n'importe quelle forme et dans n'importe quelle option, et ce par dérogation aux dispositions régissant l'admission dans une année d'études de l'enseignement secondaire.

§ 2. L'attestation d'admissibilité est octroyée par le Conseil d'intégration soit à la demande du conseil de classe, soit à la demande de ceux qui exercent en droit ou en fait l'autorité parentale sur l'élève primo-arrivant ou assimilé, soit à la demande de l'élève ou avec son accord, si personne n'exerce en droit ou en fait l'autorité parentale à son égard.

§ 3. Lorsqu'un Conseil d'intégration a l'intention de délivrer une attestation d'admissibilité, il en informe le Gouvernement qui vérifie si le bénéficiaire potentiel répond aux conditions prévues au § 1^{er}.

§ 4. Pour délivrer une attestation d'admissibilité, le Conseil d'intégration comprend obligatoirement un membre du personnel enseignant ayant obtenu un congé pour mission en application de l'article 5 du décret du 24 juin 1996 portant réglementation des missions, des congés pour mission et des mises en disponibilité pour mission spéciale dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française affecté au service des Jurys, ci-après dénommé le délégué du Jury, qui intervient en tant qu'expert.

§ 5. Le Gouvernement fixe le modèle de l'attestation d'admissibilité.

§ 6. Un recours motivé peut être introduit auprès du Gouvernement par les personnes qui exercent en droit ou en fait l'autorité parentale sur l'élève primo-arrivant ou assimilé ou par l'élève, si personne n'exerce en droit ou en fait l'autorité parentale à son égard.

Le Gouvernement rejette ou approuve l'attestation d'admissibilité émise par le Conseil d'intégration. En cas de rejet, une nouvelle proposition d'attestation d'admissibilité est établie par le Conseil d'intégration de l'établissement où l'élève est inscrit.

Le Chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française ou le pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, informe les personnes qui exercent en droit ou en fait l'autorité parentale sur l'élève primo-arrivant ou

assimilé, ou l'élève, si personne n'exerce en droit ou en fait l'autorité parentale à son égard, du droit de recours visé à l'alinéa 1^{er} dans les 3 jours ouvrables scolaires à dater de la délivrance de l'attestation d'admissibilité. Le recours doit être introduit dans les 10 jours ouvrables scolaires à dater de la délivrance de l'attestation d'admissibilité.

Article 19. - § 1^{er}. Une convention de partenariat peut être conclue, après avis de l'organe local de concertation sociale, pour deux ans renouvelables, entre un établissement organisant un DASPA et un ou plusieurs établissements partenaires selon les formes déterminées par le Gouvernement. Le partenariat mis en place vise les objectifs suivants :

- L'échange de pratiques et d'outils pédagogiques ainsi que l'organisation de la concertation entre enseignants en charge des élèves primo-arrivants ou assimilés.

- La mutualisation et l'optimisation des moyens d'encadrement prévus aux articles 5, §§ 2 et 3, 6, §§ 2 et 3, pour favoriser l'intégration de l'élève primo-arrivant ou assimilé dans une année d'étude pour l'enseignement secondaire ou d'âge pour l'enseignement maternel, primaire ou fondamental.

§ 2. En cas de convention de partenariat, les élèves primo-arrivants ou assimilés de l'ensemble des établissements partenaires sont totalisés afin de calculer l'encadrement prévu.

§ 3. Chaque établissement partenaire ne peut conclure qu'un seul et unique partenariat avec un établissement organisant un DASPA.

Article 20. - Les écoles partenaires et l'école porteuse du DASPA déterminent le nombre de périodes d'encadrement prévues au Chapitre 3 du Titre I qui revient à chacune d'elles en fonction du nombre d'élèves accueillis ou de tout autre critère précisé dans la convention de partenariat.

La répartition qui sera décidée ne pourra être modifiée entre le 1^{er} octobre et le 30 septembre de l'année scolaire qui suit sauf en cas d'accord des parties et doit être communiquée aux Services du Gouvernement.

L'engagement ou la désignation du personnel enseignant dans le DASPA est déterminé en fonction de l'accord de répartition de périodes tel que décidé lors de la conclusion du partenariat.

Le transfert des périodes visées aux articles 5, §§ 2 et 3, 6, §§ 2 et 3, est autorisé entre établissements de mêmes pouvoirs organisateurs ou de pouvoirs organisateurs différents lorsque ces établissements sont associés à la tâche d'insertion des primo-arrivants.

TITRE III. - De l'utilisation des périodes d'encadrement, de l'évaluation des dispositifs et de la formation continuée des enseignants

CHAPITRE I^{er}. - L'utilisation des moyens d'encadrement

Article 21. - § 1^{er}. Lorsqu'un établissement organise un DASPA, il utilise les périodes visées aux articles 5, §§ 2 et 3, 6, §§ 2 et 3, et 7 au bénéfice exclusif des élèves primo-arrivants ou assimilés qu'ils soient scolarisés dans un DASPA ou qu'ils l'ont été l'année scolaire précédente, afin d'améliorer le

suivi scolaire suite à son intégration dans une classe d'âge ou une année d'études.

§ 2. Lorsqu'un établissement organise un dispositif d'accompagnement FLA, il utilise les périodes visées aux articles 5, §§ 2 et 4, et 6, § 2, au bénéfice exclusif des élèves qui les ont générées.

§ 3. En cas de violation des paragraphes précédents, le Gouvernement peut dans le respect de la procédure énoncé au paragraphe 4, prononcer une des sanctions suivantes :

1° l'avertissement;

2° une amende dont le montant ne peut être inférieur à € 250 ni excéder € 2 500;

3° en cas de récidive dans un délai de cinq ans, le retrait pour l'année scolaire en cours, de la totalité des dotations ou des subventions de fonctionnement de l'école en cause.

A défaut de mise en conformité dans un délai de trois mois suivant la notification de la sanction, le Gouvernement fait retrancher des dotations ou des subventions de fonctionnement de l'école en cause le montant de l'amende majorée de 2,5 %.

§ 4. Dès qu'une plainte ou qu'un fait susceptible de constituer une violation ou un manquement aux paragraphes précédents est porté à sa connaissance, les services du Gouvernement instruisent le dossier et peuvent entendre à cet effet toute personne pouvant contribuer utilement à son information.

Lorsqu'elle dispose d'éléments indiquant qu'une infraction a été commise, l'Administration notifie ses griefs au pouvoir organisateur concerné. Celui-ci dispose d'un délai de 30 jours pour consulter le dossier et présenter ses observations écrites.

Le Gouvernement statue dans les soixante jours ouvrables scolaires qui suivent la clôture du délai visé à l'alinéa 2.

Article 22. - § 1^{er}. Dans l'enseignement maternel, primaire et fondamental, les périodes visées aux articles 5 et 7 sont utilisées conformément au décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française.

§ 2. Dans l'enseignement secondaire, les périodes visées aux articles 6 et 7 sont utilisées conformément au décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française.

§ 3. Le Gouvernement détermine les compétences particulières telles que prévues à l'article 35 du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française.

§ 4. A partir du 1^{er} septembre 2020, l'enseignant engagé ou désigné à titre temporaire ou à titre définitif doit avoir suivi une formation spécifique relative à l'apprentissage du français langue étrangère ou de scolarisation en ce compris une formation relative à la médiation interculturelle lors de sa

formation initiale ou, à défaut, avoir suivi une formation telle que visée à l'article 23 ou apporter la preuve de sa demande d'inscription durant l'année scolaire concernée.

CHAPITRE II. - De la formation continuée des enseignants

Article 23. - Des formations en cours de carrière des membres du personnel oeuvrant ou désirant oeuvrer dans les DASPA ou les dispositifs d'accompagnement FLA sont organisées dans l'enseignement maternel, primaire, fondamental ordinaire, conformément à l'article 3, § 1^{er}, 1^o, du décret du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire, et dans l'enseignement secondaire ordinaire, conformément à l'article 5, 1^o, du décret du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé, l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psychomédicosociaux et à la création d'un institut de la formation en cours de carrière. Ces formations peuvent également être suivies par d'autres membres du personnel de l'équipe éducative, dans la limite des places disponibles.

Jusqu'à l'année scolaire 2021-2022, une priorité d'inscription et de fréquentation à ces formations est accordée aux agents définitifs et temporaires prioritaires oeuvrant, durant l'année scolaire 2018-2019, dans des DASPA ou dans les périodes d'adaptation à la langue de l'enseignement prévues par l'article 32 du décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement.

CHAPITRE III. - Création d'un Comité de monitoring

Article 24. - Le Gouvernement procède, au minimum tous les 3 ans, à une analyse des données disponibles relatives à la proportion d'élèves primo-arrivants, assimilés et FLA bénéficiant de périodes visées à l'article 5, § 2, § 3, § 4, et à l'article 6, §§ 2 et 3. Un Comité de monitoring est créé et composé pour la Communauté française de représentants des Services du Gouvernement comprenant notamment le Service général de l'Inspection, la Direction générale de l'enseignement obligatoire, le Service général du pilotage du Système éducatif. Le rapport de l'analyse est transmis au Ministre du Budget, au Ministre de l'Éducation et à la Commission du pilotage du système éducatif.

Le comité a pour mission d'effectuer une évaluation du parcours scolaire des élèves primo-arrivants, assimilés et FLA, d'évaluer l'impact budgétaire du nombre d'élèves concernés par les dispositions du présent décret, d'analyser l'implémentation des dispositifs et des partenariats dans le plan de pilotage visé à l'article 67, § 2, du décret du 24 juillet 1997 et d'effectuer une évaluation de l'orientation des élèves intégrés sur base de l'attestation d'admissibilité ou d'une équivalence de diplôme ainsi que de la durée de passage des élèves en DASPA. Le premier rapport sera effectué pour le 30 novembre 2020 au plus tard.

Article 25. - Le Gouvernement évalue la mise en oeuvre des articles du présent décret, et en fait rapport au Parlement au cours de l'année scolaire 2022-2023.

TITRE IV. - Des dispositions transitoires, modificatives, abrogatoires et finales**CHAPITRE I^{er}. - Disposition transitoire**

Article 26. - Pour l'année scolaire 2019-2020, pour les élèves inscrits pour la première fois dans un établissement scolaire organisant un DASPA au 1^{er} octobre 2018 pour l'enseignement secondaire ou au 30 septembre 2018 pour l'enseignement maternel, primaire ou fondamental, ou qui ont bénéficié au 30 septembre 2018 des périodes d'adaptation à la langue de l'enseignement prévues par l'article 32 du décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, les périodes complémentaires et DASPA prévues aux articles 5, §§ 2 et 3, 6, §§ 2 et 3, sont octroyées à la date du 1^{er} octobre 2019.

Par dérogation à l'article 4, § 3, la durée prévue pour la prise en compte de ces élèves pour le calcul des périodes complémentaires est de 12 mois civils à partir du 30 septembre 2019.

Les périodes et les périodes-professeurs calculées pour l'année scolaire 2018-2019 dans le cadre du décret du 18 mai 2012 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 sont prolongées jusqu'au 1^{er} octobre 2019.

CHAPITRE II. - Dispositions modificatives

Article 27. - § 1^{er}. A l'article 3, § 3, alinéa 5, de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement, tel que modifié, le 4^o est rédigé de la manière suivante : «4^o élève de l'enseignement secondaire ordinaire inscrit dans le premier degré différencié ou en DASPA tel que défini à l'article 2, § 1^{er}, 1^o et 2^o, du décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française : € 654,64;».

§ 2. A l'article 24, § 2, de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement, il est ajouté un 18^o formulé comme suit : «18^o se conformer aux dispositions du décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.».

Article 28. - Un paragraphe 2 est ajouté à l'article 12 de la loi du 30 juillet 1963 concernant le régime linguistique dans l'enseignement et est rédigé comme suit :

«§ 2. Les élèves primo-arrivants ou assimilés inscrits dans une année d'études ou d'âge ou qui ont été scolarisés dans un DASPA l'année précédente conformément aux dispositions du Chapitre 2 du Titre II du décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française ne peuvent être dispensés de l'étude de la seconde langue qu'avec l'accord de ceux qui

exercent en droit ou en fait l'autorité parentale à leur égard ou avec leur accord, si personne n'exerce en droit ou en fait l'autorité parentale à leur égard.».

Article 29. - § 1^{er}. A l'article 37 du décret du 13 juillet 1998 précité, l'alinéa 3 est supprimé et l'alinéa 6, devenant l'alinéa 5, est remplacé comme suit : «Les transferts des périodes octroyées dans le cadre du décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, sont autorisés entre établissements de mêmes pouvoirs organisateurs ou de pouvoirs organisateurs différents lorsque ces établissements sont associés à la tâche d'insertion des primo-arrivants conformément aux articles 17 et 18 du décret du 7 février 2019 précité.».

§ 2. A l'article 41, § 2, du décret du 13 juillet 1998 précité, l'alinéa 4 est supprimé et l'alinéa 5, devenant l'alinéa 4, est remplacé par : «Les élèves tels que définis à l'article 2, § 1^{er}, 1^o et 2^o, du décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, ou qui l'ont été dans une des deux années scolaires précédentes sont comptés pour 1,5.».

Article 30. - Au paragraphe 1^{er}, alinéa 1^{er}, de l'article 6 du décret du 8 mars 2007 relatif au Service général de l'Inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et aux statuts des membres du personnel du Service général de l'Inspection et des conseillers pédagogiques, le 18^o est remplacé par ce qui suit :

«18^o Du respect du décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, dans les établissements qui bénéficient de périodes d'encadrement pour l'organisation d'un DASPA ou d'un dispositif d'accompagnement, et de participer à l'évaluation du dispositif.».

Article 31. - § 1^{er}. L'alinéa 2 de l'article 5 du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française est modifié comme suit : «La fonction d'enseignante d'instituteur maternel s'exerce au niveau de l'enseignement maternel ordinaire et spécialisé, dans l'enseignement primaire spécialisé de maturité I et de maturité II de type 2 et dans l'enseignement primaire ordinaire en application du décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.».

§ 2. L'alinéa 3 de la de l'article 5 du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française est modifié comme suit : «La fonction enseignante d'instituteur primaire s'exerce au niveau de l'enseignement primaire ordinaire et spécialisé ainsi que dans l'enseignement maternel ordinaire en application du décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne

maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française».

Article 32. - § 1^{er}. Le titre de la sous-section IV du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française est modifié comme suit : «Sous-section IV : Disposition dérogatoire aux règles de priorisation touchant certaines fonctions s'exerçant dans l'enseignement spécialisé et dans l'enseignement ordinaire».

§ 2. Les termes «et dans l'enseignement ordinaire en application du décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française» sont insérés à l'alinéa 1^{er} de l'article 35 entre les mots «organisant l'enseignement spécialisé» et les mots «qui est porteur pour sa fonction d'un titre de capacité autre que requis».

§ 3. Les mots «Dans l'enseignement spécialisé» sont ajoutés à la première ligne de l'alinéa 3 de l'article 35.

§ 4. Un alinéa 4 à l'article 35 est rajouté et libellé comme suit : «Dans l'enseignement ordinaire en application du décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, les compétences particulières sont arrêtées par le Gouvernement sur proposition du Conseil général de l'enseignement fondamental visé par le décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental ou sur proposition du Conseil général de concertation prévu au décret du 27 octobre 1994 organisant la concertation pour l'enseignement secondaire.».

Article 33. - § 1^{er}. Les alinéas 2 et 4 du paragraphe 2 de l'article 26bis de l'arrêté royal du 22 mars 1969 fixant le statut des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical des établissements d'enseignement gardien, primaire, spécial, moyen, technique, de promotion sociale et artistique de l'Etat, des internats dépendant de ces établissements et des membres du personnel du service d'inspection chargé de la surveillance de ces établissements, sont modifiés comme suit :

«Par dérogation dans l'enseignement spécialisé et ordinaire, l'alinéa précédent ne s'applique pas si le membre du personnel désigné à titre temporaire qui occupe les emplois vacants peut justifier d'une compétence particulière telle que définie par l'article 35, alinéas 2, 3 et 4 du décret 11 avril 2014.».

§ 2. L'alinéa 2 du paragraphe 3 de l'article 167 du même arrêté est rédigé comme suit :

«Par dérogation dans l'enseignement spécialisé et ordinaire, l'alinéa précédent ne s'applique pas si le membre du personnel désigné à titre temporaire qui occupe les emplois vacants peut justifier d'une compétence particulière telle que définie par l'article 35, alinéas 2, 3 et 4 du décret 11 avril 2014.».

§ 3. L'alinéa 2 de l'article 167bis du même arrêté est remplacé par ce qui suit :

«Par dérogation dans l'enseignement spécialisé et ordinaire, l'alinéa précédent ne s'applique pas si le membre du personnel désigné à titre temporaire qui occupe les emplois vacants peut justifier d'une compétence particulière telle que définie par l'article 35, alinéas 2, 3 et 4 du décret 11 avril 2014.».

Article 34. - § 1^{er}. A l'alinéa 1^{er} de l'article 5 de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 28 août 1995 réglementant la mise en disponibilité par défaut d'emploi, la réaffectation et l'octroi d'une subvention-traitement d'attente dans les enseignements secondaire ordinaire et spécial, supérieur de type court et artistique libres subventionnés, les mots «et ordinaire» sont insérés entre le mot «spécialisé» et les mots «pour l'application».

§ 2. Le deuxième tiret de l'alinéa 2 de l'article 5 du même arrêté est remplacé par ce qui suit :

«- ou ne possédant pas cette ancienneté, peut justifier d'une formation spécifique ou complémentaire attestée, conformément à l'article 35 du décret du 11 avril 2014, par un document établi par l'organisme qui a dispensé cette formation. Pour l'enseignement spécialisé, cet organisme doit être repris dans la liste fixée par le Conseil général de concertation de l'enseignement spécialisé ou par le Conseil général de concertation de l'enseignement secondaire, pour l'enseignement ordinaire.».

Article 35. - § 1^{er}. L'alinéa 1^{er} du paragraphe 4 de l'article 5 de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 28 août 1995 réglementant la mise en disponibilité par défaut d'emploi, la réaffectation et l'octroi d'une subvention-traitement d'attente dans les enseignements secondaire ordinaire et spécial, secondaire artistique à horaire réduit, et artistique officiels subventionnés, les mots «et ordinaire» sont insérés entre le mot «spécialisé» et les mots «pour l'application».

§ 2. Le deuxième tiret de l'alinéa 2 du paragraphe 4 de l'article 5 du même arrêté est remplacé par ce qui suit :

«- ou ne possédant pas cette ancienneté, peut justifier d'une formation spécifique ou complémentaire attestée, conformément à l'article 35 du décret du 11 avril 2014, par un document établi par l'organisme qui a dispensé cette formation. Pour l'enseignement spécialisé, cet organisme doit être repris dans la liste fixée par le Conseil général de concertation de l'enseignement spécialisé ou par le Conseil général de concertation de l'enseignement secondaire, pour l'enseignement ordinaire.».

Article 36. - § 1^{er}. A l'alinéa 1^{er} du paragraphe 4 de l'article 3 de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 28 août 1995 réglementant la mise en disponibilité par défaut d'emploi, la réaffectation et l'octroi d'une subvention-traitement d'attente dans l'enseignement préscolaire et primaire officiel subventionné, ordinaire et spécial, les mots «et ordinaire» sont insérés entre le mot «spécialisé» et les mots «pour l'application».

§ 2. Le deuxième tiret de l'alinéa 2 du paragraphe 4 de l'article 3 du même arrêté est remplacé par ce qui suit :

«- ou ne possédant pas cette ancienneté, peut justifier d'une formation spécifique ou complémentaire attestée, conformément à l'article 35 du décret du 11 avril 2014, par un document établi par l'organisme qui a dispensé cette formation. Pour l'enseignement spécialisé, cet organisme doit être repris

dans la liste fixée par le Conseil général de concertation de l'enseignement spécialisé ou par le Conseil général de l'enseignement fondamental, pour l'enseignement ordinaire.».

Article 37. - § 1^{er}. A l'alinéa 1^{er} du paragraphe 4 de l'article 3 de l'arrêté du Gouvernement du 28 août 1995 de la Communauté française réglementant la mise en disponibilité par défaut d'emploi, la réaffectation et l'octroi d'une subvention-traitement d'attente dans l'enseignement préscolaire et primaire officiel subventionné, ordinaire et spécial, les mots «et ordinaire» sont insérés entre le mot «spécialisé» et les mots «pour l'application».

§ 2. Le troisième tiret du paragraphe 4 de l'article 3 du même arrêté est remplacé par ce qui suit :

«- ou ne possédant pas cette ancienneté, peut justifier d'une formation spécifique ou complémentaire attestée, conformément à l'article 35 du décret du 11 avril 2014, par un document établi par l'organisme qui a dispensé cette formation. Pour l'enseignement spécialisé, cet organisme doit être repris dans la liste fixée par le Conseil général de concertation de l'enseignement spécialisé ou par le Conseil général de l'enseignement fondamental, pour l'enseignement ordinaire.».

Article 38. - § 1^{er}. Les points 1^o et 2^o de l'article 9 bis de l'arrêté royal du 20 juillet 1971 déterminant les conditions et la procédure d'octroi de l'équivalence des diplômes et certificats d'études étrangers sont remplacés par ce qui suit :

«1^o 76 € pour une demande d'équivalence au certificat d'études de base ou à un titre d'études permettant l'admission en 1^{re} année commune ou différenciée de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Par dérogation à ce qui précède, aucun frais n'est demandé pour les demandeurs ayant poursuivi leur scolarité dans un des pays bénéficiaires de l'aide publique au développement reconnus par le Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) arrêté au 1^{er} janvier 2003;

2^o 76 € pour une demande d'équivalence à une attestation de fréquentation de la 1^{re} année différenciée, à un rapport de compétences acquises délivré à l'issue de la première année commune ou encore à une attestation d'orientation délivrée à l'issue de l'une des autres années de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Par dérogation à ce qui précède, aucun frais n'est demandé pour les demandeurs ayant poursuivi leur scolarité dans un des pays bénéficiaires de l'aide publique au développement reconnus par le Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) arrêté au 1^{er} janvier 2003.».

§ 2. Aucun frais ne peut être demandé pour une orientation sur base de l'âge aux élèves ayant poursuivi leur scolarité dans un des pays bénéficiaires de l'aide publique au développement reconnus par le Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) arrêté au 1^{er} janvier 2003 et qui ne satisfont pas aux dispositions relatives à la procédure d'équivalence des diplômes.

CHAPITRE III. - Dispositions abrogatoires

Article 39. - L'article 32 du décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement est abrogé.

Article 40. - Le décret du 18 mai 2012 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 est abrogé.

CHAPITRE IV. - Disposition finale

Article 41. - Le présent décret entre en vigueur le 1^{er} septembre 2019.
Par dérogation à l'alinéa 1^{er}, l'article 38 produit ses effets le 1^{er} janvier 2019.

Promulguons le présent décret, ordonnons qu'il soit publié au Moniteur belge.

Bruxelles, le 7 février 2019.

Le Ministre-Président et Ministre en charge de l'Egalité des chances et des Droits des femmes,

R. DEMOTTE

La Vice-Présidente et Ministre de la Culture et de l'Enfance,

A. GREOLI

Le Vice-Président et Ministre de l'Enseignement supérieur, de l'Enseignement de Promotion sociale, de la Recherche et des Médias,

J.-Cl. MARCOURT

Le Ministre de la Jeunesse, de l'Aide à la jeunesse, des Maisons de justice, des Sports et de la Promotion de Bruxelles, chargé de la tutelle sur la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale,

R. MADRANE

La Ministre de l'Education,

M.-M. SCHYNS

Le Ministre du Budget, de la Fonction publique et de la Simplification administrative,

A. FLAHAUT

Annexe n°4 : circulaire 7232 (2019) concernant le décret DASPA-FLA

 FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES	Circulaire 7232 du 11/07/2019 Décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française Cette circulaire abroge et remplace la(les) circulaire(s) : n°4799 du 15/04/2014
La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française » visée à l'article 2 de la Constitution.	
Type de circulaire	circulaire administrative
Validité	à partir du 01/09/2019
Documents à renvoyer	oui, voir contenu de la circulaire
Information succincte	L'objectif de cette circulaire est de présenter les nouvelles dispositions prévues par le décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.
Mots-clés	Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants et Assimilés (DASPA) Dispositif d'accompagnement FLA Primo-arrivants, Assimilés aux primo-arrivants

Etablissements et pouvoirs organisateurs concernés

Réseaux d'enseignement	Unités d'enseignement
Wallonie-Bruxelles Enseignement Ens. officiel subventionné Ens. libre subventionné Libre confessionnel Libre non confessionnel	Secondaire ordinaire Secondaire en alternance (CEFA)

Groupes de destinataires également informés

A tous les membres des groupes suivants : Les services de l'inspection (pour leurs unités respectives) Les pouvoirs organisateurs (pour leurs unités et réseaux respectifs) Les organes de représentation et de coordination de PO (pour leurs unités et réseaux respectifs) Les cabinets ministériels en charge de l'enseignement (pour leurs unités respectives) Aux membres des groupes suivants, pour autant qu'ils soient inscrits au système de distribution : Les Vérificateurs Les Préfets et Directeurs coordonnateurs de zone Le Service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la FWB Les organisations syndicales Les organisations représentatives des associations de parents

Signataire(s)

Madame la Ministre Marie-Martine SCHYNS

Personne(s) de contact concernant la mise en application de la circulaire

Nom, prénom	SG + DG + Service	Téléphone et email
WINKIN Vincent	Service Général de l'Enseignement secondaire et des CPMS - Direction de l'Organisation des établissements d'enseignement secondaire ordinaires	02/690.8606 vincent.winkin@cfwb.be
MOULIERAC Audrey	Service Général de l'Enseignement secondaire et des CPMS - Direction de l'Organisation des établissements d'enseignement secondaire ordinaires	02/690.8403 audrey.moulierac@cfwb.be
VAN HULLE Pauline	Service Général de l'Enseignement secondaire et des CPMS - Direction des Affaires générales, de la Sanction des études et des CPMS - Service de la Sanction des études, des Jurys et de la Réglementation	02/690.8765 pauline.vanhulle@cfwb.be

**Décret visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves
qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement
organisé ou subventionné par la Communauté française**

Introduction

L'objectif de cette circulaire est de pouvoir vous présenter les nouvelles dispositions prévues par le décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.

Afin de s'assurer de la maîtrise de la langue d'apprentissage par tous les élèves, le Pacte pour un enseignement d'excellence a prévu d'une part de renforcer les programmes d'accompagnement et de remédiation des élèves primo-arrivants et allophones en particulier, pour aider à la maîtrise de la langue de l'enseignement, et d'autre part d'investir des moyens supplémentaires dans les dispositifs spécifiques de réduction des inégalités dans les acquis langagiers. A ce titre, le décret du 7 février 2019 prévoit, d'une part, de redéfinir le public cible afin que chaque enfant primo-arrivant ou assimilé au primo-arrivant qui ne maîtrise pas la langue de l'enseignement puisse générer un encadrement spécifique pendant une période de 24 mois et, d'autre part, d'ajuster les modalités d'organisation des dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (DASPA).

Les avancées majeures du décret peuvent être résumées comme suit :

- L'élève assimilé au primo-arrivant : le profil de l'élève ne maîtrisant pas la langue de l'enseignement est précisé pour permettre aux écoles d'offrir un enseignement différencié et adapté en fonction des différents profils d'apprentissage des élèves.
 - La définition de l'élève assimilé au primo-arrivant permet de prendre en compte le parcours migratoire de l'élève de nationalité étrangère qui a été peu scolarisé en Belgique malgré un temps de présence sur le territoire belge depuis plus d'un an.
- Un outil d'évaluation de la langue de l'enseignement : Des outils d'évaluation de la maîtrise de la langue de l'enseignement ont été construits sur base des niveaux d'aptitudes langagières du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ils sont adaptés à l'âge des élèves et permettent d'évaluer le niveau de maîtrise de la langue de l'enseignement des élèves assimilés aux primo-arrivants. Ces outils vous seront transmis par circulaire.
- Un nouveau calcul d'encadrement : Tout élève primo-arrivant et assimilé au primo-arrivant va recevoir un encadrement complémentaire de 0,4 période par élève pendant 24 mois. Lorsqu'un établissement scolaire organise un DASPA, un encadrement de 11 périodes est octroyé à partir de 8 élèves primo-arrivants ou assimilés. Un complément de 11 périodes DASPA est octroyé par tranche de 12 élèves supplémentaires scolarisés dans le DASPA. L'élève est également comptabilisé dans le cadre du calcul du NTPP lié à une nouvelle catégorie de comptage (NTPP DASPA).

- Le dispositif d'accompagnement FLA : Ce dispositif consiste notamment en l'organisation de périodes de renforcement ou d'accompagnement en vue d'améliorer la maîtrise de la langue d'apprentissage au sein même d'une année d'études. Ce dispositif est intégré dans le plan de pilotage. Ce dispositif s'adresse à des écoles qui accueillent des élèves primo-arrivants ou assimilés et qui n'organisent pas de DASPA.
- Le dispositif DASPA n'est plus limité à un nombre d'écoles sur base d'un appel à candidatures. Ainsi, les écoles qui accueillent au moins 8 élèves primo-arrivants ou assimilés peuvent recevoir des périodes DASPA sans référence spécifique à un centre d'accueil. Ce dispositif est intégré dans le plan de pilotage.
- La gratuité des équivalences partielles¹ : la gratuité est assurée pour les élèves primo-arrivants et/ou assimilés aux primo-arrivants ayant poursuivi leur scolarité dans un pays étranger. La gratuité concerne également les demandes d'équivalence pour les élèves qui ne possèdent pas de documents scolaires.

Je vous remercie de votre attention et de votre investissement.

La Ministre de l'Education

Marie-Martine SCHYNS

¹ Pour plus d'informations, vous pouvez vous référer à la circulaire annuelle du Service des équivalences.

1. Définition et objectifs	5
2. Définition des élèves	6
2.1. Elève primo-arrivant (article 2, 1° du décret).....	6
2.2. Elève assimilé au primo-arrivant (article 2, 2° du décret).....	6
3. Evaluation de la langue de l'enseignement.....	7
4. Dispositions pour les écoles organisant un DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants et Assimilés)	9
4.1. Inscription et scolarisation des élèves.....	9
4.1.1. Inscription en DASPA	9
4.1.2. Durée de passage en DASPA	9
4.1.3. Compétences à acquérir et grille horaire.....	10
4.1.4. Intégration progressive des élèves.....	10
4.2. Création et organisation du DASPA.....	11
4.2.1. Norme de création du DASPA (article 10 du décret).....	11
4.2.2. Norme de maintien et fermeture du DASPA.....	12
4.3. Encadrement du DASPA	13
4.3.1. Périodes forfaitaires DASPA	14
4.3.2. Encadrement NTPP de la catégorie DASPA.....	15
4.3.3. Encadrement complémentaire « 0,4 » pour les élèves primo-arrivants et assimilés.....	17
Résumé pour les écoles qui organisent un DASPA en 2018-2019	19
Résumé – Augmentations exceptionnelles en cours d'année scolaire	20
4.4. Utilisation des moyens : le dispositif DASPA	21
4.5. Conseil d'intégration et attestation d'admissibilité	21
5. Dispositions pour les écoles n'organisant pas de DASPA - Dispositif d'accompagnement FLA (Français Langue d'Apprentissage).....	24
5.1. Encadrement du Dispositif FLA	24
5.2. Utilisation des moyens : le dispositif FLA	26
Résumé – DASPA ou dispositif d'accompagnement FLA.....	27
6. Partenariats entre établissements	28
6.1. Mode de calcul de l'encadrement du partenariat	28
6.2. Répartition de l'encadrement entre écoles partenaires	28
6.3. Modalités pratiques de la convention.....	29
6.4. Gestion administrative des élèves.....	29
7. Attributions et compétences particulières.....	30
7.1. Attributions	30

7.2. Compétences particulières.....	31
7.2.1. Pour les enseignants déjà formés	31
7.2.2. Pour les enseignants non encore formés	32
8. Sanctions	32
9. Evaluation	33
10. Contacts.....	33
11. ANNEXES.....	33

1. Définition et objectifs

Le décret du 7 février 2019 vise la scolarisation dans l'enseignement secondaire ordinaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles de deux catégories d'élèves : les élèves primo-arrivants et les élèves assimilés aux primo-arrivants.

Le décret poursuit les objectifs suivants :

- Assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves primo-arrivants et des élèves assimilés aux primo-arrivants dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles;
- Proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'enseignement des élèves primo-arrivants et assimilés aux primo-arrivants et lié aux difficultés relatives à la maîtrise de la langue de l'enseignement et de la culture scolaire;
- Proposer une étape de scolarisation intermédiaire accompagnée d'une intégration progressive avant l'insertion de ces élèves, à terme, dans une année d'études.

Pour réaliser ces objectifs, le décret prévoit la possibilité pour les établissements scolaires d'enseignement secondaire ordinaire d'organiser deux types de dispositifs :

- **Le DASPA** (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants et Assimilés) :

Il s'agit d'une structure d'enseignement visant l'accueil, la scolarisation et l'intégration des élèves primo-arrivants et assimilés dans l'enseignement ordinaire (voir section 4 de la circulaire) ;

- **Le dispositif d'accompagnement FLA** (Français langue d'apprentissage) :

Il s'agit d'une structure d'enseignement visant l'apprentissage de la langue de l'enseignement (voir section 5 de la circulaire). L'organisation d'un dispositif d'accompagnement FLA est obligatoire pour les écoles qui accueillent des élèves primo-arrivants ou assimilés mais qui n'organisent pas de DASPA.

2. Définition des élèves

Deux catégories d'élèves sont visées par le nouveau décret dans l'enseignement secondaire : les élèves primo-arrivants et les élèves assimilés aux primo-arrivants.

2.1. Elève primo-arrivant (article 2, 1° du décret)

Dans l'enseignement fondamental et dans l'enseignement secondaire ordinaire, les élèves considérés comme primo-arrivants sont ceux qui répondent de manière **cumulative** aux trois conditions suivantes :

- 1) **Âge** : être âgé d'au moins 2 ans et 6 mois au 30 septembre de l'année scolaire concernée et de moins de 18 ans;
- 2) **Temps de présence sur le territoire** : être arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an ;
- 3) **Nationalité/Statut** :
 - soit, avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'être vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers,
 - soit, être mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'étant vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers,
 - soit, être ressortissant d'un pays bénéficiaire de l'aide au développement du Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économique figurant sur la liste arrêtée au 1er janvier 2012,
 - soit, être reconnu comme apatride.

Attention : la condition de nationalité/statut n'est pas cumulative : soit l'élève a introduit une demande d'asile, soit il est apatride, soit il est ressortissant d'un pays de la liste OCDE de 2012, en annexe à cette circulaire. Par exemple, un élève de nationalité russe peut être primo-arrivant si celui-ci a introduit une demande d'asile, alors que la Russie ne fait pas partie de la liste OCDE arrêtée au 1^{er} janvier 2012.

Le Gouvernement peut ajouter, pour une période déterminée, d'autres pays à la liste des pays en voie de développement de la liste OCDE de 2012, lorsqu'il estime que ces pays connaissent une situation de crise grave.

2.2. Elève assimilé au primo-arrivant (article 2, 2° du décret)

Dans l'enseignement fondamental et dans l'enseignement secondaire ordinaire, les élèves considérés comme assimilés aux primo-arrivants sont ceux qui répondent de manière **cumulative** aux quatre conditions suivantes :

- 1) **Âge** : être âgé d'au moins 5 ans au plus tard le 31 décembre de l'année scolaire concernée et de moins de 18 ans ;

- 2) **Nationalité/statut** : soit être de nationalité étrangère, ou avoir obtenu la nationalité belge suite à une adoption, ou être reconnu comme apatride ;
- 3) **Durée dans l'enseignement de la CF**: fréquenter un établissement scolaire organisé ou subventionné par la Communauté française depuis moins d'une année scolaire complète ;
- 4) **Maitrise de la langue française** : avoir obtenu, lors de l'évaluation de la langue de l'enseignement, le résultat « C »² (maitrise insuffisante).

La connaissance suffisante de la langue de l'enseignement est déterminée par la passation d'une évaluation de la maitrise de la langue de l'enseignement, dont les modalités sont fixées par le Gouvernement dans un Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution de l'article 2, 2° et 3° et des articles 9, 11, 18 et 19 du décret du 7 février 2019.

Des précisions sur cette évaluation sont reprises au point 3 de la présente circulaire.

Attention !

Lorsqu'un élève change d'école, **son numéro CF** (à défaut de numéro de registre national) devra être communiqué dans le dossier de transmission à l'école d'accueil.

- ⇒ C'est grâce à ce numéro CF que l'école d'accueil pourra retrouver, dans l'application d'inscription des élèves, les informations relatives au statut de l'élève (primo-arrivant ou assimilé) et à l'encadrement dont il bénéficie (voir sections 4.3.).

3. Evaluation de la langue de l'enseignement

Il est créé tous les trois ans des outils d'évaluation dans le but de vérifier la maitrise de la langue de l'enseignement d'un élève assimilé au primo-arrivant.³

En fonction de l'âge des élèves, les outils sont différents et évaluent les compétences suivantes:

- Pour les élèves âgés de 12 à 14 ans : Ecouter, Parler, Lire et Ecrire.
- Pour les élèves âgés de 15 à 18 ans : Ecouter, Parler, Lire et Ecrire.

Les Services de la Direction générale du Pilotage transmettent les outils d'évaluation de la maitrise de la langue de l'enseignement aux écoles, ainsi que les modalités de passation des évaluations. L'équipe éducative est chargée de faire passer les évaluations. Le respect des modalités de passation et de correction des évaluations relève de la responsabilité du directeur d'école ou du Pouvoir Organisateur.

Le résultat de l'évaluation détermine le niveau de maitrise de la langue d'enseignement. Les deux résultats possibles à l'évaluation sont : A ou C.

A = maitrise suffisante de la langue d'enseignement
C = maitrise insuffisante de la langue d'enseignement

² Résultats de l'évaluation : A= maitrise suffisante de la langue, C = maitrise insuffisante de la langue.

³ L'évaluation de la maitrise de la langue est effectuée par rapport au niveau B1 tel que défini dans le cadre européen commun de référence pour les langues.

Le résultat à l'évaluation doit être encodé (écoles SIEL-web) ou envoyé dans l'application SIEL au départ de l'application locale (webservices). **Faute de résultat, l'élève ne pourra pas être catégorisé comme assimilé au primo-arrivant.**

Un élève ne peut passer l'évaluation de la langue de l'enseignement qu'une seule fois au cours de sa scolarité.

Les établissements scolaires doivent tenir à disposition de l'Administration les résultats aux évaluations, ainsi que toutes les autres pièces justificatives du statut des élèves, dans le cadre de la vérification des populations scolaires.

Les outils d'évaluation feront l'objet d'une circulaire spécifique qui paraîtra prochainement. Pour toute question liée aux évaluations, il conviendra ainsi de joindre les personnes de contact renseignées dans la circulaire consacrée aux outils d'évaluation de maîtrise de la langue.

Les dispositions du point 3. sont sous réserve de l'approbation d'un projet d'arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution de l'article 2, 2° et 3° et des articles 9, 11, 18 et 19 du décret du 7 février 2019.

4. Dispositions pour les écoles organisant un DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants et Assimilés)

4.1. Inscription et scolarisation des élèves

4.1.1. Inscription en DASPA

Dans l'enseignement secondaire **ordinaire**, peuvent être inscrits en DASPA :

- Les élèves primo-arrivants⁴ ;
- Les élèves assimilés aux primo-arrivants⁵.

Les élèves primo-arrivants et assimilés peuvent être inscrits dans un DASPA, soit à la demande ou avec l'accord de ceux qui exercent en droit ou en fait l'autorité parentale à leur égard, soit à leur demande ou avec leur accord, si personne n'exerce en droit ou en fait l'autorité parentale à leur égard.

Tout établissement scolaire qui organise un DASPA est tenu d'inscrire tout élève primo-arrivant ou assimilé au primo-arrivant conformément aux règles relatives à l'inscription dans un établissement d'enseignement reprises aux articles 76 et suivants du décret « Missions »⁶.

4.1.2. Durée de passage en DASPA

La durée de passage en DASPA est comprise entre une semaine et un an. Cette durée peut être prolongée de 6 mois maximum sur décision du Conseil d'intégration (voir section 4.5.). Ce délai doit être calculé en **mois civils**.

Pour les élèves primo-arrivants et assimilés **non alphabétisés**⁷, la durée peut être prolongée à nouveau de 6 mois supplémentaires maximum.

L'élève scolarisé en DASPA, dont la durée maximale en DASPA se termine au cours du troisième trimestre de l'année scolaire⁸, **peut** continuer à bénéficier du dispositif jusqu'à la fin de l'année scolaire concernée. Il s'agit bien d'une possibilité et non d'une obligation.

Exemple :

Un élève primo-arrivant non alphabétisé qui est inscrit en DASPA au 01/05/2020 pourra rester un maximum de deux ans en DASPA (1 an + 6 mois + 6 mois).
Sa sortie du DASPA est alors prévue pour le 30/04/2022, soit au cours du troisième trimestre. Il peut donc continuer à bénéficier du DASPA jusqu'au 30/06/2022.

⁴ Qui répondent strictement aux conditions de l'article 2, 1° du décret au moment de leur inscription ;

⁵ Qui répondent strictement aux conditions de l'article 2, 2° du décret au moment de leur inscription ;

⁶ Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre ;

⁷ Dans le cadre de ce décret, est considéré comme élève non alphabétisé : l'élève qui n'a jamais été inscrit, qui n'a jamais fréquenté une école, ou qui l'a fréquentée pendant maximum une année scolaire dans son pays d'origine et qui ne sait ni lire ni écrire (dans sa langue d'origine) au moment de son inscription dans un établissement scolaire.

⁸ Soit après le 1^{er} avril.

La prolongation de la durée de passage en DASPA résulte d'une décision du Conseil d'intégration, et est soumise à l'accord des responsables légaux de l'élève.

4.1.3. Compétences à acquérir et grille horaire

Les compétences visées dans un DASPA concourent, plus particulièrement, à rencontrer les objectifs suivants :

- les missions prioritaires définies à l'article 6 du décret du 24 juillet 1997 dit décret « Missions »;
- l'apprentissage intensif de la langue française;
- l'apprentissage de la culture scolaire;
- la mise à niveau adaptée pour que l'élève rejoigne le plus rapidement possible une année d'études, le cas échéant, en collaboration avec d'autres établissements scolaires en vue de permettre une orientation adaptée. (voir section 6.)

Les élèves en DASPA suivent un horaire adapté aux compétences définies ci-dessus. Cet horaire doit comprendre un **nombre total minimum de 28 périodes hebdomadaires**. Dans ces 28 périodes, au moins 16 périodes hebdomadaires seront consacrées à l'apprentissage intensif du français, à l'apprentissage de la culture scolaire et à la formation de sciences humaines ainsi qu'à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, et au moins 8 périodes hebdomadaires seront consacrées à la formation mathématique et scientifique.

Les élèves primo-arrivants ou assimilés inscrits dans une année d'études spécifique ou qui ont été scolarisés dans un DASPA l'année précédente ne peuvent être dispensés des cours de langue seconde qu'avec l'accord de ceux qui exercent en droit ou en fait l'autorité parentale à leur égard, ou avec leur accord, si personne n'exerce l'autorité parentale à leur égard, et ce afin de renforcer le nombre de périodes dédiés à l'apprentissage de la langue de l'enseignement.

4.1.4. Intégration progressive des élèves

Le terme « Dispositif » permet de ne pas limiter l'accueil des élèves primo-arrivants et assimilés dans une seule et unique classe. Les écoles organisant un DASPA peuvent ainsi créer des classes de niveaux, des groupes-classes intégrant les classes ordinaires pour suivre certains cours, de la coordination pédagogique, etc.

Une intégration progressive est ainsi mise en place par le Conseil d'intégration⁹ pour les élèves scolarisés dans un DASPA, au sein d'une année d'études du même établissement ou d'autres établissements lorsque ceux-ci sont associés à la tâche d'insertion des primo-arrivants et assimilés.

- Durant les 10 premiers mois dans le DASPA, l'intégration progressive peut être organisée à tout moment.
- Après 10 mois, l'élève **doit obligatoirement** intégrer au minimum 6 périodes par semaine au sein de l'année d'études envisagée.
- Après 12 mois, il **doit** intégrer au minimum 12 périodes par semaine au sein de l'année d'études envisagée.

⁹ Voir point 4.5.

- Dans le cas où l'élève bénéficie d'une prolongation après 18 mois, il **doit** intégrer au minimum 18 périodes par semaine au sein de l'année d'études envisagée.

Ces délais doivent être calculés en **mois civils**.

Dans l'enseignement secondaire, l'intégration progressive peut comporter des cours dans les trois degrés.

L'intégration progressive consiste à permettre à l'élève primo-arrivant ou assimilé au primo-arrivant inscrit en DASPA de suivre certains cours au sein d'une année d'études spécifiques, afin de faciliter son orientation. En pratique, l'élève reste cependant inscrit dans le DASPA et soumis aux règles y afférentes.

Il est comptabilisé au sein du DASPA pour la génération des moyens d'encadrement du DASPA (voir section 4.3.), et pas au sein de l'année d'études dans laquelle il suit des cours.

Pour permettre d'organiser l'intégration progressive des élèves du DASPA dans une année d'études, des périodes-professeur de la nouvelle catégorie de calcul du NTPP liée au DASPA (voir section 4.3.2.) peuvent être transférées vers l'année d'études en question.

4.2. Création et organisation du DASPA

4.2.1. Norme de création du DASPA (article 10 du décret)

Attention ! La création d'un DASPA par une école n'est plus conditionnée au lancement d'un appel à candidatures. **Tout établissement qui le souhaite peut désormais organiser un DASPA, s'il satisfait à la norme de création du dispositif.**

Afin de pouvoir organiser un DASPA et de générer l'encadrement complémentaire qui en découle, un établissement doit :

- Comptabiliser **au 1^{er} octobre** d'une année scolaire au moins **8 élèves primo-arrivants et assimilés¹⁰**.
- Signaler à l'Administration sa volonté d'organiser le DASPA.

Le directeur d'école, dans l'enseignement organisé par la Communauté française, ou le pouvoir organisateur, dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, doit informer l'Administration de sa volonté d'organiser le DASPA, par voie postale ou électronique via les coordonnées suivantes et **avant le 31 août**:

Direction générale de l'Enseignement Obligatoire
Direction de l'Organisation des Etablissements d'Enseignement secondaire ordinaire
Bureau 1F106
Rue A. Lavallée, 1 - 1080 BRUXELLES
Mail : structures.secondaire.ordi@cfwb.be

¹⁰ L'élève doit remplir les conditions pour être primo-arrivant ou assimilé au primo-arrivant au moment de sa 1^{ère} inscription en DASPA.

Attention à la norme de création! Si une école souhaite créer un DASPA et qu'elle y inscrit des élèves entre le 1^{er} et le 30 septembre, mais qu'elle n'atteint pas la norme de 8 élèves primo-arrivants et assimilés au 1^{er} octobre de l'année scolaire concernée, le DASPA ne pourra pas être créé à la date du 1^{er} octobre et les moyens d'encadrement ne seront pas attribués.

- ⇒ Les élèves devront alors être réorientés vers une année d'études spécifiques au sein de l'établissement, ou vers le DASPA d'un autre établissement.
- ⇒ Pour être réorientés vers une année d'études, les élèves étrangers devront remplir les conditions d'admission et notamment avoir introduit une demande d'équivalence.

Création d'un DASPA en cours d'année scolaire :

Un DASPA peut être organisé après le 1^{er} octobre en cas d'augmentation exceptionnelle¹¹ dans un établissement scolaire (i.e. avoir inscrit **au moins 8 élèves primo-arrivants ou assimilés supplémentaires par rapport au 1^{er} octobre**).

Exemple : Une école compte 2 élèves primo-arrivants au 1^{er} octobre. Elle ne remplit pas la norme de création et ne peut donc pas organiser de DASPA. Au 15 novembre, elle compte 8 élèves primo-arrivants ou assimilés. Elle ne peut toujours pas organiser de DASPA, car il ne s'agit pas d'une augmentation exceptionnelle : l'école a inscrit **6 élèves primo-arrivants (ou assimilés) supplémentaires par rapport au 1^{er} octobre**.

Au 1^{er} décembre, elle compte 10 élèves primo-arrivants ou assimilés et peut organiser un DASPA. Il s'agit en effet d'une augmentation exceptionnelle : l'école a inscrit **8 élèves primo-arrivants (ou assimilés) supplémentaires par rapport au 1^{er} octobre**.

La demande motivée est envoyée à l'Administration par le directeur d'école dans l'enseignement organisé par la Communauté française, ou le pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, par voie postale ou électronique via les coordonnées suivantes:

Direction générale de l'Enseignement Obligatoire
Direction de l'Organisation des Etablissements d'Enseignement secondaire ordinaire
Bureau 1F106
Rue A. Lavallée, 1 - 1080 BRUXELLES
Mail : structures.secondaire.ordi@cfwb.be

4.2.2. Norme de maintien et fermeture du DASPA

L'établissement qui crée un DASPA conserve le bénéfice du DASPA et des périodes forfaitaires associées jusqu'au 30 septembre de l'année scolaire suivante. L'encadrement forfaitaire (voir section 4.3.1.) est recalculé au **1^{er} octobre** tant que l'école comptabilise **au moins 8 élèves primo-arrivants ou assimilés¹²** inscrits en DASPA.

¹¹ Dans le cadre de ce décret, une augmentation exceptionnelle est l' « **augmentation d'au moins 8 élèves primo-arrivants ou assimilés suite à l'ouverture d'une structure d'accueil ou à l'ouverture de nouvelles places dans une structure d'accueil existante ou à l'augmentation de 8 élèves primo-arrivants ou assimilés dans un établissement scolaire** »

¹² L'élève doit remplir les conditions pour être primo-arrivant ou assimilé au primo-arrivant au moment de sa 1^{ère} inscription dans un établissement de la FWB.

Si un établissement qui organise un DASPA ne respecte pas la norme de maintien, il ne bénéficiera plus des périodes forfaitaires DASPA (visées à l'article 6 §3 du décret) et le DASPA sera fermé au 1^{er} octobre.

Si l'école ne souhaite plus organiser de DASPA, elle en informe l'Administration par envoi recommandé au plus tard le 30 juin, à l'adresse suivante :

Direction générale de l'Enseignement Obligatoire
Direction de l'Organisation des Etablissements d'Enseignement secondaire ordinaire
Bureau 1F106
Rue A. Lavallée, 1 - 1080 BRUXELLES

Le DASPA sera alors fermé à partir du 1^{er} septembre de l'année scolaire qui suit.

Attention !

Le décret du 7 février 2019 ne prévoit **aucune dérogation possible à la norme de maintien.**

L'établissement qui poursuivrait l'organisation du DASPA alors que la norme de maintien n'est pas respectée ne pourra pas bénéficier des moyens d'encadrement du DASPA.

4.3. Encadrement du DASPA¹³

Dans l'enseignement secondaire ordinaire, l'établissement qui organise un DASPA reçoit :

- Un encadrement forfaitaire par tranche d'élèves inscrits dans le DASPA (section 4.3.1.) ;
- Un encadrement calculé comme une catégorie nouvelle du NTPP¹⁴, aux dates de comptage usuelles (section 4.3.2.) ;
- Un encadrement complémentaire par élève primo-arrivant ou assimilé inscrit dans l'établissement (section 4.3.3.).

Attention : disposition transitoire pour le mois de septembre 2019 !

Pour les établissements qui organisaient un DASPA en 2018-2019, les périodes DASPA octroyées au 30 juin 2019 sont prolongées jusqu'au 30 septembre 2019.

Pour tous les établissements, le nouveau mode de calcul de l'encadrement du DASPA est appliqué au **1^{er} octobre 2019.**

Attention aux engagements de personnel au 1^{er} septembre 2019!

En effet, les périodes octroyées pour l'organisation du DASPA en 2018-2019 sont prolongées jusqu'au 30 septembre 2019 mais les nouvelles règles de calcul (section 4.3.) sont appliquées au 1^{er} octobre 2019. **L'encadrement des écoles qui organisent un DASPA en 2018-2019 est ainsi susceptible de varier fortement entre le 30 septembre et le 1^{er} octobre 2019.**

¹³ Un tableau récapitulatif est disponible à l'annexe 5 de la circulaire.

¹⁴ Nombre Total de Périodes-Professeurs.

4.3.1. Périodes forfaitaires DASPA

Mode de calcul de l'encadrement

Un encadrement forfaitaire est octroyé à l'établissement qui organise un DASPA au profit des élèves primo-arrivants et assimilés inscrits dans le dispositif, à raison de :

- Un forfait de **11 périodes** pour **les 8 premiers élèves primo-arrivants ou assimilés** inscrits dans le DASPA ;
- Un forfait de **11 périodes** supplémentaires octroyé **par tranche complète de 12 élèves supplémentaires** inscrits dans le DASPA¹⁵.

Exemples:

- Une école compte 3 élèves primo-arrivants et 8 assimilés primo-arrivants inscrits en DASPA au 1^{er} octobre → elle bénéficie de 11 périodes forfaitaires DASPA
- Une école compte 20 assimilés primo-arrivants inscrits en DASPA au 1^{er} octobre → elle bénéficie de 22 périodes d'encadrement DASPA
- Une école compte 20 primo-arrivants inscrits en DASPA et 12 élèves primo-arrivants inscrits dans une année d'études au 1^{er} octobre → elle bénéficie de 22 périodes d'encadrement DASPA pour les 20 élèves inscrits en DASPA

L'élève est pris en compte pour le calcul des périodes forfaitaires DASPA à partir du moment où il est inscrit pour la 1^{ère} fois dans un établissement organisant un DASPA (et qu'il remplit les conditions du statut primo-arrivant ou assimilé au primo-arrivant).

L'élève bénéficiant du DASPA qui ne remplit plus les conditions pour être primo-arrivant ou assimilé au primo-arrivant est pris en compte dans le calcul de ces périodes forfaitaires **jusqu'à son intégration complète dans une année d'études**.

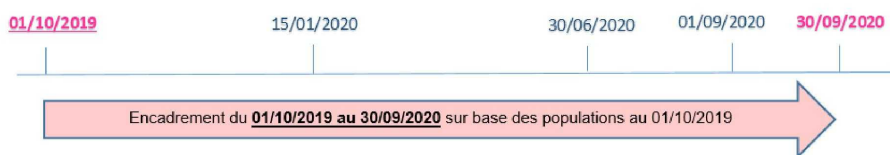
Date de comptage et période d'attribution des périodes forfaitaires DASPA

Le calcul des périodes forfaitaires DASPA s'effectue le **1^{er} octobre**, sur base du nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés aux primo-arrivants inscrits en DASPA dans l'établissement.

Les périodes sont octroyées du 1^{er} octobre au 30 septembre suivant.

- ⇒ Du 1^{er} octobre 2019 au 30 septembre 2020 : 11 périodes pour les 8 premiers élèves bénéficiaires, et 11 périodes par tranche de 12 bénéficiaires supplémentaires, comptabilisés au 1^{er} octobre 2019.

¹⁵ Les élèves primo-arrivants et assimilés inscrits dans une année d'études ne sont pas comptabilisés pour le calcul des périodes forfaitaires DASPA.



Il n'est plus nécessaire de transmettre à l'Administration, pour le 15 mai de chaque année scolaire, les relevés mensuels des élèves primo-arrivants. Les moyens seront calculés automatiquement dans l'application GOSS2 à partir des données élèves renseignées dans SIEL.

Création d'un DASPA en cours d'année scolaire :

Pour un DASPA créé après le 1^{er} octobre, la règle de calcul reste la même, mais la date de comptage est liée à la date de la demande : les périodes sont octroyées à partir du mois qui suit la réception de la demande motivée par l'Administration, et jusqu'au 30 septembre de l'année scolaire suivante.

Augmentation exceptionnelle en cours d'année scolaire :

Le Gouvernement peut à tout moment octroyer les périodes forfaitaires DASPA à un établissement qui organise un DASPA lorsque celui-ci est confronté à une augmentation exceptionnelle (inscrire au moins 8 élèves primo-arrivants ou assimilés supplémentaires par rapport au 1^{er} octobre).

Exemple : Une école compte 12 élèves primo-arrivants au 1^{er} octobre. Elle crée un DASPA et bénéficie de 11 périodes forfaitaires au 1^{er} octobre. Au 15 novembre, elle compte 20 élèves primo-arrivants, soit une augmentation de 8 élèves par rapport au 1^{er} octobre.

Elle peut introduire une demande de périodes supplémentaires.

La demande de périodes motivée est adressée par le directeur d'école dans l'enseignement organisé par la Communauté française ou le pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, par voie postale ou électronique via les coordonnées suivantes:

Direction générale de l'Enseignement Obligatoire
Direction de l'Organisation des Etablissements d'Enseignement secondaire ordinaire
Bureau 1F106
Rue A. Lavallée, 1 - 1080 BRUXELLES
Mail : structures.secondaire.ordi@cfwb.be

4.3.2. Encadrement NTPP de la catégorie DASPA

Une nouvelle catégorie de calcul du Nombre Total de Périodes-Professeur (NTPP) est créée pour les élèves primo-arrivants et assimilés aux primo-arrivants inscrits en DASPA.

Mode de calcul de l'encadrement

L'encadrement de ces élèves est calculé conformément aux modalités prévues à l'article 3 alinéa 2 de l'arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 31 août 1992 exécutant le décret du 29 juillet 1992, pour autant que l'établissement d'enseignement secondaire organise un DASPA:

- ⇒ Le nombre de périodes-professeurs est obtenu en multipliant le nombre d'élèves par 32 et en divisant ce produit par 12 pour une première tranche de 25 élèves, par 14 pour les élèves suivants. Le résultat du calcul est arrondi à l'unité supérieure si la première décimale est égale ou supérieure à 5, à l'unité inférieure dans les autres cas.

Date de comptage et période d'attribution des moyens

Les périodes sont calculées sur la base du nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés inscrits dans le DASPA à la date de comptage du NTPP, à savoir:

- Le **15 janvier** de l'année scolaire précédente.
- ⇒ Les périodes sont attribuées du 1^{er} septembre au 30 juin de l'année scolaire concernée.

Re-calcul au 1^{er} octobre : Pour les écoles en recomptage au 1^{er} octobre (différence positive ou négative de plus de 10% de la population globale de l'établissement entre le 15/01 et le 01/10 hors 3 S-DO), les périodes NTPP DASPA seront calculées sur base de la moyenne arithmétique entre le nombre de périodes établi sur base du nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés inscrits dans le DASPA au 15 janvier et celui établi sur base du nombre d'élèves en DASPA au 1^{er} octobre, conformément aux dispositions prévues à l'article 23 du décret du 29 juillet 1992.

- ⇒ Les périodes sont alors attribuées du 1^{er} octobre au 30 juin de l'année scolaire concernée.

Pour un nouveau DASPA, ces périodes sont toujours calculées sur la base du nombre d'élèves inscrits dans le DASPA au **1^{er} octobre**. Les périodes NTPP DASPA ne sont donc pas octroyées aux DASPA créés après le 1^{er} octobre.

Exemple:

Un DASPA est créé au 1^{er} septembre et compte 20 élèves primo-arrivants et 10 élèves assimilés aux primo-arrivants à la date du 1^{er} octobre.

- ⇒ Il bénéficie de $25 \times 32 / 12 + 5 \times 32 / 14 = 78$ **périodes** pour l'année scolaire concernée.

Au 15 janvier de l'année scolaire, il compte 20 élèves primo-arrivants et 5 élèves assimilés aux primo-arrivants.

- ⇒ Il bénéficie de $25 \times 32 / 12 = 67$ **périodes** pour l'année scolaire suivante.

Attention : disposition transitoire pour l'année scolaire 2019-2020

Pour l'année scolaire 2019-2020, pour tous les DASPA, les périodes NTPP DASPA sont calculées sur la base du nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés inscrits dans le DASPA au **1^{er} octobre 2019**.

4.3.3. Encadrement complémentaire « 0,4 » pour les élèves primo-arrivants et assimilés

Toutes les écoles qui accueillent des élèves primo-arrivants et assimilés aux primo-arrivants reçoivent un encadrement complémentaire pour ces élèves. Lorsque l'établissement organise un DASPA, les périodes 0,4 obtenues renforcent le dispositif DASPA. Si l'établissement n'organise pas de DASPA, ces périodes renforcent le dispositif d'accompagnement FLA (voir section 5.).

Les élèves primo-arrivants et assimilés inscrits dans l'établissement sont comptabilisés pour les périodes complémentaires « 0,4 » durant une période de **24 mois** civils consécutifs :

- à partir de la date de 1^{ère} inscription dans une école organisée ou subventionnée par la Communauté française pour les élèves primo-arrivants ;
- à partir de la date où toutes les conditions visées à l'article 2, 2° du décret sont réunies, c'est-à-dire à partir de la date de passation de l'évaluation de la langue de l'enseignement, pour les élèves assimilés aux primo-arrivants.

Mode de calcul de l'encadrement

Le calcul est effectué par établissement. L'encadrement complémentaire est fixé à **0,4 période par élève** et concerne les élèves dans l'enseignement de plein exercice et dans l'enseignement en alternance.

On applique l'arrondi mathématique au résultat du calcul. Par dérogation, lorsqu'il n'y a qu'un seul élève, le nombre est arrondi à l'unité supérieure.

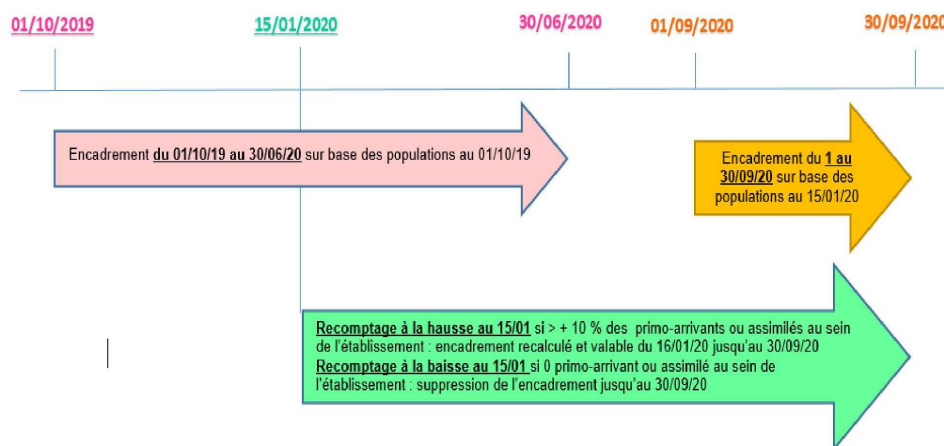
Dates de comptage et période d'attribution des moyens

Deux dates de comptage sont retenues pour le calcul de l'encadrement complémentaire pour les élèves primo-arrivants et assimilés : le **1^{er} octobre** et le **15 janvier**.

- ⇒ L'encadrement octroyé **du 1^{er} septembre au 30 septembre** d'une année scolaire est déterminé sur base du nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés inscrits au 15 janvier de l'année scolaire précédente.
- ⇒ L'encadrement octroyé **au 1^{er} octobre** de l'année scolaire est déterminé sur base du nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés inscrits au 1^{er} octobre de l'année scolaire concernée. Cet encadrement est valable du 1^{er} octobre au 30 juin.

Recomptage au 15 janvier :

- **Recomptage à la hausse** s'il y a une variation positive **de plus de 10%** des élèves primo-arrivants et assimilés entre le 1^{er} octobre et le 15 janvier de l'année scolaire concernée. La variation se calcule par établissement.
L'encadrement est alors revu à la hausse sur base du nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés inscrits au 15 janvier. Cet encadrement est valable du 16 janvier au 30 septembre suivant.
- Si l'établissement n'accueille plus d'élèves primo-arrivants ou assimilés à la date du 15 janvier de l'année scolaire concernée, **l'encadrement est supprimé** et l'établissement ne bénéficie plus de périodes complémentaires du 16 janvier au 30 septembre suivant.



Exemple

Une école compte 20 élèves primo-arrivants à la date du 1^{er} octobre.

⇒ Elle bénéficie de $20 \times 0,4 = 8$ périodes au 1^{er} octobre.

Si au 15 janvier de l'année scolaire elle compte 21 élèves primo-arrivants (moins de 10%), il n'y a pas de recomptage à la hausse et les 8 périodes sont maintenues jusqu'au 30 juin.

Si au 15 janvier de l'année scolaire elle compte 22 élèves primo-arrivants (égal à 10%), il n'y a pas de recomptage à la hausse et les 8 périodes sont maintenues jusqu'au 30 juin.

Si au 15 janvier de l'année scolaire elle compte 23 élèves primo-arrivants (plus de 10% = recomptage à la hausse) l'encadrement est recalculé et l'école bénéficie de $23 \times 0,4 = 9$ périodes octroyées du 16 janvier au 30 septembre suivant.

Augmentation exceptionnelle en cours d'année scolaire¹⁶ :

En cas d'**augmentation exceptionnelle** des élèves primo-arrivants ou assimilés dans l'établissement (inscrire au moins 8 élèves supplémentaires par rapport à la dernière date de comptage), le Gouvernement peut octroyer des périodes complémentaires 0,4 à tout moment de l'année.

La demande motivée est envoyée par le directeur d'école dans l'enseignement organisé par la Communauté française, ou le pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, par voie postale ou électronique via les coordonnées suivantes:

Direction générale de l'Enseignement Obligatoire
Direction de l'Organisation des Etablissements d'Enseignement secondaire ordinaire
 Bureau 1F106
 Rue A. Lavallée, 1 - 1080 BRUXELLES
 Mail : structures.secondaire.ordi@cfwb.be

Les périodes octroyées sont valables jusqu'à la date de comptage suivante.

¹⁶ En dehors des dates de comptage.

Résumé pour les écoles qui organisent un DASPA en 2018-2019

Les écoles qui organisent déjà un DASPA en 2018-2019 devront informer l'Administration de leur volonté de maintenir leur DASPA par courriel à l'adresse ci-dessous pour le **31 août 2019** :

structures.secondaire.ordi@cfwb.be

Norme de maintien

Les écoles qui organisent un DASPA en 2018-2019 mais qui n'atteignent pas la norme de maintien **d'au moins 8 élèves primo-arrivants et assimilés au 1^{er} octobre 2019** devront fermer le DASPA à la date du 1^{er} octobre et les moyens d'encadrement ne seront pas attribués.

- ⇒ Les élèves devront alors être réorientés vers une année d'études spécifiques au sein de l'établissement, ou vers le DASPA d'un autre établissement.
- ⇒ Pour être réorientés vers une année d'études, les élèves étrangers devront remplir les conditions d'admission et notamment avoir introduit une demande d'équivalence.

Le décret du 7 février 2019 ne prévoit **aucune dérogation possible à la norme de maintien**.

L'établissement qui poursuivrait l'organisation du DASPA alors que la norme de maintien n'est pas respectée ne pourra pas bénéficier des moyens d'encadrement du DASPA.

Encadrement du DASPA

Pour les écoles qui organisent un DASPA en 2018-2019, les périodes DASPA octroyées au 30 juin 2019 sont prolongées jusqu'au 30 septembre 2019.

Attention aux engagements de personnel au 1^{er} septembre 2019!

En effet, les périodes octroyées pour l'organisation du DASPA en 2018-2019 sont prolongées jusqu'au 30 septembre 2019 mais les nouvelles règles de calcul (section 4.3.) sont appliquées au 1^{er} octobre 2019. **L'encadrement des écoles qui organisent un DASPA en 2018-2019 est ainsi susceptible de varier fortement entre le 30 septembre et le 1^{er} octobre 2019.**

Le nouveau mode de calcul de l'encadrement du DASPA (périodes forfaitaires et NTPP) est appliqué au **1^{er} octobre 2019**.

Conventions de partenariat

Toutes les conventions de partenariat conclues pendant l'année scolaire 2018-2019 ou avant seront nulles au 31 août 2019. (voir section 6.)

Résumé – Augmentations exceptionnelles en cours d’année scolaire

Création d’un nouveau DASPA en cours d’année scolaire :

Un DASPA peut être organisé après le 1^{er} octobre en cas d'augmentation exceptionnelle¹⁷ dans un établissement scolaire (i.e. avoir inscrit **au moins 8 élèves primo-arrivants ou assimilés supplémentaires par rapport au 1^{er} octobre**).

La demande motivée est envoyée à l’Administration par le directeur d’école dans l’enseignement organisé par la Communauté française, ou le pouvoir organisateur dans l’enseignement subventionné par la Communauté française, par voie postale ou électronique via les coordonnées suivantes:

Direction générale de l’Enseignement Obligatoire
Direction de l’Organisation des Etablissements d’Enseignement secondaire ordinaire
Bureau 1F106
Rue A. Lavallée, 1 - 1080 BRUXELLES
Mail : structures.secondaire.ordi@cfwb.be

Pour un DASPA créé après le 1^{er} octobre, la règle de calcul des périodes forfaitaires DASPA reste la même, mais la date de comptage est liée à la date de la demande : les périodes sont octroyées à partir du mois qui suit la réception de la demande motivée par l’Administration, et jusqu’au 30 septembre de l’année scolaire suivante.

Augmentation exceptionnelle de l’encadrement en cours d’année scolaire :

Périodes forfaitaires DASPA :

Le Gouvernement peut à tout moment octroyer les périodes forfaitaires DASPA à un établissement qui organise un DASPA lorsque celui-ci est confronté à une augmentation exceptionnelle (inscrire au moins 8 élèves primo-arrivants ou assimilés supplémentaires par rapport au 1^{er} octobre).

Les périodes octroyées sont valables jusqu’à la date de comptage suivante.

Périodes complémentaires 0,4 :

Le Gouvernement peut à tout moment octroyer des périodes complémentaires 0,4 à un établissement en cas d’augmentation exceptionnelle des élèves primo-arrivants ou assimilés dans l’établissement (inscrire au moins 8 élèves supplémentaires par rapport à la dernière date de comptage).

Les périodes octroyées sont valables jusqu’à la date de comptage suivante.

¹⁷ Dans le cadre de ce décret, une augmentation exceptionnelle est l’ « **augmentation d’au moins 8 élèves primo-arrivants ou assimilés suite à l’ouverture d’une structure d’accueil ou à l’ouverture de nouvelles places dans une structure d’accueil existante ou à l’augmentation de 8 élèves primo-arrivants ou assimilés dans un établissement scolaire** »

Introduction de la demande de périodes (DASPA et 0,4) :

La demande de périodes motivée est adressée par le directeur d'école dans l'enseignement organisé par la Communauté française ou le pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, par voie postale ou électronique via les coordonnées suivantes :

Direction générale de l'Enseignement Obligatoire
Direction de l'Organisation des Etablissements d'Enseignement secondaire ordinaire
Bureau 1F106
Rue A. Lavallée, 1 - 1080 BRUXELLES
Mail : structures.secondaire.ordi@cfwb.be

4.4. Utilisation des moyens : le dispositif DASPA

Lorsqu'il organise un DASPA, un établissement doit utiliser les périodes forfaitaires DASPA et les périodes « 0,4 » **exclusivement** au bénéfice des élèves primo-arrivants ou assimilés scolarisés dans le DASPA, ou qui l'ont été l'année scolaire précédente, afin d'améliorer le suivi scolaire suite à l'intégration des élèves dans une année d'études.

Pour l'organisation du DASPA, l'école doit construire un projet d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants ou assimilés, qui comprend les éléments suivants :

- Une description détaillée du projet en regard des objectifs (apprentissage de la langue française et de la culture scolaire, missions prioritaires définies à l'article 6 du décret « Missions »);
- L'utilisation des périodes d'encadrement ;
- Les profils des membres du personnel enseignant qui s'impliqueront dans le DASPA, ainsi que les formations nécessaires ;
- Le nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés aux primo-arrivants inscrits au 1^{er} octobre.

Obligations relatives au plan de pilotage :

Le dispositif DASPA est inclus dans le plan de pilotage visé à l'article 67§2 du décret du 24 juillet 1997. Les éléments constitutifs du dispositif DASPA sont repris dans l'application PILOTAGE.

Ces éléments sont repris dans la description des actions et des ressources mises en œuvre dans le cadre des plans d'actions (stratégie). Il en est de même lorsqu'une école bénéficie des dispositifs particuliers tels que l'encadrement différencié, la CPU ou tout autre dispositif structurel ou pilote.

4.5. Conseil d'intégration et attestation d'admissibilité

a) Composition :

Dans chaque établissement d'enseignement secondaire organisant un DASPA, il est créé un Conseil d'intégration.

Celui-ci est présidé par le chef d'établissement ou son délégué et comprend les membres de l'équipe éducative en charge des élèves fréquentant un DASPA, un membre de l'équipe du CPMS en charge de l'accompagnement des élèves primo-arrivants ainsi que, le cas échéant, d'un représentant du centre d'accueil en charge de l'accompagnement scolaire. Le président est libre d'inviter un ou deux experts.

Dans le cas où l'établissement scolaire collabore avec un ou plusieurs établissements partenaires, la direction et les enseignants investis dans le DASPA de l'établissement partenaire font également partie du conseil d'intégration.

ATTENTION : la présence d'un chargé de mission affecté à la Direction générale de l'Enseignement obligatoire est requise au sein du conseil d'intégration lorsque celui-ci souhaite délivrer une attestation d'admissibilité.

b) Missions :

- Favoriser une intégration optimale de l'élève inscrit dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, en ce compris la préparation éventuelle aux épreuves d'un jury de la Communauté française.

Lorsque l'intégration de l'élève est envisagée dans son année d'études, le Conseil d'intégration sollicite l'accord de ceux qui exercent en droit ou en fait, l'autorité parentale à l'égard de l'élève, ou à la demande de l'élève, si personne n'exerce l'autorité parentale à son égard.

- Organiser l'intégration progressive pour les élèves scolarisés dans un DASPA dans une année d'études du même établissement ou d'autres établissements scolaires lorsque ceux-ci sont associés à la tâche d'insertion des primo-arrivants et assimilés.

Il définit le moment de l'intégration progressive, le nombre de période d'intégration et pour l'enseignement secondaire, les cours de(s) (l') année(s) d'études où l'élève est intégré ainsi que les modalités de concertation avec l'équipe éducative et les critères d'évaluation de l'intégration progressive mise en place.

(Voyez à ce sujet le point 4.1.4., p. 10 de la présente circulaire)

- Possibilité de prolonger de 6 mois maximum, la durée en DASPA des élèves primo-arrivants et assimilés (1 an + 6 mois). Il peut décider de prolonger de 6 mois supplémentaires maximum, la durée en DASPA des élèves primo-arrivants et assimilés **non alphabétisés** (1 an + 6 mois + 6 mois).

Il veille notamment au suivi du dossier de l'élève d'une classe à l'autre et d'un établissement scolaire à l'autre.

- Délivrer une attestation d'admissibilité pour tous les élèves primo-arrivants et assimilés qui ne possèdent pas les documents scolaires permettant de solliciter une équivalence et qui sont scolarisés dans un DASPA depuis au moins 6 mois. Ce délai est calculé en mois scolaires (les mois de juillet et août ne sont pas comptabilisés).

Cette attestation d'admissibilité peut prévoir d'admettre l'élève dans toutes les années de l'enseignement secondaire, à l'exception des sixième et septième années, ainsi que dans toutes les formes et options, et ce par dérogation aux dispositions régissant l'admission dans une année d'études de l'enseignement secondaire.

L'attestation d'admissibilité est octroyée par le Conseil d'intégration à la demande :

- du conseil de classe ;
- de ceux qui exercent en droit ou en fait l'autorité parentale sur l'élève primo-arrivant ou assimilé ;

- de l'élève ou avec son accord, si personne n'exerce en droit ou en fait l'autorité parentale à son égard.

Lorsqu'un Conseil d'intégration a l'intention de délivrer une attestation d'admissibilité, il en informe le Gouvernement qui vérifie si le bénéficiaire potentiel répond aux conditions cumulatives requises suivantes :

- l'élève est un primo-arrivant ou assimilé ;
- il ne possède pas de documents scolaires permettant de solliciter une équivalence ;
- il est scolarisé dans un DASPA depuis au moins 6 mois.

ATTENTION : si les conditions cumulatives citées ci-dessus ne sont pas réunies, l'élève sera dans l'obligation d'obtenir une décision d'équivalence afin de savoir dans quelle année d'études il pourra être régulièrement inscrit.

L'intention de délivrer une attestation d'admissibilité peut être adressée par voie postale ou électronique au service compétent via les coordonnées suivantes :

Service de la Sanction des études, des Jurys et de la Règlementation
Bureau 1F140
Rue Adolphe Lavallée 1, 1080 Bruxelles
Mail : sanctiondesetudes@cfwb.be

Sous réserve de l'adoption d'un Arrêté du Gouvernement de la Communauté française, le modèle de l'attestation d'admissibilité est celui prévu par l'annexe 4 de la présente circulaire.

Un recours motivé peut être introduit par lettre recommandée contre l'attestation d'admissibilité dans les 10 jours calendrier à dater de sa délivrance, par les personnes qui exercent en droit ou en fait, l'autorité parentale sur l'élève primo-arrivant ou assimilé ou par l'élève, si personne n'exerce en droit ou en fait l'autorité parentale à son égard.

Une copie de ce recours doit être adressée au Chef d'établissement. Le Chef d'établissement a une obligation d'information de ce droit au recours dans les 3 jours ouvrables à dater de la délivrance de l'attestation d'admissibilité.

Le recours est introduit auprès du service de la Sanction des études dont les coordonnées sont reprises ci-dessus.

L'autorité compétente rejette ou approuve l'attestation d'admissibilité contestée. En cas de rejet, une nouvelle proposition d'attestation d'admissibilité est établie par le Conseil d'intégration de l'établissement scolaire où l'élève est inscrit.

5. Dispositions pour les écoles n'organisant pas de DASPA - Dispositif d'accompagnement FLA (Français Langue d'Apprentissage)

Dans l'enseignement secondaire, un dispositif d'accompagnement FLA **doit** être organisé pour les élèves primo-arrivants et assimilés lorsque l'école n'organise pas de DASPA.

Les élèves primo-arrivants et assimilés doivent alors être inscrits dans une année d'études pour laquelle ils remplissent les conditions d'admission.

5.1. Encadrement du Dispositif FLA

Toutes les écoles qui accueillent des élèves primo-arrivants et assimilés aux primo-arrivants reçoivent un encadrement complémentaire pour ces élèves. Si l'établissement n'organise pas de DASPA, ces périodes renforcent le dispositif d'accompagnement FLA.

Encadrement complémentaire « 0,4 » pour les élèves primo-arrivants et assimilés

Les élèves primo-arrivants et assimilés inscrits dans l'établissement sont comptabilisés pour les périodes complémentaires « 0,4 » durant une période de **24 mois** civils consécutifs :

- à **partir de la date de 1^{ère} inscription** dans une école organisée ou subventionnée par la Communauté française pour les élèves primo-arrivants ;
- à partir de la date où toutes les conditions visées à l'article 2, 2° du décret sont réunies, c'est-à-dire **à partir de la date de passation de l'évaluation de la langue de l'enseignement, pour les élèves assimilés aux primo-arrivants.**

Par ailleurs, dans l'enseignement secondaire, les élèves primo-arrivants et assimilés régulièrement inscrits dans une année d'études, sont comptabilisés avec les élèves de la catégorie correspondante pour le calcul de l'encadrement conformément aux dispositions du décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice.

Mode de calcul de l'encadrement

Le calcul est effectué par établissement. L'encadrement complémentaire est fixé à **0,4 période par élève**, et concerne les élèves dans **l'enseignement de plein exercice et dans l'enseignement en alternance**.

On applique l'arrondi mathématique au résultat du calcul. Par dérogation, lorsqu'il n'y a qu'un seul élève, le nombre est arrondi à l'unité supérieure.

Dates de comptage et période d'attribution des moyens

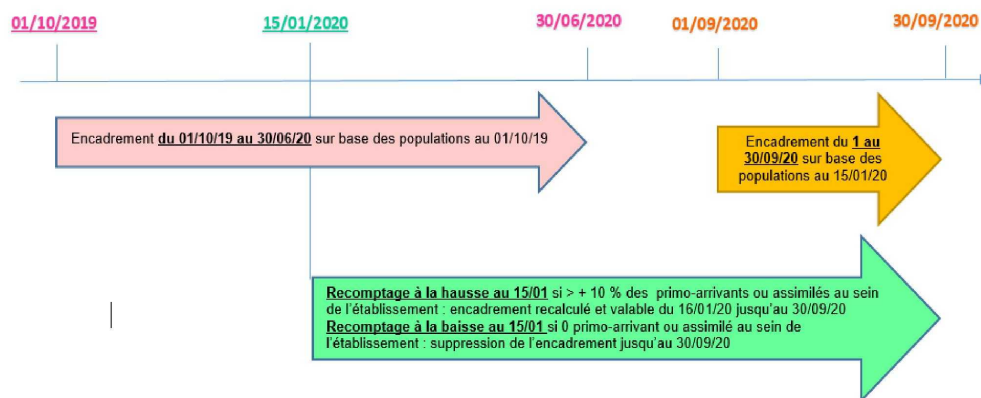
Deux dates de comptage sont retenues pour le calcul de l'encadrement complémentaire pour les élèves primo-arrivants et assimilés : le **1^{er} octobre** et le **15 janvier**.

- ⇒ L'encadrement octroyé **du 1^{er} septembre au 30 septembre** d'une année scolaire est déterminé sur base du nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés inscrits au 15 janvier de l'année scolaire précédente.

- ⇒ L'encadrement octroyé **au 1^{er} octobre** de l'année scolaire est déterminé sur base du nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés inscrits au 1^{er} octobre de l'année scolaire concernée. Cet encadrement est valable du 1^{er} octobre au 30 juin.

Recomptage au 15 janvier :

- **Recomptage à la hausse** s'il y a une variation positive **de plus de 10%** des élèves primo-arrivants et assimilés entre le 1^{er} octobre et le 15 janvier de l'année scolaire concernée. La variation se calcule par établissement.
L'encadrement est alors revu à la hausse sur base du nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés inscrits au 15 janvier. Cet encadrement est valable du 16 janvier au 30 septembre suivant.
- Si l'établissement n'accueille plus d'élèves primo-arrivants ou assimilés à la date du 15 janvier de l'année scolaire concernée, **l'encadrement est supprimé** et l'établissement ne bénéficie plus de périodes complémentaires du 16 janvier au 30 septembre suivant.



Exemple

Une école compte 20 élèves primo-arrivants à la date du 1^{er} octobre.
⇒ Elle bénéficie de $20 \times 0,4 = 8$ **périodes** au 1^{er} octobre.

Si au 15 janvier de l'année scolaire elle compte 21 élèves primo-arrivants (moins de 10%), il n'y a pas de recomptage à la hausse et les 8 périodes sont maintenues jusqu'au 30 juin.

Si au 15 janvier de l'année scolaire elle compte 22 élèves primo-arrivants (égal à 10%), il n'y a pas de recomptage à la hausse et les 8 périodes sont maintenues jusqu'au 30 juin.

Si au 15 janvier de l'année scolaire elle compte 23 élèves primo-arrivants (plus de 10% = recomptage à la hausse) l'encadrement est recalculé et l'école bénéficie de $23 \times 0,4 = 9$ **périodes** octroyées du 16 janvier au 30 septembre suivant.

Augmentation exceptionnelle en cours d'année scolaire¹⁸ :

En cas d'**augmentation exceptionnelle** des élèves primo-arrivants ou assimilés dans l'établissement (inscrire au moins 8 élèves supplémentaires par rapport à la dernière date de comptage), le Gouvernement peut octroyer des périodes complémentaires 0,4 à tout moment de l'année.

La demande motivée est envoyée par le directeur d'école dans l'enseignement organisé par la Communauté française, ou le pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, par voie postale ou électronique via les coordonnées suivantes :

Direction générale de l'Enseignement Obligatoire
Direction de l'Organisation des Etablissements d'Enseignement secondaire ordinaire
Bureau 1F106
Rue A. Lavallée, 1 - 1080 BRUXELLES
Mail : structures.secondaire.ordi@cfwb.be

Les périodes octroyées sont valables jusqu'à la date de comptage suivante.

5.2. Utilisation des moyens : le dispositif FLA

Les périodes « 0,4 » obtenues **doivent bénéficier aux élèves qui les ont générées**, et constituent le « dispositif FLA ». Il s'agit d'une structure d'enseignement visant l'apprentissage de la langue de l'enseignement.

Ce dispositif consiste notamment en l'organisation de périodes de renforcement, d'accompagnement ou d'adaptation en vue de renforcer et d'acquérir la connaissance et la maîtrise de la langue de l'enseignement et de la culture scolaire.

Pour l'organisation du dispositif d'accompagnement FLA, l'école doit construire un projet d'accompagnement FLA qui comprend les éléments suivants :

- Une description détaillée du projet de dispositif d'accompagnement FLA au regard des objectifs du décret et des mesures d'accompagnement spécifiques prises pour les élèves primo-arrivants et assimilés;
- L'utilisation des périodes d'encadrement complémentaire 0,4;
- Les profils des membres du personnel enseignant qui s'impliqueront dans le dispositif FLA, ainsi que les formations nécessaires ;
- Le nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés aux primo-arrivants inscrits au 1^{er} octobre.

Obligations relatives au plan de pilotage :

Le dispositif FLA est inclus dans le plan de pilotage visé à l'article 67§2 du décret du 24 juillet 1997.

Les éléments constitutifs du dispositif FLA sont repris dans l'application PILOTAGE.

Ces éléments sont repris dans la description des actions et des ressources mises en œuvre dans le cadre des plans d'actions (stratégie). Il en est de même lorsqu'une école bénéficie des dispositifs particuliers tels que l'encadrement différencié, la CPU ou tout autre dispositif structurel ou pilote.

¹⁸ En dehors des dates de comptage.

Résumé – DASPA ou dispositif d'accompagnement FLA

Un établissement d'enseignement secondaire ordinaire accueille 10 élèves primo-arrivants et 20 élèves assimilés aux primo-arrivants au 1^{er} octobre 2019.

- **Organisation d'un DASPA**

L'établissement décide d'organiser un DASPA, car la norme de 8 élèves primo et assimilés minimum au 1^{er} octobre est respectée. Il crée donc un DASPA.

22 élèves primo-arrivants et assimilés sont inscrits dans le DASPA, 8 sont inscrits dans une année d'études.

L'année de création du DASPA, l'établissement bénéficie de l'encadrement suivant au 1^{er} octobre 2019:

- Périodes forfaitaires DASPA : **22 périodes valables du 1^{er} octobre au 30 septembre de l'année scolaire suivante** (11 périodes pour les 8 premiers élèves dans le DASPA + 11 périodes par tranche complète de 12 élèves dans le DASPA)
- NTPP DASPA : **59 périodes valables du 1^{er} octobre au 30 juin** ($22 \times 32/12$)
- Encadrement complémentaire « 0,4 » : **12 périodes valables du 1^{er} octobre au 30 juin** ($30 \times 0,4$) pour les élèves primo-arrivants et assimilés, inscrits dans le DASPA ou dans une année d'études.

Soit un total de **93 périodes**.

Les 8 élèves inscrits dans une année d'études seront comptabilisés avec les autres élèves de l'année d'études concernée pour le calcul du NTPP, conformément aux dispositions du décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice.

- **Organisation d'un Dispositif d'accompagnement FLA**

L'établissement décide de ne pas organiser de DASPA. Il est alors tenu d'organiser un dispositif d'accompagnement FLA.

Les 30 élèves primo-arrivants et assimilés sont inscrits dans une année d'études.

L'établissement bénéficie de l'encadrement suivant au 1^{er} octobre 2019 :

- Encadrement complémentaire « 0,4 » : **12 périodes valables du 1^{er} octobre au 30 juin** ($30 \times 0,4$) pour les élèves primo-arrivants et assimilés qui sont inscrits dans une année d'études.

Les 30 élèves inscrits dans une année d'études seront comptabilisés avec les autres élèves de l'année d'études concernée pour le calcul du NTPP, conformément aux dispositions du décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice.

6. Partenariats entre établissements

Une convention de partenariat (voir Annexe 2) peut être conclue entre **un établissement organisant un DASPA**, et un ou plusieurs autres établissements partenaires (après avis de l'organe de concertation sociale), en vue des objectifs suivants :

- L'échange de pratiques et d'outils pédagogiques ainsi que l'organisation de la concertation entre enseignants en charge des élèves primo-arrivants ou assimilés.
- La mutualisation et l'optimisation des moyens d'encadrement (périodes forfaitaires DASPA et encadrement complémentaire 0,4) pour favoriser l'intégration de l'élève primo-arrivant ou assimilé dans une année d'étude.

Attention ! Chaque établissement partenaire ne peut conclure qu'un seul et unique partenariat avec un établissement organisant un DASPA.

Attention !

Toutes les conventions de partenariat conclues pendant l'année scolaire 2018-2019 ou avant seront nulles au 31 août 2019.

Un partenariat peut être conclu entre des écoles d'un même pouvoir organisateur, ou de pouvoirs organisateurs différents.

6.1. Mode de calcul de l'encadrement du partenariat

Pour calculer l'encadrement du partenariat, **les élèves primo-arrivants et assimilés** des écoles partenaires et de l'école porteuse du DASPA sont **totalisés**.

L'encadrement complémentaire 0,4 est calculé sur base du nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés aux primo-arrivants inscrits dans l'établissement porteur du DASPA et dans les établissements partenaires.

Seuls les élèves inscrits dans le DASPA génèrent les périodes forfaitaires DASPA. Le partenariat vise essentiellement l'intégration progressive des élèves dans une orientation qui n'est pas proposée dans l'école qui organise le DASPA.

Exemple : Au 1^{er} octobre, l'école A porteuse d'un DASPA compte 12 élèves primo-arrivants inscrits en DASPA. L'école B (école partenaire) compte 8 élèves assimilés aux primo-arrivants.

- *Les 12 élèves inscrits en DASPA génèrent 11 périodes forfaitaires DASPA.*
- *Les 20 élèves (12+8) génèrent 8 périodes complémentaires « 0,4 ».*
- *Le partenariat pourra bénéficier d'un encadrement total de 19 périodes.*

6.2. Répartition de l'encadrement entre écoles partenaires

Les écoles partenaires et l'école porteuse du DASPA déterminent le nombre de périodes (périodes forfaitaires DASPA et périodes « 0,4 ») qui revient à chacune d'elles en fonction du nombre d'élèves

accueillis, de l'encadrement généré par ces élèves et de tout autre critère précisé dans la convention de partenariat.

6.3. Modalités pratiques de la convention

Pour le 15 octobre de l'année scolaire au plus tard, sous peine de nullité, chaque nouvelle convention de partenariat doit être transmise en bonne et due forme à l'Administration, au moyen de **l'annexe 2** de la présente circulaire. Les critères généraux qui déterminent la répartition de l'encadrement doivent figurer dans la convention.

Pour le 15 octobre de l'année scolaire au plus tard doit être envoyée à l'Administration avec la convention de partenariat **l'annexe 3** de la présente circulaire, qui détaille le nombre de périodes qui revient à chaque école. Sur base du calcul au 1^{er} octobre, les écoles partenaires déterminent la répartition de l'encadrement du partenariat.

- ⇒ La répartition de l'encadrement ainsi décidée est **valable du 1^{er} octobre au 30 juin de l'année scolaire suivante**. La répartition qui sera décidée ne pourra être modifiée entre le 1^{er} octobre et le 30 juin suivant, sauf accord des parties.

Deux ajustements restent cependant possibles pour l'encadrement complémentaire 0,4 :

- A la hausse pour la période du 16 janvier au 30 juin;
- A la hausse ou à la baisse pour la période du 1^{er} au 30 septembre.

Toute modification de la répartition de l'encadrement après le 15 octobre doit être actée dans **l'annexe 3**. L'annexe amendée devra être transmise à l'Administration **dans les 7 jours ouvrables qui suivent la date de modification de la répartition**.

Toute convention de partenariat est conclue pour une durée de deux ans. La répartition des périodes est automatiquement renouvelée au bout d'un an sauf accord des parties, en cas de modification ou de résiliation.

Au terme des 2 ans, une nouvelle convention devra être introduite auprès de l'Administration, selon les modalités définies ci-dessus.

Obligations relatives au plan de pilotage :

L'école porteuse du DASPA et les écoles partenaires devront adapter leur plan de pilotage aux objectifs du DASPA.

6.4. Gestion administrative des élèves

Tous les élèves primo-arrivants ou assimilés sont inscrits dans l'école où ils suivent tout ou la majeure partie de leur horaire. Si les élèves sont inscrits dans une école partenaire dans l'enseignement secondaire, les conditions d'admission dans l'année d'études visée doivent être remplies.

L'école où les élèves primo-arrivants et assimilés sont inscrits assure le suivi de la fréquentation scolaire, et est habilitée à prendre les mesures nécessaires en cas d'absences injustifiées.

Les membres de l'équipe éducative de l'(des) écoles(s) partenaire(s) en charge des élèves qui fréquentent le DASPA font partie du conseil d'intégration.

Les dispositions du point 6. sont sous réserve de l'approbation d'un projet d'arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution de l'article 2, 2° et 3° et des articles 9, 11, 18 et 19 du décret du 7 février 2019.

7. Attributions et compétences particulières

7.1. Attributions

Les périodes octroyées dans le cadre du décret du 7 février 2019¹⁹ sont destinées à la **fonction de la catégorie du personnel enseignant et directeur** telle que définie dans le décret du 11 avril 2014²⁰.

Dans l'enseignement secondaire, il s'agit des fonctions suivantes :

1° professeur ;

2° accompagnateur CEFA.

Les périodes octroyées dans le cadre de ce décret peuvent également être utilisées pour la coordination du DASPA.

Ces périodes ne peuvent être attribuées qu'à des fonctions enseignantes. Par conséquent, il n'est pas possible de les attribuer aux catégories de personnel paramédical, auxiliaire d'éducation ou social, sauf en cas de pénurie dans la fonction à laquelle elles ont été rattachées. Les fonctions en pénurie sont listées dans un arrêté annuel.

Ces périodes doivent être attribuées dans le respect des règles statutaires.

L'article 35 du décret du 11 avril 2014 prévoit qu'un membre du personnel exerçant sa fonction dans le cadre du décret du 7 février 2019 et qui est porteur de compétences particulières peut être recruté/engagé en dérogeant aux règles de priorisation au primo-recrutement et aux dispositions en matière de dispo/réaffectation.

En pratique, ces dérogations permettent au Pouvoir organisateur de recruter un porteur de titre de catégorie inférieure sans devoir consulter l'application « primoweb » ni générer de « PV de carence ». En d'autres termes, le membre du personnel porteur d'une compétence particulière peut être engagé même s'il existe des candidats porteurs de meilleurs titres sans compétences particulières. Entre candidats porteurs de compétences particulières, le Pouvoir organisateurs choisit librement.

En cas de réaffectation, il est prévu également que le membre du personnel engagé à titre temporaire ne doit pas céder son emploi par l'application des mesures préalables prévues ou par une réaffectation s'il justifie d'une compétence particulière.

¹⁹ Décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.

²⁰ Décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française.

7.2. Compétences particulières

7.2.1. Pour les enseignants déjà formés

Le décret du 7 février 2019 reconnaît des compétences particulières aux enseignants qui se sont formés en didactique du FLE (français langue étrangère) ou FLSCO (français langue de scolarisation) et en médiation interculturelle. Ces compétences particulières sont certifiées ou attestées par un organisme de formation reconnu par le Gouvernement.

Ces compétences particulières reconnues sont les suivantes :

Compétences pédagogiques adaptées	Intitulé de la formation certifiée	Opérateur de formation
<u>Pour les Dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants et assimilés et pour les dispositifs d'accompagnement FLA :</u> Diversité interculturelle ET Didactique du Français langue étrangère(FLE) et/ou langue seconde (FLES) et/ou langue de scolarisation (FLSCO)	Masters en langue avec orientation Français langue étrangère et/ou Français langue seconde Certificat en didactique du français langue étrangère (FLE) et/ou langue de scolarisation (FLSCO) Certificat en didactique du FLE et en pédagogie interculturelle Bachelier(e) Agrégé(e) en Français langue étrangère	Enseignement de type universitaire Haute école
	Diplôme universitaire Français langue étrangère (DUFLE) Diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère (DAEFLE)	Enseignement à distance
	Brevet d'enseignement supérieur de formation en alphabétisation	Enseignement de promotion sociale
	Formation continuée incluant les modules suivants : la dimension interculturelle ET la pédagogie/didactique du Français langue seconde et/ou Français langue étrangère et/ou Français langue de scolarisation	Institut de formation en cours de carrière (IFC) et opérateurs de formation continue des réseaux reconnus par le Gouvernement.

7.2.2. Pour les enseignants non encore formés

Pour les enseignants qui n'ont pas encore été formés, des formations en cours de carrière des membres du personnel sont ou seront organisées spécifiquement afin de permettre aux enseignants d'acquérir les compétences suffisantes pour pouvoir enseigner dans un DASPA ou un dispositif d'accompagnement FLA. Ces modules de formations sont /seront organisés par l'Institut de formation en cours de carrière et/ou par les opérateurs de formation continue des réseaux d'enseignement reconnus par le Gouvernement. A ce titre, un groupe de travail est mis en place afin d'améliorer l'offre de formation dès le 1^{er} septembre 2020.

Ces formations peuvent également être suivies par d'autres membres du personnel de l'équipe éducative, dans la limite des places disponibles.

Jusqu'à l'année scolaire 2021-2022, une priorité d'inscription à ces formations est accordée aux agents définitifs et temporaires prioritaires exerçant, durant l'année scolaire 2018-2019, dans des DASPA.

8. Sanctions

- **Mauvaise utilisation des moyens d'encadrement**

Les moyens d'encadrement octroyés dans le cadre de ce décret (périodes forfaitaires DASPA et périodes complémentaires 0,4) doivent bénéficier exclusivement aux élèves qui les ont générés.

Lorsqu'elle dispose d'éléments indiquant que cette disposition n'a pas été respectée, l'Administration notifie ses griefs au Pouvoir organisateur concerné. Le Pouvoir organisateur dispose d'un délai de 30 jours pour consulter le dossier et présenter ses observations écrites à l'Administration.

Le Gouvernement statue ensuite dans les 60 jours ouvrables scolaires qui suivent la fin de ce délai et peut prononcer une des sanctions suivantes :

- 1° un avertissement;
- 2° une amende dont le montant est compris entre 250 et 2 500 €;

À défaut de mise en conformité dans un délai de trois mois suivant la notification de la sanction, le Gouvernement fait retrancher des dotations ou subventions de fonctionnement de l'école le montant de l'amende majorée de 2,5%.

En cas de récidive dans un délai de cinq ans, le Gouvernement peut prononcer le retrait de la totalité des dotations ou des subventions de fonctionnement de l'école pour l'année scolaire en cours.

- **Fraude concernant les résultats à l'évaluation de la langue de l'enseignement**

Toute fraude quant au résultat du niveau de maîtrise de la langue de l'enseignement d'un élève assimilé au primo-arrivant est susceptible d'être sanctionnée conformément à la procédure en cas de fraude sur l'utilisation des moyens d'encadrement prévue à l'article 35 de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement.

Cette disposition est sous réserve de l'approbation d'un projet d'arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution de l'article 2, 2° et 3° et des articles 9, 11, 18 et 19 du décret du 7 février 2019.

9. Evaluation

Le Gouvernement procède, au minimum tous les 3 ans, à une analyse des données disponibles relatives à la proportion d'élèves primo-arrivants et assimilés bénéficiant de périodes forfaitaires DASPA et de périodes d'encadrement complémentaire 0,4.

Un Comité de monitoring est créé qui a pour mission d'effectuer une évaluation du parcours scolaire des élèves primo-arrivants et assimilés, d'évaluer l'impact budgétaire du nombre d'élèves concernés par les dispositions du décret, d'analyser l'implémentation des dispositifs et des partenariats dans le plan de pilotage et d'effectuer une évaluation de l'orientation des élèves intégrés sur base de l'attestation d'admissibilité ou d'une équivalence de diplôme ainsi que de la durée de passage des élèves en DASPA.

Le premier rapport d'évaluation sera effectué pour le 30 novembre 2020 au plus tard.

10. Contacts

Si vous souhaitez des informations complémentaires, vous pouvez prendre contact avec Madame Audrey MOULIERAC (Tél : 02/690.84.03 – Courriel : audrey.moulierac@cfwb.be).

Pour des informations concernant la Sanction des études, vous pouvez prendre contact avec Madame Pauline VAN HULLE (Tél : 02/690.87.65 – Courriel : pauline.vanhulle@cfwb.be).

Pour des informations concernant les attributions et compétences particulières, vous pouvez prendre contact avec Monsieur Jean-Yves WOESTYN (Tél : 02/413.40.06 – Courriel : jean-yves.woestyn@cfwb.be).

11. ANNEXES

- Annexe 1 : Liste OCDE 2012
- Annexe 2 : Convention de partenariat
- Annexe 3 : Formulaire de répartition des périodes entre écoles faisant partie du partenariat
- Annexe 4 : Attestation d'admissibilité
- Annexe 5 : Tableau récapitulatif des périodes octroyées dans le cadre du décret du 7 février 2019

Annexe 1. Liste des pays bénéficiaires de l'APD établie par le CAD (1^{er} janvier 2012)

Pays les moins avancés	Pays à faible revenu (RNB par habitant < \$1 005 en 2010)	Pays et territoires à revenu intermédiaire tranche inférieure (RNB par habitant \$1 006-\$3 975 en 2010)	Pays et territoires à revenu intermédiaire tranche supérieure (RNB par habitant \$3 976-\$12 275 en 2010)
Afghanistan Angola Bangladesh Bénin Bhoutan Burkina Faso Burundi Cambodge République Centrafricaine, Comores Congo, Rép. dém. Djibouti Érythrée Ethiopie Gambie Guinée Guinée-Bissau Guinée équatoriale Haïti Kiribati Laos Lesotho Libéria Madagascar Malawi Mali Mauritanie Mozambique Myanmar Népal Niger Ouganda Rwanda Salomon, Îles Samoa Sao Tomé et Príncipe Sénégal Sierra Leone Somalie Soudan Tanzanie Tchad Timor-Leste Togo Tuvalu Vanuatu Yémen Zambie	Corée, Rép. dém. Kenya Kyrghize, Rép. Soudan du Sud Tadjikistan Zimbabwe	Arménie Belize Bolivie Cameroun Cap Vert Cisjordanie et bande de Gaza Congo, Rép. Côte d'Ivoire Égypte El Salvador Fidji Géorgie Ghana Guatemala Guyana Honduras Inde Indonésie Irak Kosovo ²¹ Maroc Marshall, Îles Micronésie, États fédérés Moldova Mongolie Nicaragua Nigeria Ouzbékistan Pakistan Papouasie-Nouvelle-Guinée Paraguay Philippines Sri Lanka Swaziland Syrie * Tokelau Tonga Turkménistan Ukraine Viet Nam	Afrique du Sud Albanie Algérie * Anguilla Antigua-et-Barbuda Argentine Azerbaïdjan Biélarus Bosnie-Herzégovine Botswana Brésil Chili Chine Colombie Cook, Îles Costa Rica Cuba Dominicaine, Rép. Dominique Équateur Ex-République yougoslave de Macédoine Gabon Grenade Iran Jamaïque Jordanie Kazakhstan Liban Libye Malaisie Maldives Maurice Mexique Monténégro * Montserrat Namibie Nauru Niue Palau Panama Pérou Serbie Seychelles Ste Lucie * Ste-Hélène St-Kitts et Nevis St-Vincent et Grenadines Suriname Thaïlande Tunisie Turquie Uruguay Venezuela * Wallis et Futuna

²¹ Ceci est sans préjudice du statut du Kosovo aux termes du droit international.

ANNEXE 2 : CONVENTION DE PARTENARIAT (sous réserve d'approbation de l'AGCF)
--

CONVENTION DE PARTENARIAT ENTRE ECOLE PORTEUSE DASPA ET ECOLE(S) PARTENAIRE(S)

Décret du 7 février visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française

La présente convention est à transmettre dûment complétée aux Services du Gouvernement pour le 15 octobre de l'année scolaire en cours :

La présente convention est établie entre :

1) L'école porteuse du DASPA

N° FASE de l'école porteuse DASPA:

NOM DE L'ECOLE :

ADRESSE :

Tél. :

Nom et prénom de la Direction :

N° FASE du Pouvoir organisateur

Ci-après désigné comme école porteuse DASPA.

2) L'(Les) école(s) partenaire(s) qui collabore(nt) avec l'école porteuse DASPA repris au point 1;

N° FASE de l'école partenaire 1 :

NOM DE L'ETABLISSEMENT :

ADRESSE

Tél. :

Nom et prénom de la Direction :

N° FASE du Pouvoir organisateur :

N° FASE de l'école partenaire 2 :

NOM DE L'ETABLISSEMENT :

ADRESSE :

Tél. :

Nom et prénom de la Direction :

N° FASE du Pouvoir organisateur :

N° FASE de l'école partenaire XX :.....

ci-après désignée(s) comme école(s) partenaire(s).

CONSIDERANT QUE :

Le décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la

Communauté française prévoit, dans son article 19, la possibilité pour une école porteuse DASPA d'établir une convention de partenariat avec d'autres écoles permettant:

- 1) l'échange de pratiques et d'outils pédagogiques ainsi que l'organisation de la concertation entre enseignants en charge des élèves primo-arrivants ou assimilés ;
- 2) la mutualisation et l'optimisation des moyens d'encadrement prévus aux articles 5§§ 2 et 3, 6§§ 2 et 3 du décret du 7 février 2019 pour favoriser l'intégration de l'élève primo-arrivant ou assimilé dans une année d'études pour l'enseignement secondaire, ou une classe d'âge pour l'enseignement fondamental.

Conformément à l'article 19 §3 du décret du 7 février 2019, chaque école partenaire ne peut conclure qu'un seul et unique partenariat avec une école organisant un DASPA.

Il est convenu ce qui suit :

Article 1 ^{er} : Objet de la convention
--

La présente convention a pour objet la collaboration entre une école porteuse du DASPA et d'autre(s) école(s) partenaire(s), conformément aux articles 19 et 20 du décret du 7 février 2019.

Le DASPA est une structure d'enseignement visant à répondre aux objectifs suivants :

1. Assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion des élèves primo-arrivants et assimilés dans le système éducatif de la Communauté française ;
2. Proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'enseignement des élèves primo-arrivants et assimilés et lié aux difficultés relatives à la maîtrise de la langue de l'enseignement et de la culture scolaire notamment en octroyant des périodes d'apprentissage de la langue de l'enseignement ;
3. Pour une durée déterminée, proposer une étape de scolarisation intermédiaire accompagnée d'une intégration progressive avant son insertion, à terme, dans une année d'études.

Article 2 : Adaptation du plan de pilotage et du projet d'établissement

L'école porteuse DASPA et l'(les) école(s) partenaire(s) veilleront à adapter leur projet d'établissement aux objectifs du DASPA, repris plus haut.

L'école porteuse DASPA et l'(les) école(s) partenaire(s) veilleront à adapter leur plan de pilotage aux objectifs du DASPA, repris plus haut conformément à la section première du Chapitre II du décret du 3 mai 2019 portant les livres 1^{er} et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun.

Article 3 : Gestion administrative de l'élève primo-arrivant et assimilé
--

Tous les élèves primo-arrivants ou assimilés sont inscrits dans l'école où ils suivent tout ou la majeure partie de leur horaire. Dans l'enseignement secondaire, les conditions d'admission doivent être remplies dans l'école partenaire.

L'école où ces élèves primo-arrivants et assimilés sont inscrits assure le suivi de la fréquentation scolaire, et est habilitée à prendre les mesures nécessaires en cas d'absences injustifiées.

Les membres de l'équipe éducative de l' (des) écoles(s) partenaire(s) en charge des élèves qui fréquentent le DASPA font partie du conseil d'intégration.

Article 4 : Calcul et critères généraux de répartition des périodes complémentaires et des périodes DASPA entre écoles

1) Calcul de l'encadrement complémentaire et périodes DASPA

L'encadrement complémentaire et les périodes DASPA sont calculés à partir du nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés inscrits dans l'école porteuse du DASPA et dans les écoles partenaires. Pour le calcul de ces périodes, les élèves primo-arrivants et les élèves assimilés aux primo-arrivants des différentes écoles partenaires sont tous comptabilisés au sein de l'école porteuse DASPA.

Conformément à l'alinéa 1^{er} de l'article 20 du décret du 7 février 2019 et afin d'assurer l'encadrement des élèves primo-arrivants ou assimilés inscrits dans un DASPA ou qui l'ont été l'année précédente et qui fréquentent une école partenaire, l'école porteuse du DASPA peut céder une part des périodes d'encadrement prévues aux articles 4, 5§§ 2 et 3, 6§§ 2 et 3 à l'(aux) école(s) partenaire(s).

2) Les critères généraux de répartition

Les critères généraux de répartition sont fixés avant le 15 octobre de l'année scolaire en cours entre le Directeur de l'école porteuse DASPA et le(s) directeur(s) de l'(des) école(s) partenaire(s). La répartition doit tenir compte notamment du nombre total de périodes générées par les élèves primo-arrivants ou assimilés, du nombre respectif d'élèves primo-arrivants ou assimilés dans chacune des écoles, des enseignants à qui ces périodes sont attribuées et des cours que les élèves primo-arrivants ou assimilés suivent.

Les critères généraux de répartition des périodes entre les écoles retenus sont mentionnés ci-dessous :

1.
2.
3.

La convention de partenariat, en ce compris les critères généraux de répartition, doit être transmise à l'Administration avant le 15 octobre de l'année scolaire visée. A défaut, elle ne pourra être prise en compte, conformément à l'article 15 du présent arrêté.

Sur base du calcul du 1^{er} octobre et des critères généraux de répartition, l'école porteuse DASPA devra transmettre à l'Administration, également pour le 15 octobre au plus tard, la répartition des périodes complémentaires et des périodes DASPA qui lui reviennent ainsi qu'aux écoles partenaires dans le cadre du partenariat tel que repris dans la circulaire prévue dans le cadre du décret du 7 février 2019.

La répartition de l'encadrement complémentaire et des périodes DASPA est valable du 1er octobre au 30 juin de l'année scolaire en cours. Deux ajustements restent possibles pour l'encadrement complémentaire :

- A la hausse pour la période du 16 janvier au 30 juin
- A la hausse ou à la baisse pour la période du 1^{er} au 30 septembre

Article 5: Durée et modification

La présente convention prend effet au.....

La convention est conclue pour une période de 2 ans, renouvelable. Les critères de répartition des périodes sont automatiquement renouvelés au bout d'un an sauf accord des parties en cas de modification ou de résiliation.

La répartition des périodes fixée par la présente convention est calculée chaque année en fonction du nombre d'élèves primo-arrivants ou assimilés inscrits au 1^{er} octobre de l'année scolaire en cours.

Cette répartition ne pourra être modifiée ou résiliée entre le 1^{er} octobre et le 30 juin de l'année scolaire en cours sauf en cas d'accord des parties et doit être communiquée aux Services du Gouvernement. Deux ajustements sont possibles pour l'encadrement complémentaire :

- A la hausse pour la période du 16 janvier au 30 juin
- A la hausse ou à la baisse pour la période du 1^{er} au 30 septembre

Toute modification ou nouvelle convention de partenariat doit être adressée à l'Administration avant le 15 octobre de l'année scolaire visée.

Article 6 : Disposition finale

L'école porteuse DASPA et l'(les) école(s) partenaire(s) s'engagent à respecter les dispositions prévues par la loi du 30 juillet 2018 relative à la protection des personnes physiques à l'égard des traitements de données à caractère personnel.

Fait à, le

Pour l'école porteuse DASPA,
La Direction,

Le délégué du pouvoir organisateur

Pour l'école partenaire 1
La Direction,

Le délégué du pouvoir organisateur

Pour l'école partenaire 2
La Direction,

Le délégué du pouvoir organisateur

Pour l'école partenaire XX

Avis de l'organe de concertation sociale : Favorable – Défavorable
Justifiez :

Un exemplaire de la convention sera transmis à l'Administration à l'adresse suivante : Direction
générale de l'Enseignement obligatoire, Rue A. Lavallée, 1
1080 BRUXELLES

Annexe 3. Répartition des périodes entre les écoles faisant partie du partenariat

Formulaire à compléter et renvoyer à l'Administration pour le **15 octobre** à l'adresse suivante :

Direction générale de l'Enseignement Obligatoire
 Direction de l'Organisation des Etablissements d'Enseignement secondaire ordinaire
 Bureau 1F106
 Rue A. Lavallée, 1
 1080 BRUXELLES

Identification des écoles du partenariat :

Ecole (dénomination)	N°FASE	Adresse	N°FASE PO

Nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés par école :

N° FASE école	Nombre élèves primo-arrivants	Nombre élèves assimilés aux primo-arrivants

Nombre total de périodes du partenariat :

Périodes « 0,4 »	Périodes forfaitaires DASPA	<u>Nombre total de périodes du partenariat</u>
... x 0,4 = ...		Périodes 0,4 + périodes DASPA Total : ...

Répartition des périodes entre les écoles :

Numéro FASE école	Nombre de périodes reçues

Fait à, le

Les PO (ou délégué)/Directeurs d'école
 (noms, prénoms, signature) :

ANNEXE 4 : ATTESTATION D'ADMISSIBILITE (sous réserve d'approbation de l'AGCF)

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE

Dénomination du siège de l'école et numéro FASE : (1)

Le (la) soussigné(e): (2)

Directeur de l'école susmentionnée, certifie que : (3)

né(e) à (4), le (5)

1° a suivi du au (6)

les cours en DASPA organisés en vertu du décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française

2° a été reconnu par le Conseil d'intégration visé à l'article 18 du même décret, capable de suivre une année d'étude;

3° peut être admis(e) dans l' (7) année d'étude de(s) (la) forme(s), section(s) et orientations d'études suivantes : (8)

- ☐ Général dans toutes les orientations d'études sauf : (9)
- ☐ Technique de transition dans toutes les orientations d'études sauf : (9)
- ☐ Artistique de transition dans toutes les orientations d'études sauf : (9)
- ☐ Technique de qualification dans toutes les orientations d'études sauf : (9)
- ☐ Artistique de qualification dans toutes les orientations d'études sauf : (9)
- ☐ Professionnel dans toutes les orientations d'études sauf : (9)

Il (elle) atteste que toutes les prescriptions légales et réglementaires ont été respectées.

Donné à (10), le (11)

Sceau de l'école. Le (la) Directeur (trice),

(12) Les voies de recours possibles sont les suivantes :

Instructions pour rédaction de l'annexe 1 :

(1) Dénomination réglementaire du siège de l'école suivie de l'adresse complète, la commune étant précédée du code postal. Quand une école dispose de différentes implantations ou collabore avec des écoles partenaires, pourront ensuite être reprises les coordonnées du site ou de l'implantation où les cours ont été effectivement suivis, avec indication préalable du terme "site", "implantation", ou «partenaire».

(2) Le nom et le premier prénom (ou le prénom composé avec tiret) du chef d'école seront écrits en lettres minuscules, hormis la première lettre qui sera majuscule. Le nom précédera toujours le prénom et ils seront séparés par une virgule.

(3) Le nom et le premier prénom (ou le prénom composé avec tiret) de l'élève seront repris comme indiqué sur l'acte de naissance, le passeport ou le titre de séjour. Le nom de l'élève sera écrit en lettres

minuscules, hormis la première lettre qui sera majuscule. Le nom précédera toujours le prénom et ils seront séparés par une virgule.

(4) Le lieu de naissance sera repris en lettres majuscules : le nom du pays sera suivi, par notation entre parenthèses, du sigle de nationalité prévu pour ce pays sur la liste annexe 55 à l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 11 mai 2016 relatif aux attestations, rapports, certificats et brevets délivrés au cours des études secondaires de plein exercice. Ce sigle de nationalité sera le seul à être admis sur les différents titres. Il conviendra de se référer à la dénomination officielle du pays au moment de la délivrance du titre.

(5) Le mois sera dactylographié en toutes lettres. L'emploi de cachets dateurs n'est pas autorisé.

(6) La date du début et celle de la fin du passage de l'élève en DASPA sont indiqués selon les modalités de la note n° 5.

(7) L'année d'étude est indiquée en toutes lettres.

(8) Cocher la/les forme(s), section(s) (L'enseignement général est toujours de transition, l'enseignement professionnel est toujours de qualification) et orientations d'études que l'élève peut intégrer.

(9) En principe, toutes les orientations d'études sauf motivation expresse du Conseil d'intégration.

(10) Commune où est situé le siège de l'école

(11) Le mois sera dactylographié en toutes lettres. L'emploi de cachets dateurs n'est pas autorisé

(12) Indiquez les voies de recours possibles

ANNEXE 5 : Moyens d'encadrement Primo-Arrivants et Assimiliés (PA/APA) et DASPA à partir de l'année scolaire 2019-2020.

Pour le mois de septembre 2019 : prolongation des périodes DASPA pour les établissements qui organisaient un DASPA en 2018-2019.

A partir du 1^{er} octobre 2019 : 3 catégories de périodes-professeurs (1 pour tous les établissements concernés – 2 pour les établissements DASPA)

<u>Catégorie</u>	<u>Bénéficiaires</u>	<u>Conditions</u>	<u>Base de calcul</u>	<u>Dates de validité</u>	<u>Mode de calcul</u>
Périodes complémentaires pour PA/APA 0,4	Tous les établissements qui accueillent des PA et/ou APA	Comptabiliser au moins 1 élève PA/APA à la date du comptage	1 ^{er} octobre	Du 1 ^{er} octobre au 30 juin suivant	0,4 pp/élève PA/APA bénéficiaire (arrondi mathématique et égal à 1 s'il y a seulement 1 élève)
				Du 1 ^{er} septembre au 30 septembre (15/01/AS-1)	
			15 janvier	Du 16 janvier au 30 septembre si >+10% ./ 1 ^{er} octobre (15/01/AS)	
Périodes forfaitaires DASPA	Etablissements qui organisent un DASPA	Inscrire au moins 8 PA et/ou APA au 1 ^{er} octobre	1 ^{er} octobre	Du 1 ^{er} octobre au 30 septembre suivant	11 périodes pour les 8 premiers et 11 périodes supplémentaires par tranche complète de 12 élèves

<u>Catégorie</u>	<u>Bénéficiaires</u>	<u>Conditions</u>	<u>Base de calcul</u>	<u>Dates de validité</u>	<u>Mode de calcul</u>
Périodes « NTPP » DASPA	Etablissements qui organisent un DASPA	Inscrite au moins 8 PA et/ou APA au 1 ^{er} octobre	Du 1^{er} septembre au 30 juin suivant sauf si * 15 janvier * 1^{er} octobre en cas de création ou de recomptage (+10% / - 10%) – idem 1^{er} octobre 2019 (disposition transitoire)	Du 1^{er} septembre au 30 juin suivant sauf si * Du 1^{er} octobre au 30 juin suivant	nombre d'élèves x 32/12 pour une 1 ^{ère} tranche de 25 élèves, x 32/14 pour les élèves suivants (arrondi math)

Annexe n°5 : exemples d'extraits du discours institutionnel DASPA retenu (pp.18-19)

? EN CE QUI CONCERNE L'ÉLÈVE ALLOPHONE

Comment prendre en compte la culture, le vécu et le rapport à l'école dans le pays d'origine ? Avec quels enjeux de loyauté (culture famille – école) l'enfant doit-il composer ?

Hampâté Bâ est Mallen et fils d'une lignée aristocratique peule. Il a été scolarisé d'abord dans une école coranique, ensuite à l'école française pour apprendre la langue. Très bon élève, il voyagera de Bandiagara, sa ville natale, à Bamako, la capitale du Mali, et finalement dans une école de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il est tiraillé entre d'une part, l'univers familial de traditions orale et musulmane, et d'autre part, l'univers de l'école où il apprend la langue des « chefs ». Comment concilier ces méthodes scolaires différentes ? Comment concilier ces systèmes de valeurs différents ? Comment Hampâté Bâ pourra-t-il, tout à la fois, rester l'enfant peul et prendre sa place dans son école ?

(p.18)

? EN CE QUI CONCERNE L'ÉLÈVE FRANCOPHONE VULNÉRABLE

Comment développer et consolider l'estime de soi ? Comment renforcer la confiance en ses parents, dont l'image est souvent peu valorisée dans le monde scolaire ?

Anissa est née en Belgique, ainsi que ses parents. Elle aborde sa 3^e secondaire avec beaucoup d'appréhension. Ce sont ses faiblesses, ses échecs, liés à l'incompréhension des consignes, sa lenteur de lecture et de compréhension des textes plus longs qui ont déterminé son choix de filière. Les évaluations négatives lui ont fait perdre confiance en ses capacités, et pas seulement en français. Petit à petit, elle s'est mise à l'écart de ses amis. Comment faire la part des choses et l'accompagner dans la construction de son identité de jeune adolescente ? Qui pourra le faire ? Comment prendre le temps avec elle pour reconstruire des bases sur lesquelles elle pourra s'appuyer pour affronter la rentrée scolaire et ses nouveaux défis en classe, comme avec les autres jeunes qui l'entourent ?

(p.19)

Annexe n°6 : école AEFE. Projet d'établissement 2016-2019

La Section française vient de connaître une période de croissance sans précédent. Elle accueillera à la rentrée 2016 environ 330 élèves de la petite section à la Terminale, soit un doublement de ses effectifs sur les trois dernières années.

A l'origine de cette croissance se trouve la double volonté d'offrir à nos familles une continuité pédagogique jusqu'au baccalauréat et celle d'ouvrir davantage nos classes aux familles locales. Les initiatives mises en place pour accompagner ces deux mesures font aujourd'hui de la Section française une école attractive pour des familles à la recherche d'un parcours scolaire international de qualité pour leurs enfants.

Cette première phase de développement était essentielle à la bonne marche de notre école tant sur le plan pédagogique que sur le plan administratif et financier. A l'heure où, à l'instar de nos partenaires britanniques, nous recevons plus de dossiers d'inscriptions que nous n'avons de places dans nos classes, il convient d'entamer la phase de consolidation de notre projet.

Du recrutement à la formation des enseignants, de l'innovation dans les classes aux moyens humains mis au service des élèves, de la mise en œuvre de projets ambitieux à l'apprentissage des fondamentaux, des procédures d'admission des nouveaux élèves au travail d'accompagnement de ceux qui partiront dans l'enseignement supérieur : les initiatives inscrites dans ce projet d'établissement offriront à nos élèves et leur famille un véritable parcours de réussite et d'excellence.

Cette notion de parcours est primordiale pour notre projet car elle permet de répondre à la diversité de notre public : diversité linguistique et culturelle, diversité des attentes, diversité des besoins. Nous avons le devoir de mettre en place les outils pédagogiques qui donneront à tous nos élèves le plaisir d'apprendre ainsi que les compétences nécessaires pour réussir au sein d'un système français exigeant et rigoureux.

En ce sens, la langue française est plus que jamais la clef de voûte de notre projet. Elle fera l'objet d'un traitement pédagogique global et transversal car elle est à la fois le vecteur incontournable de la réussite scolaire et la garantie de notre identité au sein de la communauté internationale.

Située au cœur d'un campus international, notre école reste une école française qui doit afficher fièrement ses qualités et ses spécificités. Avec le soutien de la communauté française, de nos parents d'élèves et l'enthousiasme et le talent de nos élèves, nous atteindrons notre objectif, inchangé depuis 25 ans : faire de votre école française à Paris la meilleure des écoles pour vos enfants.

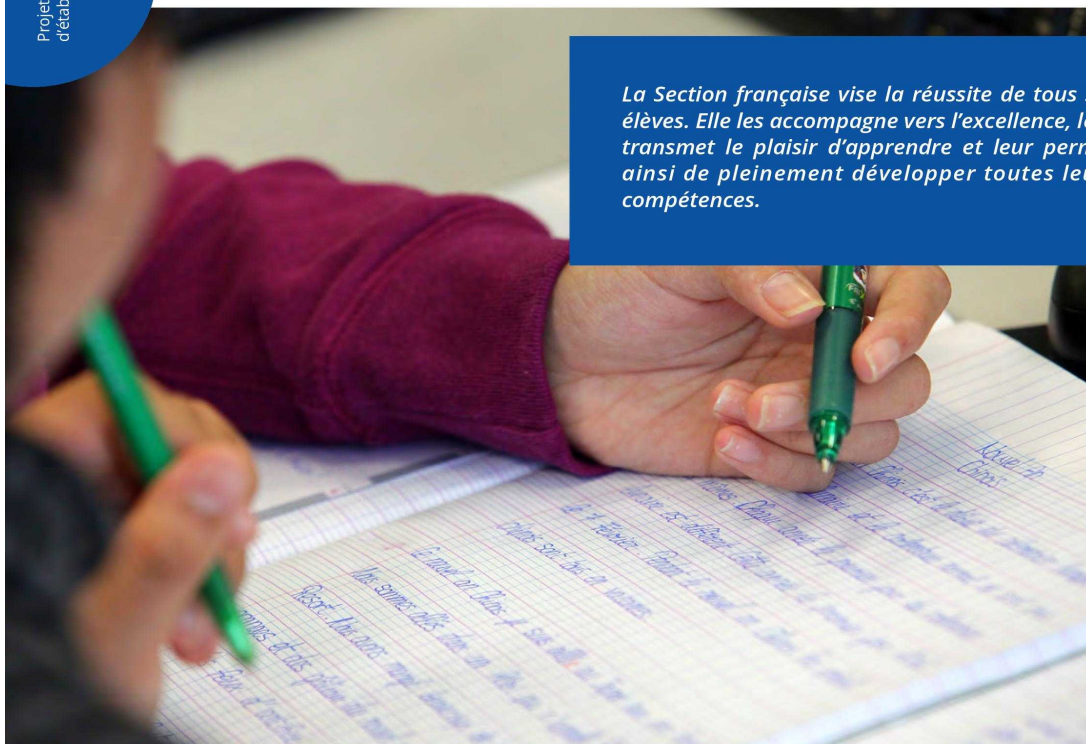
Projet
d'établissement
1



Chef d'établissement

AXE 1

Une école de la réussite et de l'excellence



La Section française vise la réussite de tous ses élèves. Elle les accompagne vers l'excellence, leur transmet le plaisir d'apprendre et leur permet ainsi de pleinement développer toutes leurs compétences.

Objectifs

Développer les compétences de nos enseignants au service de la réussite des élèves.

Actions

Développer au sein de l'école une culture commune qui valorise et encourage les actions de formation continue.

Créer un poste de chargé de projet formation interne.

Mettre en place le soutien logistique permettant des observations entre pairs.

Encourager le partage de ressources entre collègues et développer les outils pour rendre ce partage aisé et efficace.

Objectifs

Assurer une transition réussie entre le primaire et le secondaire.

Actions

Poursuivre le travail du conseil école-collège et maintenir un dialogue fructueux entre les collègues des deux degrés.

Proposer des moments de travail et de réflexion collectifs entre collègues des deux degrés afin que les pratiques et les attendus de chacun soient mieux connus de tous.

Organiser des projets inter degrés.

Harmoniser les pratiques, notamment concernant l'évaluation et le travail à la maison.

Accompagner et associer les familles à cette transition.

**Objectifs**

Atteindre des résultats optimaux au baccalauréat et au DNB.

Actions

Ouvrir les options et les enseignements complémentaires permettant d'optimiser les résultats des élèves.

Proposer aux élèves des moments de révision encadrés.

Proposer une introduction à la philosophie en Première.

Faire des stages de formation professionnelle liés au baccalauréat une priorité.

Objectifs

Offrir les meilleures chances à l'entrée dans le supérieur.

Actions

Mettre en place le parcours Avenir.

Communiquer avec les établissements du supérieur pour faire connaître les spécificités de la Section française.

Mettre en place des préparations à l'entrée aux grandes écoles.

Collaborer avec la [] et son service d'orientation pour offrir une aide aux élèves souhaitant rejoindre une université anglo-saxonne.

Valoriser les particularités de la [], notamment au niveau de l'enseignement des langues.

Organiser en alternance un salon des métiers et un salon des cursus en partenariat avec la CCIFT, le CCE et l'association des anciens élèves.

AXE 2

Une école plurilingue et ouverte sur le monde

La Section française offre à ses élèves des parcours linguistiques d'excellence. Ces parcours reflètent à la fois notre volonté de promouvoir la langue française et celle de nous inscrire dans une dimension internationale propice au développement des compétences plurilingues qui permettront à nos élèves de mieux comprendre et d'agir sur le monde qui les entoure.



Objectifs

Développer la maîtrise de la langue française.

Actions

Développer des actions pédagogiques à destination en particulier des enfants francophones.

Accentuer le travail de différenciation dans les classes de français pour que chaque élève puisse atteindre tout son potentiel.

Mettre en place des outils objectifs de mesure de réussite en langue française.

Augmenter le volume des classes de FAL (Français langue de scolarisation) : passage à un temps plein en 2016.

Créer des cours de français supplémentaires en lieu et place du chinois pour les élèves qui en ont le besoin.

Poursuivre la réflexion sur l'organisation optimale des cours de FAL (co-intervention, périodes intensives...).

Définir des critères d'accès à la Section française et maintenir un nombre suffisant d'enfants francophones dans les classes.

Maintenir et renforcer le parcours français.

Objectifs

Maintenir et développer l'excellence de la filière français-anglais.

Actions

Poursuivre le travail sur la répartition des matières dans le cadre des nouveaux programmes des cycles 2 et 3.

Faciliter la communication entre les enseignants français et anglo-saxons.

Revisiter le programme d'enseignement de l'anglais de la Sixième à la Quatrième.

Créer des passerelles entre la Section britannique et la Section française au niveau du lycée pour permettre à nos élèves d'obtenir des diplômes anglais et/ou internationaux. (IGCSE, IB).

Améliorer nos outils d'information auprès des enseignants britanniques qui nous rejoignent afin de les mettre dans les meilleures conditions de travail au sein du système français.

Objectifs

Faire reconnaître l'excellence des parcours linguistiques.

Actions

Effectuer les démarches en vue de l'ouverture d'une section internationale Anglais au secondaire.

Effectuer les démarches en vue de l'ouverture d'une Section Internationale Chinois au primaire à partir du CE1.

Mettre en place le plan de certification en langue en anglais, français, chinois, allemand et espagnol.

Objectifs

Enseigner la langue et la culture locales aux enfants expatriés.

Actions

S'impliquer de manière croissante, notamment dans le parcours Chinois langue étrangère.

Objectifs

Amener les élèves à découvrir d'autres langues et d'autres cultures.

Actions

Ouvrir une LV3 en 5ème.

Développer un parcours lettres classiques (grec, latin).

Développer un partenariat avec une école en France.

Mettre en place un partenariat avec des établissements français de l'étranger.

Maintenir notre statut d'Eurocampus en développant des actions avec la Section allemande.

AXE 3 Une école innovante

La Section française met à la disposition de ses élèves les outils numériques qui leur permettent de mieux s'approprier leurs apprentissages et de développer les compétences dont ils auront besoin dans le monde de demain.



Objectifs

Optimiser l'utilisation des nouvelles technologies au service des élèves.

Actions

Nommer deux référents pour le numérique (primaire et secondaire) afin de former et accompagner les enseignants dans leur pratique de classe.

Définir l'utilisation des nouvelles technologies au service des élèves comme une priorité de la politique de formation de l'établissement.

Explorer les outils pédagogiques de demain pour garantir à nos élèves l'accès aux technologies les plus efficaces.

Maintenir les investissements nécessaires dans le domaine du numérique.

Articuler les outils entre l'école primaire et le collège pour assurer un apprentissage cohérent.

Explorer toutes les possibilités offertes par la pédagogie de la classe inversée, notamment au service de nos élèves non francophones.

Utiliser les outils du numérique au service de la différenciation pédagogique dans les classes.

Améliorer en collaboration avec les élèves la plateforme afin qu'elle réponde toujours mieux à leurs besoins.

Objectifs

Développer les compétences informatiques des élèves.

Actions

Organiser un projet de Zone Asie-Pacifique dans le domaine de la programmation informatique. La nuit du code : évaluation, perspectives.

Intégrer des compétences de programmation informatique dès le primaire.

Participer à des concours nationaux ou internationaux (Castor informatique, Olympiades...).

Objectifs

Revisiter le programme de technologie.

Actions

Signer une convention avec l'université pour bénéficier de leur savoir-faire.

Impliquer les élèves du secondaire dans un Makerspace.

Mettre en place un enseignement pratique interdisciplinaire (EPI) mathématiques-technologie.

AXE 4 Une école ambitieuse



La croissance de la Section française nous permettra de devenir un acteur essentiel du paysage éducatif local et de rayonner au sein du réseau de l'AEFE. La Section française vise à devenir un partenaire majeur et incontournable de la francophonie à Taïwan.

Objectifs

Assurer la croissance des effectifs.

Actions

- Passer à deux classes par niveau sur l'ensemble du primaire (hors PS).
- Equiper les nouvelles salles de classe.
- Recruter les enseignants nécessaires pour accompagner la croissance.
- Recruter un-e directeur/trice adjoint-e pour le primaire.
- Ouvrir et homologuer des classes de Terminale S et ES.

Objectifs

**Développer l'image
de la Section
française auprès de
ses partenaires.**

Actions

AEFE

- ▶ Homologuer la Section française de la PS à la Terminale.
- ▶ Organiser un projet de Zone Asie-Pacifique.
- ▶ Proposer l'organisation d'un stage de zone pour les enseignants à Taipei.

TES

- ▶ Partager nos ressources et notre savoir-faire pédagogique avec nos partenaires britanniques et allemands.
- ▶ Participer activement à l'organisation des différents événements qui rythment la vie de la TES.

A Taipei

- ▶ Créer un poste de chargé de projet Art et Culture pour assurer la liaison avec les services culturels du bureau français de Taipei.
- ▶ Organiser des événements culturels dans nos locaux.

Objectifs

**Affirmer l'identité
de la Section
française.**

Actions

Mettre en place des projets pédagogiques ayant trait à la culture française (arts, mode, cuisine...).

Explorer la possibilité de changer le nom de l'établissement pour mieux refléter l'ouverture du cycle terminal.

Accompagner la création et le développement de l'association des anciens élèves.

Communiquer à Taiwan comme à l'étranger sur la qualité des enseignements et la richesse des parcours.

Renforcer les liens entre les communautés française et locale.

Organiser des cycles de conférences en français.

Rechercher des partenariats avec les acteurs de la France à Taiwan (CCIFT, AF, Association des professeurs de français, etc...).



AXE 5 Une école bienveillante



Les élèves, les familles et les enseignants bénéficient d'une atmosphère propice au travail et à la bonne communication. Chacun est reconnu à sa juste valeur et contribue à l'épanouissement des élèves et à leur réussite aussi bien scolaire que personnelle.

Objectifs

Assurer aux élèves une scolarité épanouie et réussie.

Actions

Etablir des bulletins qui reflètent et valorisent toutes les compétences acquises dans notre environnement international.

Proposer des emplois du temps permettant aux élèves de profiter du mieux possible du programme d'activités extrascolaires de la TES.

Encourager les élèves à tirer tout le profit de notre situation au sein d'une école internationale : orchestre, théâtre, sport...

Développer les instances de dialogue (CVL, conseil du secondaire...).

Apporter le soutien nécessaire à la réussite de chacun.

Objectifs

Associer les familles à la vie de l'école et à la scolarité de leurs enfants.

Actions

Fournir une documentation claire et détaillée permettant aux familles de s'orienter dans le parcours de leurs enfants.

Associer les parents d'élèves volontaires dans l'accueil des nouvelles familles.

Communiquer régulièrement et efficacement avec les familles (infolettres, blogs, guides...).

Objectifs

Placer les enseignants dans les meilleures conditions de travail.

Actions

Fournir lors du recrutement une information claire, détaillée et précise permettant à chacun de prendre les décisions les plus adaptées.

Accompagner les enseignants dans leurs démarches et dans leurs premières semaines de travail.

Continuer le développement des fonctions support.

Poursuivre la politique de développement professionnel.



Objectifs

Développer un projet caritatif.

Actions

Rechercher des partenaires et finaliser un projet permettant aux élèves de prendre conscience de leur responsabilité sociale.

Annexe n°7 : recensions d'occurrences¹ et exemples d'extraits

1	Situations, terrains			
			CIS – école CIS	
Termes	DASPA	AEFE	CIS	École CIS
« diversité(s) » « divers(e)(s) » « diversifi-cation/ier/ié(e)(s) » « diversity(ies) » « diverse » « various » « miscellaneous » « variousness » « diversifi-cation/ied »	« diversité(s) » : 4 ocp	« diversité(s) » : 4 ocp (dont 1 citation Unesco)	« diversity » : 3 ocp	« diversity » : 21 ocp
	4 ecp	4 ecp	3 ecp	14 ecp (dont « celebration of... » ou « celebrate » « diversity » : 5 o ; « diversity of Belgium-Brussels » // « diversity of the school »)
	« divers(e)(s) » : 3 ocp	« divers(e)(s) » : 6 ocp (dont 2 dans la déf. comp. Pluri CECRL)	« diverse » : 6 ocp	« diverse » : 4 ocp
	3 ecp	5 ecp	6 ecp	4 ecp
			« various » : 0 o	« various » : 0 o
			« miscellaneous » : 0 o	« miscellaneous » : 0 o
			« variousness » : 0 o	« variousness » : 0 o
	« diversifi-cation/ier/ié(e)(s) » : 1 ocp	« diversifi-cation/ier/ié(e)(s) » : 10 ocp	« diversif-ication/y/ied » : 0 o	« diversif-ication/y/ied » : 0 o
	1 ecp	9 ecp		
	8 ecp	18 ecp	9 ecp	18 ecp
Exemples	DASPA : « Il est essentiel de pouvoir distinguer la diversité des trajectoires et des vécus de ces élèves pour cerner l'origine de certaines difficultés. » « Le public d'élèves concernés par cette publication est caractérisé par son hétérogénéité. Afin de cerner la diversité des besoins d'apprentissage, deux profils			

1 - « o » : occurrence
 - « ocp » : occurrence considérée pertinente
 - « ecp » : extrait considéré pertinent
 - « ocnp » : occurrence considérée non pertinente (un exemple est donné avec le tableau n°11 (« mobil-ité/e(s) »)).
 Les résultats surlignés mettent en évidence des différences significatives dans les relevés. Ces différences ont guidé nos choix des extraits et leurs interprétations.

	seront envisagés : les élèves ALLOPHONES et les élèves FRANCOPHONES VULNÉRABLES. » « « Le développement de la compétence plurilingue et interculturelle [...] » [...] joue un rôle essentiel dans la gestion de la diversité ... » « Valoriser ce que chaque élève connaît dans sa langue en l'invitant à : découvrir les diverses langues des élèves au travers de contes, lieux renommés ou encore chansons ». AEFE : « Le réseau des établissements d'enseignement français à l'étranger est le principal vecteur de la diplomatie éducative française. Ce réseau scolaire joue un rôle éminent dans la politique de rayonnement linguistique et culturel de la France [...]. Cette stratégie de coopération s'adosse à des valeurs de solidarité, de réciprocité, et de partage pour le développement de la diversité linguistique et culturelle dans le monde. » « Ce plurilinguisme dynamique porte la vocation internationale du réseau. Il repose sur une diversification raisonnée des apprentissages en lien avec la cohérence du parcours de l'élève et l'offre linguistique que peut assurer l'établissement. » CIS : We value diversity. We embrace ideas, cultures and connections from every corner of the world making different views and opinions a source of inspiration that enrich every member of our community. » « CIS International Certification is a process that leads to institutional change and school improvement, sharing and further developing the outcomes of a school's work through a purposeful, collaborative network of diverse schools. » What do schools look for in an international educator ? [...] Equally important is the potential to adapt well to a new environment and culture; the ability to engage a diverse student population and the motivation to become involved with the wider community outside of the school. Cultural sensitivity and a tolerance for ambiguity are essential attributes. » ISB : « [I]SB is an International School with a culturally diverse student body, in many respects a microcosm of the cultural diversity of Brussels. »
--	---

Termes	Situations, terrains			
			CIS – École CIS	
	DASPA	AEFE	CIS	École CIS
« hétérogénéité /ène(s) »	« hétérogénéité » : 4 ocp	« hétérogénéité » : 0 o	« heterogeneity » : 0 o	« heterogeneity » : 0 o
	« hétérogène » : 0 o	« hétérogène » : 1 o (citation CECRL)	« heterogeneous » : 0 o	« heterogeneous » : 0 o
	4 ecp			
Exemples	DASPA : « Le public d'élèves ne maîtrisant pas la langue de l'enseignement est caractérisé par son hétérogénéité . Tous les enseignants n'y ont pas été sensibilisés lors de leur formation. Il est essentiel de pouvoir distinguer la diversité des trajectoires et des vécus de ces élèves pour cerner l'origine de certaines difficultés. » « Le public d'élèves concernés par cette publication est caractérisé par son hétérogénéité . Afin de cerner la diversité des besoins d'apprentissage, deux profils seront envisagés : les élèves ALLOPHONES et les élèves FRANCOPHONES VULNÉRABLES. »			

	Situations, terrains			
			CIS - ISB	
Termes	DASPA	AEFE	CIS	ISB
« autre(s)/ment » « autrui » « altérité(s) »	« autre(s)/ment » : Occurrences (o) : 47	« autre(s)/ment » : 32 o	« other(s) »/« another » : 22 o	« other(s) »/« another » : 16 o
« an-other(s)-wise »	Occurrences considérées pertinentes (ocp) : 43	25 ocp	18 ocp	5 ocp
« otherness »	Extraits considérés pertinents (ecp) : 36	19 ecp	12 ecp	3 ecp (dont 1 : propos rapporté d'un élève japonais)
	« autrui » : 0 o	« autrui » : 1 ocp (reprise dans 1 extrait avec « autre »)		
	« altérité » : 0 o	« altérité » : 2 ocp (les 2 reprises dans 2 extraits avec « autre »)	« otherness » : 0 o	« otherness » : 0 o
	36 ecp	19 ecp	12 ecp	3 ecp
Exemples	DASPA : « Parmi ces enfants et ces jeunes, cette brochure distingue deux profils : d'une part, ceux qui sont récemment arrivés en Belgique sans connaître le français ; d'autre part, ceux qui sont nés en Belgique, ou qui y sont installés depuis un certain temps, qui côtoient la langue française dans leur environnement familial et social, mais dont la maîtrise insuffisante freine les apprentissages scolaires. » « Les élèves allophones parlent une langue autre : leur apprentissage du français débute, et ils peuvent avoir été scolarisés dans une autre langue ou être analphabètes, ou illettrés. » « Quelle que soit leur origine, les élèves francophones vulnérables se perçoivent souvent comme Belges francophones. Certains d'entre eux ont été primo arrivants et scolarisés en classe passerelle ou en DASPA, d'autres appartiennent aux 2e ou 3e voire 4e ou 5e générations de l'immigration, d'autres encore sont d'origine belge. En classe, ils comprennent les autres et se font comprendre d'eux. Dès lors ils n'identifient pas les limites de leur vocabulaire, leurs erreurs syntaxiques, et, par mimétisme, ils reproduisent celles de certains de leurs pairs. La plupart ressent le passage de la langue orale à la langue écrite comme un véritable obstacle. » AEFE : « L'expérience de l'altérité, l'interrogation identitaire de soi dans son rapport à l'autre sont les fondements mêmes de la construction de l'individu et de la formation			

	du citoyen. » « L'expression de « pays-hôte », à privilégier, met en valeur la dimension de réciprocité linguistique et culturelle, d'égalité et de respect entre les deux langues, cultures, histoires et identités. Cette exigence permet d'assurer la transmission du double héritage dévolu à ces enfants binationaux ou nationaux, qui ont fait le choix du lycée français, sans renoncer à leur autre patrimoine linguistique et culturel. » À propos du plurilinguisme : « C'est la différence fondamentale avec le bilinguisme/biculturel et c'est en ce sens que l'on peut parler d'une « éducation plurilingue » qui participe d'une ouverture à l'altérité culturelle et en donne la « compétence » (la capacité à transférer et transposer dans un autre contexte et en d'autres situations ce qui a été appris) » (Puis déf. comp. plur. CECRL). CIS : « ... International Certification is designed to foster mutual support, communication, and collaboration between CIS Member Schools undertaking the process at the same time, so that schools can benefit from the strengths of the CIS community, share leading practices, and learn from each other's unique communities and contexts. « The International Certification process is designed to let schools access a supportive community of peers and learn from the leading practices of other schools with similar commitments and interests. » « The student(s) must have demonstrated a clear commitment to sustained interaction with students of the other nationalities, languages or ethnic backgrounds in a spirit of international understanding and cooperation. » ISB : « International Community Morning What does this morning offer that was different from all the other multicultural events at our school? What sets it apart from the UN Days and International Festivals? The differentiating factors are two. First of all there was the universality of difference that is emphasized throughout the event. No one is watching someone else's story. We are all watching each other. There is the active participation of the students. In all the activities, students are expected to take part and experience. There are always time for exchange and questioning. There are games to play and friend ships to consolidate. Everyone feels at home in a huge party. This is very much an identity finding experience-identity within diversity. » « Last week, we, 19 Japanese students from Grade 11 had the opportunity to explore Dublin city and its culture through ISB's Japanese Dublin trip. [...] All of us, the Japanese students felt the trip was enjoyable and highly educational. It is always interesting to <u>learn about other cultures</u>, which are so different from the Japanese one, both at school and outside the campus. Experiences with different cultures also prepare us with future adaptation and <u>integration with other cultures</u> in the global learning and living environment. We even found the similarity between the Japanese Obon Festival and the celebration of the ancient Celts in Dublin by which they pacify the spirits of the dead ! »
--	--

Termes	Situations, terrains			
	CIS – École CIS			École CIS
	DASPA	AEFE	CIS	
« intégration » « integration »	« intégration » : 4 ocp	« intégration » : 9 ocp	« integration » : 0 o	« integration » : 10 o (par ex., intégration de la « technologie » en classe) 4 ocp (dont 2 pour les « special educational students », élèves handicapés)
	3 ecp	5 ecp		4 ecp
Exemples	DASPA : L'éducation interculturelle est un moyen privilégié pour développer l'aptitude à communiquer sur sa propre culture, à comprendre la culture et les valeurs des autres et à construire un dialogue. De surcroît, le contact des différentes cultures offre à toute personne, issue ou non de l'immigration, un supplément à sa propre culture, tout en l'intégrant à la culture du pays d'accueil. » AEFE : « Pour réussir le bilinguisme/biculturel, il convient de dispenser aux élèves un enseignement qui emprunte, dans les deux langues, à une didactique de langue maternelle et de langue de scolarisation. Cela suppose chaque fois que nécessaire [...], de mettre en place un groupe d'intégration linguistique, lorsqu'une des deux langues est ignorée de l'élève. L'immersion, si elle n'est pas accompagnée, structurée, et conduite selon une progression raisonnée risque de se révéler peu efficace [...]. « Groupe » d'intégration en langues et non pas « classe », parce qu'il importe que ce groupe reste ouvert, modulable, variable et qu'il ne soit pas instauré dans la durée, au risque de voir l'élève demeurer un éternel débutant durant sa scolarité. C'est un « sas linguistique », une période qui permet à un enfant une intégration linguistique plus aisée, en lui accordant un enseignement et une exposition structurés et intensifs à la langue cible. » « ... obtenir, par exemple, le DNB « option internationale » dans la langue du pays d'accueil, peut représenter pour des élèves qui quitteront notre système à l'issue de la troisième, une garantie d'intégration plus facile dans le système du pays d'accueil. » ISB : (Voir ci-après)			

	Situations, terrains			
			CIS – École CIS	
Termes	DASPA	AEFE	CIS	École CIS
« inclusion » « inclusif » « inclure » « inclusion » « inclusive » « include/d »	« inclus-ion/if », « inclure » : 0 o	« inclus-ion/if », « inclure » : 0 o	« inclus-ion/ive » : 1 ocp	« inclus-ion/ive » : 4 ocp (1 ^{er} terme de la page d'accueil, associé à « challenge », « success ») 4 ecp
		« inclut » : 1 ocp (déf. de la comp. plur, CECRL)	« includ-e/ing » : 4 ocp	« includ-e/ing » : 1 ocp 1 ecp
		1 ecp (déf. de la comp. plur, CECRL)	5 ecp	5 ecp
Exemples	CIS : The CIS community includes more than 660 schools and 475 colleges and universities representing 110 countries. » Our high quality fairs only include invited students from CIS Member schools and other schools we know. These private fairs provide a great opportunity for quality interactions. » « ... the International Certification Selection Committee will assess information provided by schools and select schools on the basis of their demonstrated attainment in respect to : [...] » Service : a school should have a demonstrable commitment to serving or supporting communities different than their own, including those outside their immediate community ».			
	ISB : « The inclusive school, welcoming students with different needs, strengths, and futures. » « Making everyone feel included is part of our mission at ISB. » « As an inclusive school, we are proud of our collaboration with Special Olympics Belgium and look forward to continuing our work together for a better integration of people with intellectual disabilities. »			

Termes	Situations, terrains			
	DASPA	AEFE	CIS – École CIS	
			CIS	École CIS
« bicult... »	« biculturalisme » : 0 o	« biculturalisme » : 1 ocp	« biculturalism » 0 o	« biculturalism » 0 o
	« biculturel » : 0 o	« biculturel » : 3 o 1 ocp (x3 couple « bilingu -e/isme biculturel)	« bicultural » 0 o	« bicultural » o 0
		2 ecp		
Exemples	AEFE : « Outre leur rôle politique essentiel, [les sections internationales des lycées français à l'étranger] offrent un cadre pédagogique et didactique de grande qualité pour un enseignement en langues et cultures intégré et développent, par delà des compétences bilingues et plurilingues, un biculturalisme ainsi qu'une aptitude à l'interculturalité. » « Tous ont vocation à recevoir une éducation bilingue et biculturelle , à réaliser le métissage heureux de deux langues et de deux cultures, auxquelles ils appartiennent également par naissance ou par choix. »			

	Situations, terrains			
			CIS – École CIS	
Termes	DASPA	AEFE	CIS	École CIS
« plurilingu-isme /e » « pluri/... »	« plurilinguisme » : 4 ocp (dont 1 citation CECRL) plurilingue(s) : 4 ocp (dont 1 citation COE) « pluriculturel » : 0 o « pluriel/le » : 1 ocp « pluridisciplinaire(s) » : 1 ocp « multilingue » : 1 ocp (citation COE) « muticulturel » : 1 ocp (citation COE)	« plurilinguisme » : 13 ocp (dont 1 citation UNESCO, 1 citation S. Halimi, 1 citation Eco) « plurilingue(s) » : 16 ocp (dont 1 citation CECRL) « pluriculturel(le) (s) » : 3 ocp (dont 1 citation CECRL) « pluriel/le » : 1 ocp (citation CECRL) « pluridisciplinaire(s) » : 2 ocp « multipolaire » : 1 ocp	« pluri » : 0 o « multi » : 1 ocp (« multiple languages »)	« pluri » : 0 o « multi » : 10 ocp (dont 6 « multilingual » ou « multilingualism », répétitions de l'événement « Mother language day ») 6 ocp
	6 ocp	24 ocp	1 ocp	3 ocp
Exemples	DASPA : « Connaitre les élèves francophones vulnérables, c'est PRENDRE EN COMPTE : leur plurilinguisme. » AEFE : « Il importe [...] de réfléchir dès aujourd'hui à ce que sera la réalité géolinguistique de demain pour que les élèves fassent des choix pertinents sur la durée et construisent un plurilinguisme à même de leur permettre d'afficher une compétence certifiée dans quelques-unes des langues véhiculaires à vocation internationale. » « ... chronologie possible d'un parcours plurilingue progressif et cohérent. » CIS : « Our schools have committed to actively promote internationalism and interculturalism in education through... Ethics... [T]he discussion of substantive matters of principle from multiple perspectives ... »			

	ISB : « Mother Language Day is celebrated every year on 21 February since 2000 to promote linguistic and cultural diversity and multilingualism . »
--	--

Termes	Situations, terrains			
	CIS – École CIS			
	DASPA	AEFE	CIS	
« inter... »	« international-e /ment » : 1 o (Référence COE) « intercultur-alité/el(le) » : 8 ocp (dont 1 citation COE) « interdisciplinai-re(s) » : (1 o associée à « interdisciplinaires avec « ou » ») 3 ocp	« international-e /ment » : 25 o « intercultur-alité/el(le) » : 4 ocp « interdisciplinai-re(s) » : 0 o	« international-ly/ism » : 104 o « intercultural » : 7 ocp 5 ecp « interculturalism » : 1 ocp	« international-ly/ism » : 28 o Tout autre « inter » pertinent (par ex., « intercultural ») : 0 o
	3 ecp	4 ecp	6 ecp	
Exemples	DASPA : « Pour le [COE], le développement de la compétence plurilingue et interculturelle [...] joue un rôle essentiel dans la gestion de la diversité, permet à tous les citoyens européens de jouer un véritable rôle sur la scène publique, que ce soit au niveau national ou international... » AEFE : « Ce plurilinguisme dynamique porte la vocation internationale du réseau. » CIS : « <u>School Membership</u> - open to any school which : is internationally-minded, promoting international awareness in its students... » ISB : « The student body at ISB is becoming more and more international. Our students come from 70 different countries. » DASPA : « L'éducation interculturelle est un moyen privilégié pour développer l'aptitude à communiquer sur sa propre culture, à comprendre la culture et les valeurs des autres et à construire un dialogue. De surcroît, le contact des différentes cultures offre à toute personne, issue ou non de l'immigration, un supplément à sa propre culture, tout en l'intégrant à la culture du pays d'accueil. » AEFE : « ... construire chez les élèves du réseau une compétence en langues et une compétence d'interculturalité et de médiation culturelle, marque d'un projet éducatif de qualité. » CIS :			

	« International Certification includes an <u>intercultural</u> assessment that will measure the <u>intercultural</u> perspectives of the International Certification Group. »
--	---

Termes	Situations, terrains			
	DASPA	AEFE	CIS – École CIS	
			CIS	École CIS
« allophon/e/ie(s) »	« allophone(s) » : 15 ocp	« allophone(s) » : 2 ocp	« allophone » : 0 o	« allophone » : 0 o
	12 ecp	2 ecp		
Exemples	DASPA : « Les élèves allophones parlent une langue autre : leur apprentissage du français débute, et ils peuvent avoir été scolarisés dans une autre langue ou être analphabètes, ou illettrés. L’immersion dans le bain de langue de la classe ne peut leur suffire à l’acquisition de la langue de l’enseignement. » « En ce qui concerne l’élève allophone Comment prendre en compte la culture, le vécu et le rapport à l’école dans le pays d’origine ? Avec quels enjeux de loyauté (culture famille - école) l’enfant doit-il composer ? » AEFE : « [En France, l'] enfant est [...] exposé en permanence au français. Ce n’est pas le cas dans le réseau, où les établissements sont situés - sauf cas particuliers - dans des territoires allophones. » « Pour un enseignement bilingue Ne pas transposer en contexte allophone les approches didactiques françaises (FLE, FL2, FLSco) ».			

	Situations, terrains			
			CIS – École CIS	
Termes	DASPA	AEFE	CIS	École CIS
« didactique(s) » « didactics » « didactical » « pédagogie » « pedagogy » « teach » « teaching »	« didactique(s) » : 4 ocp	« didactique(s) » : 11 ocp	« didactic/s/al » : 0 o	« didactic-s/al » : 0 o
	3 ecp	10 ecp		
	« pédagogie » : 0 o	« pédagogie » : 6 ocp	« pedagogy » : 0 o	« pedagogy » : 0 o
		6 ecp		
			« teach/ing » : 3 ocp	« teach/ing » : 4 ocp
	3 ecp	16 ecp	2 ecp	3 ecp
Exemples	DASPA : « Les équipes éducatives peuvent aménager le contexte d'apprentissage ainsi que les processus didactiques pour aider les élèves à progresser plus efficacement. En équipe, les enseignants et les autres acteurs scolaires cherchent et mettent en place des moyens pour adapter les processus d'apprentissages aux élèves en difficulté, sans que cela altère les apprentissages des autres élèves de la classe. » AEFE : « Une des difficultés majeures pour les enseignants nouvellement arrivés de France, comme pour certains formateurs, vient de la nécessaire « adaptation » des didactiques de FLE (français langue étrangère), FL2 (français langue seconde) ou FLSco (français langue de scolarisation), lesquelles ne peuvent absolument pas être pratiquées à l'identique de la France dans le réseau. » CIS : « The schools focuses on the quality of teaching and the progress students make, their standards of achievement (in the broadest sense) as well as the students' safeguarding and well-being. » ISB : « The innovative school, leading the world in teaching design and learning quality. »			

Termes	Situations, terrains			
			CIS – École CIS	
	DASPA	AEFE	CIS	École CIS
« mobil-ité/e(s) »	« mobilité(s) » : 0 o	« mobilité(s) » : 0 o	« mobility » : 0 o	« mobility » : 14 ocnp (mobilité physique « écologique » dans le campus ou pour l'accès au campus)
	« mobile(s) » : 0 o	« mobile(s) » : 0 o	« mobile » : 0 o	« mobile » : 0 o

Annexe n°8 : extraits transmis aux témoins pour les entretiens

« Il conviendrait [...] de veiller [...], à ce [que l'apprenant] ait dans le temps scolaire des moments de « respiration » ou de « confort » dans sa langue maternelle. Pour cela, il pourrait être fait appel à des ressources locales, soit aux parents ou à d'autres adultes ou enfants qui parlent la même langue que lui... »

« Deux profils d'élèves se détachent parmi ceux qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement : les allophones et les francophones vulnérables.

« Les élèves allophones parlent une langue autre : leur apprentissage du français débute, et ils peuvent avoir été scolarisés dans une autre langue et être analphabètes, ou illettrés. L'immersion dans le bain de langue de la classe ne peut leur suffire à l'acquisition de la langue de l'enseignement.

Les élèves francophones vulnérables maîtrisent le français suffisamment pour être compris dans les interactions quotidiennes, mais leurs parcours de vie et d'école ne favorisent pas le développement des compétences langagières nécessaires à la réussite sociale. Souvent, leurs difficultés sont dissimulées derrière une apparente aisance interactionnelle. »

« Élèves allophones

Il s'agit des élèves qui parlent une langue « autre » que le français, ils sont « allophones ». Hormis ce point commun, leur contexte familial, culturel et leur parcours de migration peuvent être très différents. [...]

Élèves francophones vulnérables

Quelle que soit leur origine, les élèves francophones vulnérables se perçoivent souvent comme Belges francophones. Certains d'entre eux ont été primo arrivants et scolarisés en classe passerelle ou en DASPA, d'autres appartiennent aux 2^e ou 3^e voire 4^e ou 5^e génération de l'immigration, d'autres encore sont d'origine belge. »

« Gérer l'hétérogénéité des classes ne coule pas de source. Cela se construit petit à petit grâce à l'expérience, la recherche et l'attention au quotidien de la part des enseignants... »

« Pour le Conseil de l'Europe, l'éducation plurilingue et interculturelle s'inscrit dans le droit général à l'éducation ; elle « devient alors cette composante du processus de formation qui, en relation aux finalités générales déclarées de l'école et aux droits des apprenants, met les langues au service d'une éducation de qualité »

« On peut considérer qu'il n'existe pas aujourd'hui de langue capable de représenter à elle seule « la clé linguistique internationale » : le plurilinguisme est déjà une nécessité dans un monde multipolaire »

« Les écoles du réseau... partagent les objectifs suivants :

- le désir de donner aux élèves les connaissances, les compétences et les moyens de poursuivre leur vie en tant que citoyens du monde ;
- un engagement pour une éducation internationale de qualité.

Pour atteindre ces objectifs, les écoles doivent concevoir leur curricula dans une perspective internationale et interculturelle afin de donner aux élèves de solides bases quelle que soit la

scolarité poursuivie et la profession envisagée. »

« Hampâté Bâ est Malien et fils d'une lignée aristocratique peule. [...] Il est tiraillé entre d'une part, l'univers familial de traditions orale et musulmane, et d'autre part, l'univers de l'école où il apprend la langue des « chefs » »

« Une situation scolaire d'allophonie... a vocation à être une pépinière de talents pour « les métiers des langues » (interprètes, traducteurs, etc.). »

« A l'école, nous sommes fiers de la richesse culturelle de notre population scolaire. Une de nos nombreuses manières de célébrer la diversité consiste en une « Matinée de l'interculturalité ». Avec plus de 40 nationalités qui composent notre communauté scolaire, il y avait beaucoup à voir et à faire sur une matinée ! Au cours de la matinée, les élèves ont participé à de nombreuses activités telles que des danses roumaines, des parties du jeu de dames turques, des séances de tatouage au henné marocain, etc. De plus, il y avait beaucoup d'histoires et de chansons du monde auxquelles les élèves pouvaient participer activement. »

Annexe n°9 : canevas d'entretien

École :

Nom et prénom :

Date : / /

Activités en classe, à l'école ; langues et cultures en classe, à l'école

☐ 1. Activités en classe de français / d'anglais

Amorces : parler, écrire, écouter, lire, comprendre... ? Les devoirs, le travail...

.....

☐ 2. Langues et cultures en classe, à l'école

Amorces 1 : en classe, dans la cour, à l'école ; facile... Compliqué...

Amorces 2 : choisir ; « entre » les langues ; difficultés d'un « entre »... ?

.....

☐ 3. Les activités extra-scolaires ; les fêtes à l'école

Amorces : repas, fêtes, danses...pour « célébrer »/ « fêter » les autres ; se présenter, inviter les parents...

.....

Relations

☐ 4. Le professeur vu par l'élève

Amorces : l'attention (?) du professeur, faire attention...

.....

☐ 5. L'école- « famille » qui aime ses élèves

Amorces : être comme dans une famille, s'aimer, les professeurs qui aiment leurs élèves...

.....

Les autres et les uns dans l'école

☐ 6. Le DASPA (le dispositif x...) dans l'école

Amorces : Les autres groupes-classes, différents, les mêmes... ; en DASPA : l'école- « problème », la classe- « problème » ?

.....

☐ 7. Quels publics scolaires ensemble / réunis... ?

Amorces : les autres (?) dans l'école : les élèves belges ; les élèves anglophones, francophones... Les Américains, les Français...

.....

L'école et ses extérieurs

☐ 8. Ouvertures / fermetures de la classe, de l'école – Les intervenants extérieurs à l'école

Amorces : qui est déjà venu en classe... Ou à l'école, pour vous... ?

.....

Orientation, poursuite de la scolarité

☐ 9. Rechercher le normal, l'ordinaire...

Amorces : ici, ailleurs...une classe « normale »... ? une école « normale »... ? Une demande des parents...

.....

☐ 10. Après le DASPA / la classe-passerelle... Après le dispositif x... ?

Amorces : orientations, explications sur l'après...

.....

Annexe n°10 : attestation de consentement

1. Version en français



Attestation de consentement

Promotrices de la thèse et responsables de la recherche :

Mme Emmanuelle Huver, Professeure des Universités, Université de Tours
Département de sociolinguistique et didactique des langues (SODILANG)
DYNAmiques et enjeux de la DIVersité linguistique et culturelle (EA 4246 PREFics-DYNADIV)
huver@univ-tours.fr

Mme Silvia Lucchini, Professeure ordinaire, Université catholique de Louvain
Faculté de philosophie, arts et lettres (SSH/FIAL)
Institut d'analyse du changement dans l'histoire et les sociétés contemporaines (SSH/IACCHOS)
silvia.lucchini@uclouvain.be

Doctorant :

M. Maxime Alais : maxime.alais@univ-tours.fr ; alais.m@laposte.net
IACCHOS ; EA 4246 PREFics-Dynadiv

Projet : Usages didactiques d'appropriation du français dans différentes situations scolaires dites d' « allophonie ». Quelle(s) reconnaissance(s) de l'altérité ? Pour quelle intégration ?

Pour des raisons diverses, des parents décident ou doivent scolariser leurs enfants dans une autre langue que la langue de la famille, après avoir quitté leur pays d'origine, ou sans l'avoir quitté. Ainsi, de nombreuses écoles secondaires accueillent et scolarisent des élèves qui doivent apprendre une nouvelle langue de l'école. L'objectif de cette recherche doctorale est de comprendre les motivations ou les implications d'un tel choix, exprimées par les enseignants, les directions d'écoles et les élèves, en fonction de ce qu'on dit habituellement à ce sujet.

Pour mener à bien ces recherches, nous effectuerons notamment des entretiens auprès d'élèves, d'enseignants et de directions d'écoles (ou de coordination pédagogique, etc.) de différents terrains scolaires retenus, ainsi que des observations en classe.

Ces entretiens feront l'objet d'un traitement anonyme et informatisé. Pour garantir la confidentialité des entretiens obtenus, ces derniers seront archivés dans les Département et Faculté concernés des deux Universités sous un numéro d'anonymat propre à chaque personne interviewée. Les responsables de la recherche seront garantes du respect de cet anonymat et de l'archivage des entretiens et des données extraites. Les personnes signataires de ce consentement sont informées qu'aucune utilisation des données personnelles ne sera faite en dehors de cette recherche et en aucun cas à leur détriment. Elles peuvent à tout moment, par une simple demande adressée aux responsables de la recherche, retirer leur consentement et mettre fin à leur participation.

Les données serviront à des comparaisons conformément à l'objectif de la recherche. Les résultats définitifs seront disponibles sous la forme d'un document scientifique.

Je sous-signé(e) (nom et prénom) : ,
- atteste avoir pris connaissance du projet de recherche et accepte d'y participer.

- responsable de (nom et prénom de l'enfant) : ,
atteste avoir pris connaissance de la recherche et accepte que mon enfant y participe.

Date : Signature :

2. Version en anglais



Certificate of consent

Promoters of the thesis and responsables for research :

Mrs. Emmanuelle Huver, university professor, University of Tours (France)
Department of Sociolinguistic and Didactics of languages (SODILANG)
DYNAmics and issues of linguistic and cultural DIVERsity (EA 4246 PREFics-DYNADIV)
huver@univ-tours.fr

Mrs. Silvia Lucchini, university professor, UCLouvain (Catholic University of Louvain, Belgium)
Faculty of Philosophy, Arts and Letters (FIAL)
Institute for the Analysis of Change in Contemporary and Historical Societies (IACCHOS)
silvia.lucchini@uclouvain.be

PhD student :

Mr. Maxime Alais : maxime.alais@univ-tours.fr ; alais.m@laposte.net
IACCHOS ; EA 4246 PREFics-Dynadiv

Projet : Didactic uses for the appropriation of a new language of schooling in different school situations.
What recognition of the otherness? For what integration?

For various reasons, parents decide or have to send their children to school in another language than the family language, after leaving their country, or without leaving it. Thus, many secondary schools welcome and educate students who must learn a new language of schooling. The objective of this research is to understand the motivations and implications of such a choice, expressed by teachers, principals and students. To carry out this research, we will conduct interviews with students, teachers, principals (or school administrators, etc.) and make observations in classes from different school grounds.

These interviews and observations will be processed anonymously and electronically. To ensure the confidentiality, the data obtained will be archived in the relevant Departments and Faculties of both Universities under an anonymity number specific to each person interviewed and/or observed. The promoters will be responsible for ensuring that this anonymity is respected and for archiving extracted data.

The persons signing this consent are informed that no use of personal data will be made outside this research and under no circumstances to their detriment. They may withdraw their consent and end their participation at any time by a simple request addressed to the promoters. The data will be used for comparisons in accordance with the research objective. The final results will be available as a scientific document.

I am undersigned (surname and first name):,
- attests to having read the research project and agrees to participate in it.

- responsible for (surname and first name of the child):,
attests to having read the research and accepts that my child participate in it.

Date : Signature :

Annexe n°11 : synopsis des entretiens

1

Prof1DASPAB : entretien

Langue de l'entretien : français

Interviewé : professeur de français en DASPA, école DASPA B

Abréviation utilisée dans le corps de la thèse : **C.M.**

Intervieweur : M.A.

Date d'enregistrement : 08/02/2019

Lieu d'enregistrement : École DASPA B

Durée de l'enregistrement : 00:52:19 + 00:08:52

Transcription et création du synopsis : M.A.

Révision : non

Nombre de pages : 2

Division	Transcription
1	C.M. - Attention [ton montant] moi c'est comme ça que je la prends c'est c'est prendre l'élève avec avec euh... tout ce qu'il amène à l'école [...] ...si l'élève veut parler j'avais jamais le freiner surtout s'il a décidé lui-même de prendre la parole c'est qu'il estime que il est dans un environnement où il est euh à l'aise... où il a peut-être l'impression qu'il est bienveillant et j' pense que c'est pour ça aussi qu'il se permet et qu'il se le permettrait pas ailleurs. C'est comme ça que je prends le terme attention.
2	M.A. - Quand vous parlez de bienveillance, c'est quelque chose qui me... qui m'intéresse aussi parce que ça revient souvent dans mon école par rapport au DASPA. Euh... Et vous donnez cours en 3G. C.M. - Oui. M.A. - Vous diriez que... que par rapport à ce point-ci le DASPA c'est différent ? On est... On est... Y a davantage de bienveillance, ou... il en faut plus ? Je sais pas – Ou euh... c'est quelque chose qui se fait naturellement ? Qu'on est forcément davantage attentif, qu'on est un peu plus euh... C'est pas d'ailleurs toujours une bienveillance, on pourrait parler de je sais pas moi on pourrait parler de compassion - Oui M.A. -Euh... de l' émotion aussi parfois en classe tout simplement... Alors c'est, c'est parfois un peu brut comme ça c'est... c'est pas très précis mais... on pourrait rester dans le vague comme ça en disant moi je suis en DASPA c'est quand même entre guillemets plus lourd c'est plus... y a de l'affect
3	C.M. - Je... je sais si c'est <u>volontaire</u> de penser qu'il faut plus de compassion ou de bienveillance en DASPA. J'me demande si c'est le nombre d'heures passé avec les élèves qui fait qu'on est plus attentifs à eux qu'avec une autre classe. J' pense que quand on a quinze heures de cours avec une DASPA et cinq heures avec une troisième générale on a forcément plus de contacts avec ces élèves et donc plus de temps pour poser les choses. Un élève qui viendrait avec un souci ou euh – j'avais même quitter le... le domaine des problèmes on va rester juste au niveau des cours. Un élève qui n'aurait pas compris quelque chose en DASPA [ton montant] on a le temps de reprendre. On sait qu'on a quinze heures en main par semaine.
4	C.M. - Au niveau du projet de la manière dont on intègre le DASPA pour moi c'est... c'est flou en fait. C'est flou euh...j'ai l'impression qu'y a pas vraiment d'attention accordée au DASPA. C'est-à-dire que on doit se battre – là on a dû se battre pour avoir un conseil d'intégration la semaine passée – vraiment se battre parce qu'on a des élèves qui sont là depuis trop longtemps et euh... qui ont passé un an et demi et...fin presque passé un an et demi et qui parlent français et on lutte depuis euh... depuis juin de l'année passée pour qu'ils changent de classe et on nous dit toujours « Oui arrangez-vous entre vous entre professeurs puis vous nous donnez une liste et puis euh... » J'ai pas l'impression qu'y a autant de considération pour

	euh... les DASPA, en termes de scolarité ; ils sont pas ils sont pas vraiment pris au sérieux. Y a cette euh... bienveillance quand on parle avec les enseignants : « oui, mais tu sais, c'est pas facile pour eux etc. » - mais quand on arrive à des choses concrètes, y a pas la même estime que ce qui accordé aux autres. C'est ce que moi je vois. Mais c'est compliqué d'avoir une vision vraiment générale euh... en demandant à tous les enseignants, c'est compliqué. M.A.- Oui oui... On s'base un peu sur des indices comme ça, des choses qui sont dites... C.M. - C'qui est sûr c'est que... voilà ça... ça attire toujours de la compassion. Les élèves DASPA, etc. etc. ; ça attire toujours de la compassion. Mais euh... Mais euh... pour le reste... en dehors de la compassion en termes de scolarité est-ce qu'ils sont pris au sérieux ? J'ai pas vraiment l'impression.
5	C.M. Je sais pas si c'est une impression ou une réalité c'est – les DASPA ils sont un p'tit peu passés à la trappe, d'ailleurs maintenant on parle de classe fourre-tout – euh... dès qu'on sait pas un élève où il faut le mettre on le met en DASPA - « Ouais on sait pas si il a l'équivalence » - on a même des élèves qui donnent des équivalences et puis qui nous disent – oui le proviseur m'a dit « j'ai perdu l'équivalence » donc euh... comprend plus rien et on est passé de... beaucoup de considération à plus [négation] de considération.

Appr1DASPAB : entretien

Langue de l'entretien : français

Interviewé : Apprenant de l'école DASPA B

Abréviation utilisée dans le corps de la thèse : **S.A.**

Intervieweur : M.A.

Date d'enregistrement : 29/01/2019

Lieu d'enregistrement : École DASPA B

Durée de l'enregistrement : 00:46:41

Transcription et création du synopsis : M.A.

Révision : non

Nombre de pages : 2

Division	Transcription
1	M.A. - ... Euh... Est-ce que tu pourrais commencer en m'expliquant comment ça se passe une journée habituelle ici, une journée euh... classique ; qu'est-ce que tu fais quand tu arrives ici ? S.A. - En Belgique ? M.A. - Dans l'école S.A. - ...Ah ! Euh... Moi je viens ici pour apprendre... M.A. - Oui... S.A. - Et... euh... Quand je viens tous les professeurs sont... sont des gentils et même au Sénégal c'est comme ça... Et j'aime aussi cette école M.A. - Oui... S.A. - J'aime tout. Parce que les professeurs sont gentils et ils expliquent encore très bien M.A. - Ils expliquent très bien ? S.A. - Oui. Euh... Je comprends tout, euh... je parle même mieux qu'au Sénégal français. M.A. - Tu parles mieux que... qu'avant ? Donc tu apprends bien ? S.A. - Oui j'apprends bien le français que... au Sénégal. M.A. - Mieux qu'au Sénégal et plus ? S.A. - Oui.
2	M.A. - ...ton papa, qu'est-ce qu'il dit de... du DASPA il est content ? S.A. - Non M.A. - Non ? S.A. - [inaudible] il me demande : « tu n'as pas encore changé ? » Je lui dis non. M.A. - Il veut que tu changes vite ? S.A. - Oui M.A. - Et pourquoi ? S.A. - Parce que... DASPA, c'est pas ma classe... et...[inspiration] c'est pas normal que je reste en DASPA et je perde mon temps... Quand tu restes euh...DASPA c'est... dans l'année aussi parce que... j'ai perdu euh... du temps aussi pour que... je reste en DASPA – tout ce que je fais en DASPA j'ai vu ça au Sénégal M.A. - <u>Ah tu connais tout ça ?</u> S.A. - Oui je connais tout ça M.A. - Et et... Mais [ton professeur de français] il peut il peut te donner d'autres <u>tu vois</u> d'autres exercices ou d'autres feuilles ou... ou c'est un peu compliqué peut-être ? S.A. - Non on... tout ce qu'il fait pour les autres élèves c'est ça que je vais faire M.A. - Ok... D'accord. Donc tu... toi aussi tu es comme ton papa tu aimerais changer assez vite quand même ? S.A. - Oui oui j'aimerais changer le DASPA M.A. - D'accord... ok ok S.A. - Et... c'est pas pour moi seule même les autres élèves ils voudraient changer le DASPA M.A. - Comment ? S.A. - Même les autres élèves [que j'ai ? inaudible] ils voudraient changer le DASPA

	M.A. - Ils veulent changer de classe aussi ? S.A. - Oui parce qu'il y a les... les d... les deux Roumains ils ont été là-bas... peut-être... un an... ils sont en DASPA M.A. - Depuis un an ils sont en DASPA ? S.A. - Oui... Un an et quelques mois... C'est la deuxième fois qu'ils sont mis en DASPA – F.D. ... et... l'autre... [...] M.A. - Ah ok... Ok ok. Oui un an c'est beaucoup S.A. - Oui un an et... M.A. - Quelques mois, comme tu dis... ok. Et ton papa il a déjà parlé avec l'école pour demander pour changer ? S.A. - Oui ils ont dit pour que il paie... il paie je sais pas pourquoi qu'il va payer mais mon père a dit il a payé et ils m'ont donné un message pour que il amène la preuve de... ce qu'il a payé au banque et mon père était en train de chercher hier même...
--	--

Prof2AEFE : entretien

Langue de l'entretien : français

Interviewé : professeur de français, partie collège de l'école AEFE

Abréviation utilisée dans le corps de la thèse : **T.G.**

Intervieweur : M.A.

Date d'enregistrement : 02/05/2019

Lieu d'enregistrement : École AEFE partie secondaire

Durée de l'enregistrement : 00:51:30

Transcription et création du synopsis : M.A.

Révision : non

Nombre de pages : 3

Division	Transcription
1	M.A. - y a un p'tit peu ce... ce balancement-là entre... une exigence, l'exigence de... par exemple de ne parler qu'une langue en classe, dans les couloirs, etc., et aussi parfois une bienveillance – soit les élèves entre eux : par exemple un francophone qui va... à qui on va demander d'aider un non francophone ou un plus faible, mais aussi peut-être le corps enseignant... ou alors la direction, 'fin l'école dans son ensemble par rapport aux enfants qui ne sont pas francophones T.G. - Oui M.A. - ou alors pour les francophones qui ne sont pas anglophones ; est-ce qu'il y a ce côté un peu euh... famille, bienveillance, on doit faire attention à ces élèves-ci en particulier... ? T.G. - Oui, oui, 'fin dans le sens où M.A. - Parfois on parle de compassion...
2	MA. - Et donc cette souplesse-là, ce serait euh... ce serait peut-être une forme de bienveillance ou de... d'attention ? Peut-être... Par rapport aux élèves ?
3	T.G. - Y a... y a des élèves que je vais disputer quand ils rentrent ici [dans les bureaux de l'école] et puis qu'ils parlent directement [...] en chinois, parce que c'est mon rôle d'être désagréable, euh... mais pour d'autres non [ton montant] parce que je sais qu'ils en ont vraiment besoin de parler chinois et que c'est – que le français sera trop compliqué.
4	M.A. - Mon école est aussi une petite école. Et y a souvent le discours qui est tenu par rapport aux primo-arrivants qu'il faut... qu'il faut parfois vraiment faire attention à eux, que parfois il faut même aller jusqu'à les aimer – alors c'est parfois vraiment le terme même d'amour qui est employé T.G. - D'accord M.A. Sinon c'est la bienveillance, être extrêmement attentif à eux – c'est pas forcément lié aux langues – parfois oui, si, comme vous le dites, mais c'est parfois, vraiment, au niveau de... de l'accueil T.G. - oui M.A. - De l'accueil de l'enfant, au niveau du comportement que l'on doit avoir par rapport à lui et euh – alors c'est quelque chose que j'ai déjà entendu ailleurs à propos d'autres élèves allophones dans d'autres écoles donc je me suis dit ben tiens, c'est T.G. - Ça doit être récurrent ! M.A. - C'est une particularité euh... de l'élève qui ne parle pas la langue de l'école, il faut l'aimer plus que les autres, je ne sais pas – voilà, c'est – je pose la question T.G. - Alors voilà nous on ne va pas dire « aimer etc » mais être attentif, et la bienveillance, oui, ça c'est M.A. - Donc une petite école, une famille, la bienveillance, oui... T.G. - Oui. Après après donc – alors là, c'est aussi mon point de vue complètement de euh... de quelqu'un qui est arrivé dans cette école à un moment peut-être un peu... un peu charnière, c'était

	autre chose et puis ça devient autre chose. Le – cette école était <u>vraiment</u> une – un côté très familial – le côté c'était un tout petit truc de euh... - donc <u>moi</u> je suis arrivée et M. S. P. a fait a transformé cette école <u>familiale</u> en un lycée international – enfin en un lycée français de [la capitale du pays] donc avec cette politique de... de de double cursus en franco euh... en français en anglais de beaucoup plus d'intégrer des familles [originaires du pays] etc. et ça a pris de l'ampleur même si ça reste petit mais ça vient vraiment d'un côté extrêmement familial avec le côté euh... étrange aussi des choses qui est le côté petite communauté enfin quand je suis arrivée la prof de français avec qui j'ai travaillé connaissais euh 'fin était amie avec à peu près tous les parents... euh les... connaissait les enfants voilà y avait y avait ce côté – pour moi qui arrivait en tant que prof <u>un peu trop</u> de de... de proximité, de... d'amour et de et de... - Je comprends oui - Voilà parce que parfois du coup ça créé des situations où le côté prof disparaît derrière le côté copain de machin euh j'vais appeler ton - Relations - Voilà donc on vient de quelque chose de très comme ça famille et euh donc parfois il a fallu euh et c'est... et c'est d'autres professeurs qui sont arrivés aussi et qui eux ont ont... ont contribué à rétablir un un... je sais pas – à rétablir ou à établir enfin des normes plus classiques de euh... d'école... de prof de... - D'enseignement - Voilà – parce que qui... qui venaient de l'extérieur des des... des profs expats quoi on va dire – qui venaient et qui intégraient cette école-là comme une... une <u>charmante</u> école mais lambda - Ok - Donc y a... J pense que le côté familial c'est euh... C'est c'est à la base de cette école-là et ça et ça et l'effectif est tellement petit et notamment pour les lycées c'est euh... ils sont ils sont très peu donc on peut vraiment les choyer et les 'fin les connaître on connaît euh... donc j pense qu'on vient de là et après les les gens qui arrivent euh... - après [ton montant] bon après ben c'est ici les gens qui arrivent sont euh... sont à prendre en... - on a à prendre soin – y a rien à voir avec eux... à Aulnay-Sous-Bois quand y a des primo-arrivants qui viennent on on... on en prend soin parce que l'histoire qu'ils ont vécue avant est souvent extrêmement douloureuse – les les... les enfants qui arrivent seuls sur le sol français enfin qui euh – ou qui viennent parce que déplacés d'un conflit de... - donc moi le côté <u>amour</u> etc. cette euh le discours que vous teniez avant c'était plus pour ce – pour euh... dans dans mon collège euh... de banlieue où où vraiment on essayait de les de les choyer de les parce que c'était euh... ils étaient ils étaient <u>cabossés</u> – ici les élèves qui viennent c'est plus c'est ... ils sont euh... ils sont bien 'fin ils ont ils ont des... ils ont des familles ils ont des euh... ils ont un cadre qui les euh... qui est <u>aimant</u> et et c'est donc c'est plus sur les côtés les pics des adolescents entre eux qu'on essaye de gérer.
5	T.G. - Après ça – après là encore ça ça dépend vraiment 'fin le – nous on a des élèves qui ont été scolarisés toute leur vie quelle que soit la langue souvent nos élèves par exemple sont brillants en... en math parce que euh - 'fin ça ils en font hein quelle que soit la langue ça fonctionne M.A. - Oui T.G. - Euh... pour la pour la France parfois [en évoquant la scolarisation d'apprenants dits primo-arrivants en France] c'est euh... c'est des c'est des lacunes aussi parce qu'ils n'ont pas été scolarisés – mais mais en tout cas pour ce regard-là [ton montant] pour euh... ici ici spécifiquement on peut vraiment faire ça – c'est euh... certes y a des y a des manques mais essayer de ne pas de ne pas montrer euh... de ne pas montrer que ça.
6	T.G. - Voilà bain linguistique, allez-y, allez faire un cours de... d'art, un cours de musique, tout en anglais. Donc au début c'est c'est rude ça fait un choc à l'envers.
7	T.G. - ...Ici bon M. A.T. [le directeur de la partie lycée] il est bilingue enfin il est trilingue – Mme V.N. de même – donc y a – ils savent toujours que si y a quelque chose 'fin ils peuvent parler français anglais et chinois ici – y a le M. D.A. le prof d'espagnol il est aussi prof de chinois 'fin on a beaucoup de personnes ressources ils savent que pour un lieu comme la vie scolaire où ils doivent parfois expliquer des choses compliquées etc. ils peuvent parler chinois ils peuvent parler anglais ils peuvent parler français – dans les euh... M.A. - Et donc cette souplesse-là [ton montant]... ce s'rait euh... ce s'rait p't'être une forme de bienveillance ou de... de de... d'attention peut-être par rapport aux élèves ? T.G. - Oui ! Oui, Dans le sens – là c'est un petit – c'est une petite structure – c'est c'est c'est vraiment tout petit donc ces élèves-là on les connaît tous. Y a vraiment le – après moi – certains certains... certains profs restent uniquement deux ans mais en vrai c'est assez rare [ton

	montant], la plupart d'entre nous on reste euh... davantage... euh... certains sont ici depuis euh... depuis très longtemps parce que... mariés avec des [natives du pays où l'école est implantée] ou... voilà, ils ont leur vie ici... donc les élèves sont vraiment connus ; ils sont euh... M.A. Oui oui T.G. Ils sont – on on connaît leur parcours on sait quelle est la langue qu'ils maîtrisent on sait euh les parents... quelles langues ils parlent avec à la maison donc y a euh... et donc du coup le traitement est différent...
8	T.G. ...Voilà sur l'utilisation du chinois la permissivité y a... y a des élèves que je vais disputer quand ils rentrent ici et puis qui parlent directement à Mme V.N. en chinois parce que c'est mon rôle d'être désagréable euh... mais pour d'autres non parce que je sais qu'ils en ont vraiment besoin – de parler chinois.
9	T.G. - Oui oui dans l'sens où – là c'est un petit – c'est une petite structure – c'est c'est c'est vraiment tout petit donc ces élèves-là on les connaît tous.
10	T.G. - Cette école était <u>vraiment</u> une – un côté très familial – le côté c'était un tout petit truc de euh... - donc moi je suis arrivée et M. S.P. a fait a transformé cette école <u>familiale</u> en un lycée international – enfin en un lycée français de [la ville d'implantation] donc avec cette politique de... de double cursus en franco euh... en français en anglais de beaucoup plus d'intégrer des familles [natives du pays d'implantation] etc. et ça a pris de l'ampleur même si ça reste petit mais ça vient vraiment d'un côté <u>extrêmement</u> familial avec le côté euh... <u>étrange</u> aussi des choses qui est le côté petite communauté enfin quand je suis arrivée la prof de français avec qui j'ai travaillé connaissais euh 'fin était amie avec à peu près tous les parents... euh les... connaissait les enfants voilà y avait y avait ce côté – pour moi qui arrivait en tant que prof <u>un peu trop de de... de proximité, de... d'amour</u> et de et de... M.A. - J'comprends oui T.G. - Voilà parce que parfois du coup ça crée des situations où le côté prof disparaît derrière le côté copain de machin euh j'avais appeler ton M.A. - Relations T.G. - Voilà donc on vient de quelque chose de de <u>très</u> comme ça famille et euh donc parfois il a fallu euh et c'est... et c'est d'autres professeurs qui sont arrivés aussi et qui eux ont ont... ont contribué à rétablir un un... je sais pas – à rétablir ou à établir enfin des normes plus classiques de euh... d'école... de prof de... M.A. - D'enseignement ? T.G. - Voilà – parce que qui... qui venaient de l'extérieur des des... des profs expats quoi on va dire – qui venaient et qui intégraient cette école-là comme une... une <u>charmante</u> école mais lambda M.A. - Ok T.G. - Donc y a... J pense que le côté familial c'est euh... C'est c'est à la base de cette école-là et ça et ça et l'effectif est tellement <u>petit</u> et notamment pour les lycées c'est euh...ils sont ils sont très peu donc on peut vraiment les <u>choyer</u> et les 'fin les connaître on connaît euh... donc j'pense qu'on vient de là...
11	T.G. - Y a vraiment le... après moi – certains certains... certains profs restent uniquement deux ans mais en vrai c'est assez rare – la plupart d'entre nous on reste euh... davantage euh... certains sont ici depuis euh... depuis très longtemps parce que mariés avec des [personnes natives du pays] ou euh... voilà ils ont leur vie ici donc les les élèves sont vraiment connus ils sont euh... ils sont on connaît leur parcours on sait quelle est la langue qu'ils maîtrisent on sait euh les parents quelles langues ils parlent à la maison – donc y a euh... et donc du coup le traitement est <u>différent</u>...

Dir1AEFE, Dir2AEFE : entretien

Langue de l'entretien : français

Interviewé : directeur de l'école française et sous-directrice pour la partie primaire : école AEFE

Abréviations utilisées dans le corps de la thèse : directeur : **S.P.** ; sous-directrice : **G.V.**

Intervieweur : M.A.

Date d'enregistrement : 09/05/2019

Lieu d'enregistrement : École AEFE partie primaire

Durée de l'enregistrement : 01:42:23

Transcription et création du synopsis : M.A.

Révision : non

Nombre de pages : 3

Division	Transcription
1	M.A. - Est-ce que le critère famille euh... famille même bienveillante... est-ce que... est-ce que c'est important pour vous, est-ce que c'est quelque chose qui est parfois dit ? S.P. - le projet d'établissement a un volet qui s'appelle « Une école bienveillante », oui, c'est une volonté, euh... M.A. - Ah c'est vraiment S.P. - Ah oui oui oui G.V. - C'est dans les textes S.P. - Alors après euh... J'espère hein que c'est pas forcé [petit rire] j pense que c'est une école qui est bienveillante oui, qui est bienveillante entre... un peu entre tout le monde hein [ton montant] 'fin j pense j trouve que les adultes sont bienveillants entre eux dans l'ensemble G.V. - Oui S.P. - À quelques exceptions hein mais bon G.V. - Oui très très S.P. - Euh... Voilà, c'est très bienveillant pour les enfants, c'est un cocon... Euh, on sait bien que c'est compliqué pour les plus grands [rires] ce cocon euh... en tout cas ça peut l'être – mais oui enfin y a une vraie volonté de créer un esprit... un peu familial... à l'école M.A. - Et vous diriez que c'est propre au fait de scolariser des enfants dans une nouvelle langue, même par exemple à des Français qui arriveraient et qui devraient suivre un jour sur deux l'anglais – j'veux dire il faut <u>plus de bienveillance</u> pour eux ? Ou il faut une autre forme de bienveillance pour eux parce qu'on est dans une nouvelle langue ou bien c'est... davantage euh... le projet de l'école... ? S.P. - Non moi j'ai pas fait le lien avec les langues M.A. - C'est pas forcément lié aux langues ? G.V. - C'est plus général que ça S.P. - C'est plus général que ça oui. D'autant que ça peut quand même malgré toute notre bonne volonté être assez violent en fait entre enfants à cause de ça oui... à cause des langues par contre oui... Et que c'est peut-être une dimension à laquelle on n'a pas forcément... euh... Disons qu'on a pensé qu'en étant bienveillant et attentif euh... on allait pouvoir comme ça créer une atmosphère qui est plaisante pour travailler et pour mieux apprendre voilà euh... mais il n'empêche que... il n'empêche que c'est dur entre les enfants parfois sur ces histoires de langue... Euh... Pas parler chinois aujourd'hui c'est compliqué à l'école... Euh... ça peut être extrêmement... difficile... de pas parler chinois par exemple [ton descendant] M.A. - Comment ça ? G.V. - Y compris entre les parents d'élèves S.P. - Y compris entre les parents d'élèves oui G.V. - Il y a quand même une... un... des groupes très différents S.P. - Oui très différents, euh... Ben les élèves concrètement hein un élève qui arrive de France qui galère un p'tit peu en anglais et qui est zéro chinois [on montant] euh... c'est quand même difficile de s'intégrer quoi.

2	S.P. - Nous nos collégiens pour eux y a rien de plus rigolo que de parler anglais quoi. Donc ils sont à l'école française toute la journée, ils parlent [la langue du pays] à la maison donc entre eux ils se parlent en anglais quoi, pour eux c'est une évidence. Avec des accents américains à couper aux couteaux [rires] – alors qu'on est dans une école anglaise, y a pas un prof américain [rires] G.V. - Mais parce que ça fait comme dans les séries. S.P. - Ça fait comme dans les séries télé quoi donc euh ils jouent à ça quoi donc ils parlent anglais et c'est vrai que quand on arrive de France et qu'on n'a pas ces codes-là... M.A. - Oui parce que voilà c'est... S.P. - c'est très difficile M.A. - c'est très codifié S.P. - On a des familles qui ont été en souffrance malgré toute notre bonne volonté – et je pense que les parents nous reconnaissent ce côté familial, oui on est gentils, oui ; mais en même temps on peut pas être derrière chaque enfant quoi M.A. - Bien sûr S.P. - Quand ils sont entre eux quoi, et... Donc ils sont pas invités aux fêtes de machin, euh... G.V. - C'est ça S.P. - Voilà, ils comprennent pas les blagues, ils ont pas vu la série patati euh... Ils sont euh... voilà, et donc G.V. - Ils sont en marge S.P. - D'où l'intérêt comme le disait Q.D. que ça marche bien en anglais quoi. Y a pas le choix G.V. - Donc il faut s'en convaincre [rires]. Donc je dis : « Ça marche bien ! »
3	S.P. - Notre priorité effectivement c'est de leur faire comprendre qu'est-ce qu'ils font dans une école française, pourquoi ils sont là, euh... pourquoi leurs parents ont voulu qu'ils soient là, qu'est-ce qu'on apporte quoi nous, finalement... Pourquoi la France, quoi M.A. - Oui S.P. - Ou la Belgique 'fin j'veux dire pourquoi cette partie du monde en gros. Parce qu'ils en savent rien eux G.V. - Ah, non... M.A. - Non, effectivement S.P. - [Rires] M.A. - C'est papa qui ma dit, 'fin G.V. - Ah oui oui oui oui ! M.A. - C'est papa ou maman, en général c'est papa S.P. - Alors y en a un ou deux qui vont me dire oui c'est parce que mon papa euh... il travaille en France, ou il a travaillé en France, ou... G.V. - Là c'est dans le meilleur des cas S.P. - Mais c'est dans le meilleur des cas. Parce que la vérité on la connaît bien [ton bas], c'est qu'il y a un choix hyper néolibéral en fait de d'avoir euh... de parler trois langues à douze ans quoi c'est qui va donner un avantage... enfin c'est... maximiser le capital humain quoi [rires] M.A. - Oui c'est ça sauf – mais a priori avec un... un... une démarche diamétralement opposée mes élèves vont me dire la même chose c'est-à-dire que... ils ne savent pas pourquoi ils sont là alors bon... S.P. - Oui M.A. - Certains ont quitté un pays en guerre d'autres ont des difficultés économiques 'fin ou alors les parents déménagent mais c'est un choix de famille et parental 'fin <u>parental</u> G.V. - Ben oui M.A. - Une fois que l'enfant est à l'école pourquoi est-ce qu'il est là en gros il n'en sait rien S.P. - Oui bien sûr, bien sûr... M.A. - Donc euh... là y a... y a un fond commun [ton montant] S.P. - Et puis là c'est peut-être euh un autre trauma aussi quand ils arrivent G.V. - Hum [acquiesce] S.P. - Quand même [ton bas] M.A. - C'est parfois un trauma, parfois pas [ton montant] S.P. - Parfois pas ? M.A. - parfois pas c'est-à-dire que voilà entre euh...l'expatriation euh... riche, aisée, et la migration dure, y a tout un... y a tout un entre, là, qui euh... qui est intéressant parce que les enfants ont des discours très comparables c'est-à-dire qu'une fois qu'ils sont en classe et à l'école, avec une nouvelle langue [ton montant] euh... ils sont confrontés à des choses euh... qui ne sont pas semblables mais qui sont convergentes parfois S.P. - Ok, c'est intéressant ça

M.A. - c'est ce qui fait aussi parfois que, oui, il faut pas nécessairement mettre à l'écart ces...
S.P. - Nous on va refaire notre com sur euh sur les expats là... En fait vous êtes comme une famille immigrée... [rires]
M.A. - Ben... [rires]
S.P. - J'pense qu'ils seraient ravis [rires]
M.A. - Pesez bien vos mots
S.P. et G.V. - [rires]
M.A. - Parce qu'autant pour moi [ton montant]– moi j'vais vendre hein
S.P. - Oui oui ben voilà
M.A. - Autant pour vous ça va être compliqué
S.P. - J'pense qu'on va l'garder pour nous [rires]
M.A. - mais moi c'est vu comme une mauvaise blague c'est-à-dire que voilà quand je dis que mon école est internationale on me rit au nez on me dit mais attends, non !
S.P. - Oui bien, si
M.A. - Mais moi j'ai pas les bonnes langues, voilà... Moi c'est le turc, c'est l'arabe
S.P. - Oui oui
M.A. - C'est pas les bonnes langues.
S. P. - C'est pas bonnes langues.
M.A. - Mais au final l'enfant il est dans des difficultés euh... il me semble comparables. Temporairement comparables ou
S.P. - Oui
M.A. - Y a.. y a des choses à creuser euh... entre ces dispositifs là après on... D'un côté ou de l'autre on veut ou pas, c'est.. c'est accepté ou pas, c'est... voilà, c'est... c'est bien vu ou mal vu
G. V. - Hum [approuve]
S. P. - Hum [approuve]
M.A. - De faire c'est comparaisons-là...

Appr1AEFE, Appr2AEFE : entretien

Langue de l'entretien : français

Interviewé : Apprenants de la partie primaire de l'école AEFE

Abréviation utilisée dans le corps de la thèse : **M.I., Q.D.**

Intervieweur : M.A.

Date d'enregistrement : 07/05/2019

Lieu d'enregistrement : École AEFE partie primaire

Durée de l'enregistrement : 00:49:48

Transcription et création du synopsis : M.A.

Révision : non

Nombre de pages : 1

Division	Transcription
1	M.A. - Moi je voulais vous parler parce que j'ai vous ai vus en classe d'anglais, je vous ai vus deux fois. Je vous ai vus avec... D.S. mais avant vous étiez avec... E.R. [...] Et moi je voulais savoir comment ça se passait pour vous à l'école, mais par rapport à l'anglais, parce qu'ici c'est deux langues. Et vous changez tous les jours de langue ? Le lundi c'est... français ? M.I. - Non c'est anglais M.A. - Et aujourd'hui ? M.I. - Français M.A. - Et euh... comment est-ce que vous faites pour passer d'une langue à l'autre comme ça ? Q.D. - Disons que... hier on était euh... moi je... le matin moi chez moi je parle français. Alors du coup euh... Le dimanche soir je parlais français M.A. - Oui Q.D. - Et le matin j'étais avec E.R. alors j'étais un peu j'apprenais un peu l'anglais donc du coup je me mettais dans le bain on peut dire pour euh... après – euh... là c'est un niveau d'anglais qui est bon pour moi et ensuite on passe dans l'anglais euh... anglais anglais anglais avec D.S. M.A. - Et c'est combien d'heures alors ? C'est tout... c'est tout le matin ? M.I. - Non toute la journée M.A. - Toute la journée ? M.I. - Toute la journée M.A. - Et vous êtes toujours dans la même classe ? M.I. - Non D.S. - Non M.I. - Y a une classe d'anglais une classe de français au bout et lundi chuis avec D.S. - l'autre classe [il y a deux classes de CM2] elle est avec [l'enseignant de français] et on inverse tous les jours Q.D. - Et le matin et on a chinois [à raison de quarante minutes par jour].
2	M.I. - Maintenant j'arrive bien euh... à comprendre. Je comprends presque tout ! Ça dépend si c'est difficile ou pas mais je comprends presque tout. Et je... j'arrive à parler mais... y a des mots que je connais – je peux pas... dire [ton bas] donc c'est... un peu difficile mais sinon j'arrive bien c'est... c'est bien j'aime bien l'anglais dès que j'étais petite j'adorais l'anglais du coup ben maintenant je suis très contente dans cette école. M.A. - Ok. Et... tu dirais que tu comprends plus que tu ne peux parler ? M.I. - Oui... voilà. [...] Mais quand même ça a été difficile de... de quitter mes amis qui étaient en France quand même. M.A. - Oui ? M.I. - Mais j'aime bien cette école quand même parce que... parce que moi j'adore l'anglais du coup ben maintenant j'ai... apprendre l'anglais du coup ben voilà j'suis très contente.

Prof2DASPAB : entretien

Langue de l'entretien : français

Interviewé : professeur de mathématiques en DASPA B

Abréviation utilisée dans le corps de la thèse : **N.P.**

Intervieweur : M.A.

Date d'enregistrement : 08/02/2019

Lieu d'enregistrement : École DASPA B

Durée de l'enregistrement : 00:08:39 + 00:54:06

Transcription et création du synopsis : M.A.

Révision : non

Nombre de pages : 1

Division	Transcription
1	M.A. - Vous iriez jusqu'à dire que cette attention-là, enfin... Ce... Ce souci-là par rapport à l'élève c'est euh... c'est de la bienveillance, c'est... je sais pas, plus de sollicitude par rapport à eux ? Que par rap – que dans les autres classes ? Euh... de temps en temps dans mon école on dit que voilà on est... qu'il faut être bienveillant avec ces élèves-ci, donc on est un peu... on est un peu toujours dans... dans l'émotion quand on travaille avec eux... ? Voilà donc ça c'est quelque chose qui m'interpelle aussi, et je... je crois que je comprends bien c'qu'on veut dire par là... Mais voilà, c'est quelque chose que je... que je vous soumetts. N.P. - Non moi j'pense j'pense qu'il faut être bienveillant avec tous les élèves [ton montant] au même niveau mais j'pense qu'on peut... accepter par exemple... qu'un élève soit plus touché par certaines choses... dues à son vécu. Et vu qu'il est en DASPA on se dit qu'il a un vécu un peu plus compliqué – p'être que c'est faux p'être qu'y a un élève qui a – qui est né en Belgique et qui a un vécu tout aussi compliqué [ton montant] ; c'est juste peut-être qu'il le montre pas ou qu'on n'est pas au courant – donc quand on est au courant d'une situation on va – enfin moi j'aurais plus tendance... à euh... à adoucir les... les angles que si je ne suis pas au courant d'une situation.
2	N.P. - Euh... j'pense qu'y a une relation différente avec un prof du DASPA qu'un enseignant... de général et moi tout cas moi je... moi j'ai des élèves qui étaient en DASPA puis qui sont venus dans la classe... général ou dif. Et j'avais une relation différente avec eux parce que en DASPA on n'a pas de programme donc on peut se permettre de... sauter une séance et juste de discuter avec eux, de parler de sujets dont ils ont envie, de faire euh... quelque chose en mathématiques dont ils ont envie vraiment sans aucune euh contrainte [ton montant] – ben par exemple en dif ou en général on sait qu'on est euh... qu'on a l'programme et qu'on doit respecter c'programme et donc on aura beaucoup moins euh... de... d'espace pour pouvoir discuter M.A. - Oui N.P. - Donc on est plus dans la matière on est plus euh... on essaye plus d'avancer [ton bas] ils pourraient se dire euh [ton haut] ah Monsieur a une autre attitude mais... j'ai pas une autre attitude c'est juste que j'ai d'autres objectifs M.A. - Ok...

Prof1AEFE : entretien

Langue de l'entretien : français

Interviewé : professeur de français (soutien/remédiation), partie collège de l'école AEFE

Abréviation utilisée dans le corps de la thèse : **K.F.**

Intervieweur : M.A.

Date d'enregistrement : 02/05/2019

Lieu d'enregistrement : École AEFE partie secondaire

Durée de l'enregistrement : 00:37:15

Transcription et création du synopsis : M.A.

Révision : non

Nombre de pages : 1

Division	Transcription
1	M.A. - Tu dirais que pour ton travail, ton travail à toi spécifique, de... soutien – on va dire ça comme ça – tu... tu as davantage besoin... que tes collègues, de... de bienveillance par rapport aux élèves, de compréhension K.F. - <u>Oui</u> M.A. - C'est un élément important pour toi ? Euh... j'ai posé la question à [l'enseignant T.G.] on en a parlé un p'tit peu – c'est quelque chose qui revient souvent dans ces contextes-là K.F. - Oui M.A. - C'est pas propre à ici j'veux dire euh voilà euh... On parle souvent de bienveillance... En plus par rapport aux élèves qui apprennent une nouvelles langue à l'école c'est-à-dire que, voilà... On peut le dire de n'importe quelle école, de n'importe quel prof mais... Il me semble que pour les élèves allophones euh... Voilà, c'est, c'est... C'est un p'tit truc en plus qui... C'est un... C'est quelque chose qu'on souligne K.F. - Oui M.A. - Donc voilà donc je te pose la question pour voir un p'tit peu si c'est quelque chose qui te... qui te parle par rapport à ton travail ? K.F. - Bien sûr bien sûr... K. F. - ...Je me suis rendu compte assez vite que... que... euh... les heures que je passais avec eux c'est une chance de pouvoir faire justement du travail individuel et les autres profs n'ont pas... n'ont pas... n'ont pas vraiment la possibilité [ton montant]. J'ai souvent eu l'impression que pour les autres profs ces élèves sont un peu sont un problème entre guillemets [ton montant] parce que... parce que c'est dur pour eux d'adapter leur travail et... et je me souviens qu'au début ma première année... j'avais l'impression que mes élèves – alors ils avaient un niveau de français relativement faible mais en tous cas ils comprenaient – alors au niveau compréhension orale ils comprenaient assez bien ce qu'on leur disait, ce qu'on leur demandait...

DirDASPAA : entretien

Langue de l'entretien : français

Interviewé : Sous-directrice de l'implantation où est organisée le DASPAA

Abréviation utilisée dans le corps de la thèse : **R.L.**

Intervieweur : M.A.

Date d'enregistrement : 24/06/2019

Lieu d'enregistrement : École DASPAA

Durée de l'enregistrement : 01:33:14

Transcription et création du synopsis : M.A.

Révision : non

Nombre de pages : 1

Division	Transcription
1	R.L. - Je [crois] quand même que de par la situation de l'école – dans un p'tit quartier – de part le fait qu'on essaye vraiment – ça j'y crois à au travers de la cellule de concertation locale – le fait qu'on fasse partie – vraiment – du quartier que l'école ne soit plus seulement une école mais un lieu de vie dans un quartier avec euh le planning familial le claj c'est vraiment des gens chouettes – qui gens qui travaillent vraiment chouettes des gens qui qui – qui sont capables de laisser leur sandwich pour s'occuper du gamin – qui sont capables parce que le gamin n'a pas de logement on l'a vécu euh de les – de donner de leur poche pour payer euh la... la euh allez la - pas la maison de jeune mais une euh une auberge de jeunesse – c'est du vécu ça – donc je pense que à au travers de ça l'école elle est bien plus humaine [ton montant] que une école en plein centre-ville euh... qui connaît pas le voisin etc. - ça je pense que ça la l'image de l'école euh son... oui c'est une école quand même pour ça je pense familiale humaine parce qu'elle est à dimension humaine parce qu'elle est dans un quartier – c'est une petite école de quartier – et j'crois quand même que c'est familial dans le sens où euh... ce sont de p't – des non – peut-être pas en DASPAA mais – en général les groupes-classes sont petits et et les – une grande majorité des profs s'intéresse quand même [ton montant] euh au... euh au vécu de l'élève et essaye de s' – de de... de comprendre l'élève.
2	R.L. Maintenant à côté de ça on reste aussi une <u>école</u> [ton montant] et que dans une école tout ne peut pas être familial y a des choses peut-être oui on ne peut pas s'occuper de tout on ne peut pas avoir – connaître toutes les problématiques et on est aussi une école qui évolue c'est-à-dire qu'avant y avait beaucoup de vieux profs ici – et j'pense que le fait le changement le renouvellement de la de la population professorale ben a fait qu'on a des plus jeunes [ton montant] que dans les plus jeunes y a des gens qui continuent de sur la lancée et d' sur le le... et sur l'objectif de l'école à être une école à dimension humaine et à avoir un visage humain – mais y en a d'autres qui sont peut-être moins impliqués dans ce processus-là [ton montant] – peut-être aussi parce qu'ils n'ont pas connu [ton montant] – je pense à – à des profs pas donner leurs noms mais – des anciens profs qui ont fait vraiment des choses qui ont caché des élèves chez eux parce qu'on voulait les marier – voilà est-ce qu'on pourrait encore faire ça maintenant est-ce qu'on pourrait demander ça maintenant ? Mais voilà ! J'pense que l'école a évolué aussi parce qu'il y a eu un renouvellement à côté d'ça euh quand je vois les profs qui se sont tous mobilisés aujourd'hui pour partir avec toutes les passerelles euh faire une visite euh... [à Walibi] pour pour les sortir un p'tit peu...

ProfCIS : entretien

Langue de l'entretien : anglais

Interviewé : professeur d'anglais pour la section ELD (English language Development) à l'école CIS

Abréviation utilisée dans le corps de la thèse : **T.H.**

Intervieweur : M.A.

Date d'enregistrement : 04/06/2019

Lieu d'enregistrement : École CIS

Durée de l'enregistrement : 01:00:35

Transcription et création du synopsis : M.A.

Révision : non

Nombre de pages : 2

Division	Transcription
1	T.H. - ...Somebody that does not speak your mother tongue.
2	T.H. - I'm not sure about celebrations because celebrations are normaly exceptions. The word celebration means it's an exception. M.A. - Yes that's why I'm talking about events, you know T.H. - If you celebrate linguistic diversity, if you have to celebrate it it means that it's not really integrated in the philosophy of everyday ; otherwise, well, I'm not sure what I'm saying is correct but I'm just thinking while I speak M.A. - Ok T.H. - Why would you celebrate diversity if diversity is so... M.A. - Included ? T.H. - Integrated in the culture M.A. - Ok yes maybe T.H. - So I think – I'm not sure – it's a good thing – I think it's a good thing to celebrate [ton montant] but... Well, again, like I was saying before right ? This is an American school, finally, so the culture is American, and... Although students who come know it's an American school [ton montant] they <u>want</u> to come here so you might go to an American school like this one or to a... lycée français and you know the culture is French [ton montant] but neither in the French school nor this one would I consider the culture to be authentically... international – Although this is called international school this one, I'm not so sure it's a hundred percent international – I do think that the students are international, but the language is not the language is English M.A. - It's English yes T.H. - The language you speak is English the other languages are not school languages and it's normal because it's an American school – but that's what I mean – Although all the languages are respected I'm not sure they respected or actually... they don't exist... They exist in the student's house, but they don't exist in school excepted when the students speak in the corridor but it's not a language that's integrated in the school M.A. - Yes... yes T.H. - It's the students who come and go who bring it and take it home. The language of the school is English. And that's ok that's an American school ! Uh... But is it really international ? I don't know ! I wonder – those like things I wonder. And does it have to be an international one, I don't know, maybe not, right ? M.A. - Maybe not ! T.H. - So it's just – if you ask me is it international yes and no ! [...] And again like I was saying in this other school that I mentionned before this Arab father was so happy because the school had given him the opportunity to – in a Christmas show, show the audience one tradition from his country, because he had the feeling that in that school and in Brussels his culture which

	was Arabic had nowhere to be expressed M.A. - Yes T.H. - And there he was happy because he could tell about – I don't know what culture – I don't know it was... right something they did and he was able to tell the audience about it so... Because he told it it existed and people M.A. - Yes and I think you have to make the difference between someone who tells something about his culture... to an audience... someone who has time for doing this [...] and a special day or maybe a... a special meal that you eat because... ok it's labelled from Italy, I don't know, and you don't interact with the people... And I think the first one is better of course, it's obvious T.H. - Hmm... I don't know well he was really happy about that here we do have an international day where people have a... stand with their food and crafts, and I think hmm... there's a parade in the morning with people I'm not sure... Well it's like a day when you can celebrate all the countries of – where the students come from M.A. - Yes T.H. - I don't know is that enough ?
3	T.H. - D.O. for example... When he first came here he was very... Now he's starting to speak a li...[syllable allongée] -tle bit, ve... [syllabe allongée] ry litle, but when he first came here he was like a zombie I think M.A. - [rises] T.H. - He was just so lost [rises] I think he was completely blocked M.A. - He read good T.H. - Yes, he did, I I'm happy yes, that he did so... But at first he just... I would ask him a question... I would ask again... Then I told him several times that when somebody asks you a question, it's impolite not to respond M.A. - Yes T.H. - [rises] Do you... do you understand ? [rises] And he says yes yes so you ask him a question again he doesn't answer and so he says... So have you understood what I've told you ? It's difficult sometimes so yes you have to be patient. I don't know... M.A. - Every year I have zombies too [rises] T.H. - [rises] Yes I think you have to be patient it's true.

Prof1DASPAA : entretien

Langue de l'entretien : français

Interviewé : professeur de français du DASPA A

Abréviation utilisée dans le corps de la thèse : **W.U.**

Intervieweur : M.A.

Date d'enregistrement : 31/05/2019

Lieu d'enregistrement : École DASPA A

Durée de l'enregistrement : 01:36:24

Transcription et création du synopsis : M.A.

Révision : non

Nombre de pages : 2

Division	Transcription
1	W.U. - E.Z. ça va encore [ton montant]... mais Q.S. par exemple euh... c'est c'est 'fin c'est une CP euh... déguisée... vraiment... J'ai la sœur de V.B., U.T. [...] elle ne sait presque pas faire une phrase euh... alors que j'vois des choses 'fin j'fais du fle totalement avec eux j'fais pas du tout euh j'vois pas du tout le programme de 3^e euh c'est c'est impossible. Ils ne comprennent pas [ton montant] 'fin...
2	W.U. - Je les [classe de troisième professionnelle] avais en français et le groupe faible. Impossible pour eux de suivre le programme, je faisais essentiellement du FLE.
3	W.U. - A.G. voilà elle ne ne parle pas du tout M.A. - Non ? W.U. - Elle ne dit pas un mot – en classe – rien du tout – et pourtant je sais qu'elle comprend parce que quand elle fait les exercices elle comprend – <u>mieux</u> que d'autres élèves M.A. - Donc elle n'a pas envie de parler peut-être W.U. - Elle ne parle pas du tout – rien – il paraît qu'elle apprend le japonais [rires] sur le côté [rires] M.A. - Et ses points ? W.U. - Je sais pas si c'est aussi [rires] M.A. - Elle apprenait déjà le japonais il y a deux ans W.U. - Voilà comme quoi – ses points euh... ben aux périodes ça va plus ou moins mais à l'examen [inaudible] complètement – donc on va voir ici en juin M.A. - Oui [rires] W.U. - euh [rires] Mais c'est vrai qu'je je – enfin la matière est – je la fais beaucoup plus simple que ce qu'elle ne devrait être pour une 4P – mais bon je n'ai que quatre filles et j'me dis - 'fin j'essaye de voilà qu'elles réussissent euh – c'est vrai que ça ne reflète pas la réalité d'une 4P euh... donc on va voir ici à l'examen mais... euh... enfin je n'ai pas entendu sa voix de toute l'année presque... M.A. - Ah oui... Ben en CP elle ne parlait déjà pas du tout W.U. - Ben oui ben voilà M.A. - <u>Mais</u> elle suivait le cours sans aucun souci W.U. - Hum hum M.A. - Elle écrivait même mieux que la majorité W.U. - Oui oui c'est ça c'est toujours pareil M.A. - Elle apprenait euh... plutôt bien. J'crois aussi que c'est son caractère W.U. - C'est son caractère – moi je ne l'aurais je n'l'imaginais pas du tout en PH – mais après tout si elle y est bien ben tant mieux 'fin voilà c'est c'est M.A. - Et je ne sais pas si elle veut continuer ou pas W.U. - Je n'sais pas du tout. Les autres disent euh qu'elles veulent euh changer [ton montant] – mais elle euh je n'sais pas...
	W.U. - J'ai T.D. aussi qui est passé par la CP

4	M.A. - Oui W.U. - je pense. J'pense que c'est pas sa première 3^e [ton montant] Lui il est toujours aussi euh... rien du tout...
5	W.U. - ...j'vois les 3P y a F.G. qui est arrivée de... CP M.A. - Qui est en 3P oui W.U. - 'fin qui – ça fait des mois que je n'la vois plus mais bon elle était là – par exemple elle elle est totalement perdue dans cette classe-là... M.A. - Elle est en 3P2 ? W.U. - Oui M.A. - Ok W.U. - Et là y a deux groupes M.A. - Y a deux groupes W.U. - Le faible et le – moi j'ai le faible – même même là elle était euh... Autant en cp c'était la meilleure [ton montant] - 'fin voilà c'était une des plus euh... autant en 3PTB2 euh... rien du tout [ton bas] – même se présenter elle ne savait plus le faire – je n'sais pas si elle se sent – pourtant elle a l'air de s'sentir à l'aise dans la classe – mais euh... oui – peut-et qu'elle euh – je n'sais pas – dévaloris - 'fin je – je n'sais pas... J.U. était là aussi mais elle a changé de classe elle finalement elle est en 3PH – mais 'fin j'entends des collègues c'est la même chose – ils sont totalement perdus [ton bas] euh..... ils y arrivent pas du tout... Pourquoi je n'sais pas... [petit rire]

DirDASPAB : entretien

Langue de l'entretien : français

Interviewé : sous-préfet (?) de l'école DASPA B

Abréviation utilisée dans le corps de la thèse : **G.O.**

Intervieweur : M.A.

Date d'enregistrement : 19/06/2019

Lieu d'enregistrement : École DASPA B

Durée de l'enregistrement : 02:02:42

Transcription et création du synopsis : M.A.

Révision : non

Nombre de pages : 1

Division	Transcription
1	G.O. - La deuxième difficulté, je pense – et ça c'est c'est... c'est en ayant écouté un petit peu le retour des professeurs, c'est le niveau dans les classes. Le niveau dans les classes ou nous nous avons la chance de pouvoir faire déjà deux classes ; ce qui nous permet déjà de de... de classer les élèves en fonction de leur niveau de français ; mais j'imagine les [écoles] où il ne doit y avoir qu'une classe DASPA, où y doit y avoir qu'une classe DASPA... euh dans les écoles où y doit y avoir qu'une classe DASPA, euh le niveau entre un élève qui arrive euh... d'un pays où c'est pas la langue maternelle du tout où ils ne parlent pas un seul mot de français où le niv – où le français est complètement inexistant dans la famille ou même le fait de l'entendre pour la première fois, et vous avez un élève qui arrive euh de Tunisie qui a fait peut-être dix ans en français M.A. - Qui a quasi fini le secondaire G.O. - Qui ne sait absolument pas qu'est-ce qu'il fait en DASPA parce qu'il parle <u>très bien</u> français même peut-être même mieux qu'un élève qui est en première... dans notre école [ton montant] euh et qui se retrouve en écol – dans notre classe DASPA <u>coincé</u> parce qu'en attente d'une équivalence en attente d'une intégration... donc le <u>niveau</u> est fort différent souvent les professeurs sont confrontés à ce genre de problème c'est-à-dire que... un élève qui parle très très bien <u>et</u> [ton montant] forcément ça vient du nombre ; parce que si vous aviez que deux élèves c'est pas un problème mais dans une classe de... douze ou treize DASPA c'est suffisant [ton montant]... c'est suffisant pour qu'y ait un décalage... et où la masse de travail devient très très importante et où alors à ce moment-là on va faire... quasi de <u>l'individualisé</u> avec chaque élève ; alors ça peut peut-être marcher très bien dans une classe où ils sont...six huit... mais une fois que vous dépassez douze quinze euh ça devient euh... ça devient très compliqué à gérer.

Appr2DASPAB : entretien

Langue de l'entretien : français

Interviewé : apprenant de l'école DASPA B

Abréviation utilisée dans le corps de la thèse : **F.D.**

Intervieweur : M.A.

Date d'enregistrement : 29/01/2019

Lieu d'enregistrement : École DASPA B

Durée de l'enregistrement : 00:37:58

Transcription et création du synopsis : M.A.

Révision : non

Nombre de pages : 1

Division	Transcription
1	M.A. - Est-ce que dans l'école y a des activités spéciales pour les élèves du DASPA, tu vois des... des fêtes euh, des repas que vous faites entre vous, des... bon je sais pas moi, des... des journées portes ouvertes, des choses comme ça, particulières pour vous, que vous organisez ? F.D. - On a fait... Euh on a fait un truc M.A. - Oui F.D. - Euh, c'était – je sais pas comment vous expliquer c'était... Expliquer notre pays M.A. - Expliquer ton pays F.D. - Oui M.A. - Ok F.D. - Donc on doit faire un drapeau M.A. - Oui F.D. - Et derrière le drapeau on doit écrire les fêtes de Roumanie, euh la nourriture, les gens plus intère – qui étaient les plus intéressants, en Roumanie, ici y a ça ça ça... Et on a fait ça avec DASPA 1 – donc on a fait les DASPA 1 ils ont fait leurs pays et nous voilà – par exemple moi dans la classe avec la fille-là roumaine [F.D. est aussi roumain] [ton montant] on a fait notre pays M.A. - Tu l'as fait avec elle ? F.D. - Oui, on a fait ensemble et moi j'ai expliqué d'où moi je viens dans le pays en Roumanie si tu viens du sud-est ou je pas moi... quelque part, elle M.A. - De la région F.D. - Sa région oui. Moi je – on a expliqué ça après ils venus les DASPA 1 dans notre classe on a expliqué... notre pays chacun explique son pays... M.A. - Et quand tu dis le DASPA 1 ça veut dire qu'y a deux classes c'est ça ? F.D. - Oui y a DASPA 1 et DASPA 2 M.A. - D'accord et combien vous êtes en classe ? F.D. - Euh... maintenant en DASPA 2 on est quatorze ou quinze -M.A. Vous êtes quatorze ou quinze, ok. Et vous avez présenté ça à qui alors, les les... les panneaux, euh, pour ton pays ? F.D. - Ben le DASPA 1 ils nous ont présenté à nous M.A. - Ah ! F.D. - Et nous à DASPA 1 M.A. - Ok je comprends F.D. - Et aussi au professeur de DASPA 1 de français et le DASPA 1 à nous, à M. C.M. M.A. - Ok F.D. - Donc on a présenté chacun qu'est-ce qu – comme ça on va savoir un peu [...] M.A. - Et vous n'avez pas présenté aux autres classes... De l'école ? F.D. - Non

CoorCIS : entretien

Langue de l'entretien : anglais

Interviewé : Coordinatrice des cours ELD (English language Development) à l'école CIS

Intervieweur : M.A.

Abréviation utilisée dans le corps de la thèse : **H.L.**

Date d'enregistrement : 18/06/2019

Lieu d'enregistrement : École CIS

Durée de l'enregistrement : 01:31:07

Transcription et création du synopsis : M.A.

Révision : non

Nombre de pages : 1

Division	Transcription
1	H.L. - ...I'm trying to be diplomatic... I think it's a cultural shift that means to happen where content area teachers are seen themselves as language teachers also. [...] so I think until that happens, the IBDP courses won't... really be... philosophically and conceptually accessible to ELD students... because I think they are very concerned with teaching the content... So I think the students who have like a lower level in English [does this kinda ?] like sink or swim mentality or they say like : oh, well... Like hope they can do ok! And they kinda have to like keep up on their own and find their own strategies; and of course like Natalia and I try to help as best we can, but I'm not a chemistry teacher, and a trigonometry teacher and like there's no way I can... teach all of these things... so we try to get [?] them broad strategies they can use but I think it also has to happen in these other classes as well.
2	H. L. - ...I'm not a magician right I can't like puff like... put all those language into a student's head in a month...

Annexe n°12 : questionnaire. Apprenants de l'école CIS



Project : *Didactic uses for the appropriation of a new language of schooling in different school situations. What recognition of the otherness? For what integration?*

PHD student

M. Maxime Alais : maxime.alais@univ-tours.fr ; alais.m@laposte.net

Survey

Activities in class, at school

1. According to you, what are the most important skills you should work in an English class ?
And/or in ELD ?

Speak, write, listen, read, grammatical knowledge, translate, better understand other courses... ?
Can you specify a little ?

.....
.....
.....
.....

2. More generally, how is it going with the works asked in class ? What about homework ?

.....
.....
.....
.....

3. Does the school celebrate linguistic and cultural diversity ? Do you have any special events for that ?

Describe these special days and make a comment about them.

.....
.....
.....
.....

Relations

4. If a new teacher comes in the middle of the year for your class, what advice could you give him ?

.....
.....
.....
.....

5. It is said that when a school welcomes students who do not speak the language of the school (or not enough), a « family criterion » appears. Being like in a family, maybe being empathic, or benevolent, could be very important for these kind of students. What do you think ?

.....

.....

.....

.....

One and the other

6. The ELD programme in the school

In my context, being in a special and separated programme to learn intensely french is considered as a « problem » more than a help.

Do you feel sometimes different from the other students because you are in this programme ? What advantages and disadvantages can you find about it ? What do the other students think about the programme ?

.....

.....

.....

.....

7. Looking at your school from a high point of view. What kind of students can be found in the school ? Can you make categories with them ?

.....

.....

.....

.....

The school and its surroundings

8. Who came this year in your class to explain something to the group, to present his work or a project, etc. ?

.....

.....

.....

.....

9. More generally, what about the relations between the school (and you !) and Brussels, Belgium ? Do you feel integrated / included in the city / the country ? How can the school be more helpful for this ?

.....

.....

.....

.....

10. Can you put one or two adjectives in front of the term « school » to determine / qualify it ?

ISB school, a(n) school !

« special », normal », « ordinary », « different », « exceptionnal », « international », « particular »...

.....
.....
.....
.....

After the ELD programme

11. Give a few explanations about what you imagine after the ELD programme.

And then about the baccalaureate : what's your choice (IB, AB, IBCP) ? Can you explain your choice ?

.....
.....
.....

Annexe n°13 : réponses écrites des apprenants de l'école CIS au questionnaire soumis en classe

1. Activities in class, at school (annexe n°12, questions 1, 2, 3)

I think speaking and knowledge such as vocabulary and grammar should be covered in ELD because knowledge is the most basic skills in English and without that, we can't learn everything. For speaking, they need to have opportunity to speak English especially English learner. To improve speaking, they need to speak but people who aren't confident their English don't speak themselves. so I think ELD should cover those things.

- * I think one of the most important skills that we learned in Eld is the vocabulary because it helped us for our writing and speaking.
- * I think it is going ok because I have classes where it is really difficult such as math and other where it is easier.
- * Our school does respect some linguistic celebrating for french people because we are in Belgium but not for every thing appart from the international Festival

For me, it's almost going well. But sometimes I can't solve the question because I can't understand the meaning of question or vocabulary especially when I just came here. However, my teacher always told me what I need to the question, so It's OK.

We have International School Festival. There are many booths whose many countries so we can buy ethical food and experience special things like painting and playing. I think it's nice event to know culture each other.

THE MOST IMPORTANT SKILLS YOU SHOULD WORK ON IS SPEAKING, AND VOCABULARY, BECAUSE THEY ARE THE MOST IMPORTANT THINGS THAT YOU NEED TO COMMUNICATE. I WORKED REALLY HARD ON MY WRITING, AND AS A RESULT, MY ASSIGNMENTS IN OTHER SUBJECTS WERE FINE. THERE ARE A LOT OF CELEBRATIONS, AND THEY ARE REALLY FUN. THERE ARE A LOT OF PEOPLE SHOWING THEM ABOUT HIS CULTURE, AND IT IS NICE.

- For me, I have to develop my fluency in speaking English as well as grammatical knowledge.
- Overall, I have been doing excellent job in doing my assignments and projects in my different classes.
- We have international festival on November. In this festival, we share our traditional foods as well as dance. This event was the best moment of my life.

★ I think vocabulary is the most important skill that we learned and work in SS/ELC class. But actually, it is hard to do because we need time to do it.

★ For me, it ~~is~~^{was} a bit challenging because we attend the class with English/O or ELC which is higher level than me. But now ~~because~~ I improved and developed my English so ~~that~~ I catch up with my class or Homework, and also I think it is a good shock for me to learn English.

★ Yes, it does. we have International festival in November

and each of the country make each food to present. I think it is a great opportunity to know other country and learn about the country

- Personally, it's English-speaking; because the communication skills make us get chance to improve more and more.

- There is an event called "International School Festival" and this day, we can eat or play cultural stuff of many nationalities. I really like this event because it makes us know many culture and is so interesting.

In my eyes, the most important skills
for me ~~that~~ are grammar and vocabulary.
I very important to construct sentences
and have a conversation. It is
also more useful to learn
how do we speak, to directly
communicate.

For me the assignment are
OK, I now have a good level
of English so I can understand
the tasks without any problem.
Just sometimes, Sciences are more
hard because there is more technical
language.

We have every year an
international festival where every
nationality of the school
have a stand with local
specialities.

-I think I should still learn some new vocabulary because I know all the basic words but, for example, when I'm writing an essay, I should use more difficult words not only the basic ones.

-My homeworks and assignments in other classes are going well, and I can do everything. Mostly, I have problems with science because the vocabulary used in science is difficult for me because I have learnt them in my own language first.

-Yes. Once a year there's the International Festival where every country is selling their foods /candies /anything that's from their country. Basically, every country is presenting their own traditional foods and other things.

① I think the most important skill is vocabulary.
Because any time we need vocabulary. Even it
is other subject.

② My assignments were very good. Because
I learn everything in Japan. So I have much about
knowledge but sometimes it is difficult to describe
some structures.

③ We have international festival.
A lot of country's communities make the each
food. We can also exchange some cultures.
and it is good opportunity to talk with different
background people and language.

I think speaking is the most important skill.
If we are trying to conversation, students are
bothered by who can't speak English like me.
I can a little writing, reading but I don't have
conversation skill so I'm anxious in ELD.

I can't compare about homework because I usually
don't have homework other classes.
I use my free time to study English.

In my personal opinion, the most important skills you should work on in an English class is speaking and translating. That helped me a lot to learn English. When you speak with other students and the teacher you become more familiar ->

with the ^{new} language.

You can also improve your accent. If you have then the "bases" you ~~can~~ ^{can} learn the grammar, specific vocabulary

In my different classes, I have work to do everyday when I come back home.

I have good grades in my assignments, I always try to do my best. The teachers are always available to help the students and give feedback on my essays.

There is a International
Festival, where all the
different nationalities have
a stand with ~~the~~ food, specific
clothing from their countries.
There are more than 70
nationalities in the school.

we can learn a lot
about each
nationality.

1) Listening →

- Writing → vocab
- Speaking → express - can explain words.
- Reading

2) Well because we're in an international school, classes are in Eng. so we need to know how to write, read, and speak to read the questions, examples, explanation, to speak so ask questions, talk to the teacher and class mates and writing to answer the questions on paper.

Yes, for example white monday or international festival.

2. Relations (annexe n°12, questions 4, 5, 11)

think full IB would be that important for me because all of my classes will be IB classes.

-After the ELD classes, I hope that my English would be fluent but of course, I would still make mistakes sometimes because it's not my first language. I didn't choose IBDP (full IB) so I'm only doing OS High School diploma BUT all of my classes will be IB classes. I chose this way because I don't

I chose to do IBDP next year because in Japan, when people who had been abroad and came back to Japan have IBDP, it's going to be an advantage to enter the university. Also, in IBDP, students need to write a lot through reports or essays and that kind of task is not covered in Japanese high school even that's necessary skills for the future. That's why I chose IBDP next year.

I will advice him don't worry about your students' study because this school students have motivation.

I think it is important for new student.
I can't speak English now, but many teachers and students are kind to me so I am relieved.

① I will advice him to understand about non native English speaker. In my case, It was really difficult to discussed with native speakers. But I know some knowlage in that subjects. SO If it is possible please realise about kind of like that problems and make the class to attend easily for non-English speaker.

① I would like to advice him that our classmates are very kind and talk a lot in conversassion, so he needs to make a rule to not talk (or chat) ^{about} other topics.

(for example ~~about~~ deciding time.

Furthermore, he needs to know what we learned before he came here so that he can teach us completely and efficeiently before the end of years.

① He ought to try to find what students feel "it's challenging" and "I've improved", so that he'll be able to get what he will need to help as their teacher. Because, for English-speaking teachers, it might be difficult to understand how non-native English speakers feel about their language problems.

② I agree with the question statements, because I felt the same thing when I came to this school first month. I was not used to speaking English so that I couldn't express myself clearly, and therefore it was hard for me to make friends. Consequently, I think that we need to be more kind and talk first to new students. It's the best way to make new students relax.

- I will advise to be friendly, patient and open-minded.
- know the students, what their qualities and defaults are, and motivation
- give confidence to the student. Believe in their capacity and their intelligence

IF A TEACHER CAME IN THE MIDDLE OF THE SCHOOL YEAR, I WOULD TELL HIM TO TAKE STUDENTS ALL BE INCLUDED, AND TO TALK ABOUT TOPICS THAT ~~WAS~~ ARE COMFORTABLE TO EVERY BODY.

I THINK THAT THE RELATIONSHIPS THAT ARE CREATED (BETWEEN STUDENTS) IN THIS SCHOOL ARE THE SAME AS PUBLIC SCHOOLS, COMPARED TO MY OLD SCHOOL, WHERE WE ALL WERE IN ONE 20 PEOPLE CLASS GROUP, AND WE STAYED TOGETHER ALL DAY-LONG, AND AN ACTUAL "FAMILY" WAS CREATED. HERE THE RELATIONSHIPS ARE WEAKER.

MY CHOICE IS IBDP, BECAUSE I DIDN'T WANT TO DO SOMETHING SPECIFIC, LIKE IBCP, BUT I WANTED TO, BECAUSE I'M OUT OF THE SCHOOL, HAVE DIFFERENT POSSIBILITIES. I ACTUALLY AM NOT WORRIED ABOUT WHAT WILL COME AFTER.

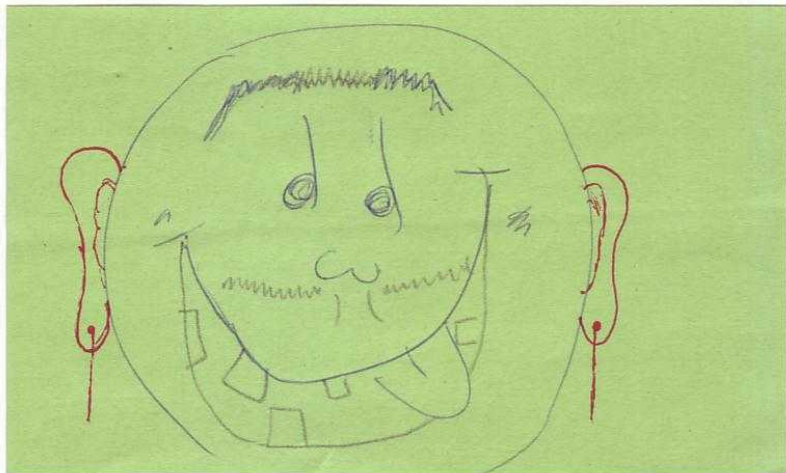
OTHERS,

TER ELD: I THINK THAT ALMOST NOTHING WILL CHANGE.

- I will advise them ~~to~~ to be more friendly and kind to students.
- I think, yes, ~~because~~ because inside in family criteria, you can develop friendship.
- I will be taking IBDP course after ILO programme. This course is believed to be most difficult course than other courses. This course requires time-management skills and exclusive management of their assignments.

- Support every student and give attention to everyone.
- I think it is important to support those kind of students a lot. Tell them, they are not the only ones and most of the students have experienced the same thing. Finding friends quickly is really important!

- It's important to know your students first. I think depends on students, the best way to teach might change especially ISB, where diversity national people are.
- I think it's necessary to be like a "family" because if the student can't speak the language well, they can know how other think about them only through the behavior, body language, smile based on my experience. And if they decide what they spoke, they might lose their confidence and that connect to stop speaking. So I think agreeing their opinion and watch over them like a family are important.



- I think on Advice for a teacher
is to pay attention to every student
and be there for them if they
need.
- The Idea of a family can be
very helpful for new students.
- I chose an IB DP because
it's more complete, ~~with~~

3. One and the other (annexe n°12, questions 6, 7)

EVEN IF I AM IN THIS PROGRAMME, I NEVER FEEL DIFFERENT FROM OTHER STUDENTS, BECAUSE I KNOW THAT IN SOME WAY EVERYBODY HAS BEEN IN THIS SAME SITUATION BEFORE; THE STUDENTS WHOSE FIRST LANGUAGE IS ENGLISH ARE MORE LIKELY TO FEEL "SPECIAL" THAN US.

THE ADVANTAGE THAT I SEE IN BEING PART OF THIS PROGRAMME IS THAT IN THIS CLASS I CAN FIND STUDENTS THAT ARE AT MY SAME LEVEL AND THIS COULD MAKE ME FEEL MORE INTEGRATED. I THINK THAT MY POINT OF VIEW IS REALLY DIFFERENT FROM OTHER STUDENTS' POINT OF VIEW. I COME FROM A SCHOOL THAT HAD AN ENGLISH-LEARNING PROGRAMME, SO I SURELY FEEL DIFFERENT FROM

STUDENTS THAT COME FROM SCHOOLS WHERE THEY DIDN'T LEARN ENGLISH.

- All kinds because we can be who we want.
- the gothic
- gay
- all pink
- normal
- Japanese
- etc.

I think in this school being in ELD is also considered as a "problem" more than an opportunity and I personally want to go out of this class as quickly as possible because I don't like to be seen as different.

* Actually, Yes I do. Sometimes people say "Hey, what is ELD class?" or "ELD-programmer is more easy to work." as meanly. ^(?) ~~It is~~ This programme is a big advantage for me in term of learning academic english but I some times feel bad when the other studento says "Oh, she is taking ELD." So I need to graduate this ELD programme as soon as I improve my English

* Lgbts, different countries, outgoing person/Introverted person, Preps.

No I don't.

- different, not inteligent, bad looks on you, understand difficultly.
- + Push Yourself, learn more, Show you can also do it.

there is different categories the native speakers who are out of ELD. And the ELD students, the programs are bit different but it doesn't change anything for friendship etc.

Yes, I feel the difference especially normal students are talking about English task.

Advantage: we can practise English more. we don't need to do too difficult task. we don't fail English and also Social Study because those are for ELD students that means it's easier.

Disadvantage: We meet always same people everyday. We meet at least first because of ELD and sometimes we are in same class on half day.

There are the people...

- Always with same people
- Talking with others, too
- Same nationality friends
- Many foreign friends

- Being involved in the ELD course, it sounds I have to improve my English so as to reach the levels of the other students. But actually this class has helped me with ^{some of} all my English-speaking classes. Whereas, I honestly feel "different" sometimes, especially where I'm in another classes. Even though it's not such a big challenging for me, some teachers make me do another thing because I'm ELD student. This is the disadvantage of being ELD student for me.

- In our school, this is not a problem and I feel like it is a very good opportunity to learn English. I don't feel different from the other students because most of the students here have experienced the same thing, and to learn a new language.

Advantages of ELD:

- opportunity to learn English
- a lot of support
- opportunity to meet other people who are in the same situation as you are.

- There are a lot of different kind of students in the school. For example, people who need more support or have something why they can't be in a normal class. They have special learning programme, so they get special support and have their own classes.

Sometimes I have friends
that are saying that because
we are in ^a "ELD programme"
we are "less smart"
"different" but this program
was very beneficial for me,
every student learns →

differently and ~~that~~
each student have a
different comprehension.
Learning a new language is
not easy, but is also not a
problem, it is amazing that we
have the opportunity to ^{receive} this help.

there is advantage and disadvantage
we have more help for our
work but in on other hand
we also need more time to
to finish our work. ~~the~~

Learning ELD programme is sometimes being seen somehow separation from other students who is learning English course. For that, I ~~feel~~ sometimes feel ashamed and worry because I ~~worry~~ ^{think} that students who are in normal English course look down on me. Advantage in learning ELD programme is that you can gradually build up your English skills such as listening and writing and disadvantage can be that you have some difficulty in speaking English with others. From my perspective, other students think ELD programme is so easy for them to learn.

4. The school and its surroundings (annexe n°12, questions 8, 9,10)

Who came...; The theater teacher came here to inform about "Macbeth" and its play.

Relations; At first, I felt scared to go outside because everyone is different to me (Japanese) and I didn't know French so much. But while I spent ISB, I got used to the circumstance like that and now, I think Belgium is a second my home even though I can't speak French. I think spending a time with diversity people caused to this change in my mind.

adjective: modern, expensive

I'm in Belgium, and I came
at ISB with friends, so it
was easy because I wasn't
alone. ~~I stayed alone~~

ISB is An amazing school

THIS SCHOOL IS REALLY AWARE OF THE
STRUGGLES THAT STUDENTS MAY HAVE, AND
REALLY WANTS ALL THE STUDENTS TO BE
INCLUDED.

I came to this school 2 years ago, I directly felt integrated in this new school. Teachers and student came directly to me to guide me, help me to understand this new system. ~~Before~~ Before, I was in a Belgian school, I didn't liked

I don't think they are "categories" of students. Japanese, French, Italians, Americans mix all together. Being in a "ELD class" is not useless, it is the opportunity to learn faster the language.

- 1.
2. I don't know much about the school in Belgium. I just know /SB so about /SB; I feel free more than Japanese school, because Japanese school has a lot of a rules and it is very strict.
3. /SB is a different school

ISB school is the school ~~who~~ which is famous for its quote "Everyone included, successful, and challenged."

~~Around 3 students~~ came to this school

- Many people came to this class to present their long-term work or project. From that we learned lots of useful things.
- I somehow feel excluded from Belgium because of cultural difference and asian discrimination.
- ISB is ~~an~~ a fantastic school!

How do you feel in school, in Brussels, in Belgium?

I feel this school is more freedom than my country. The same goes for this country.

I think ISB is a smart school.

with this school we don't really
have a relation with brussels because
it is an international school



- I feel included in this city and country. School is helpful because of CAS Service because we volunteer also outside of the school.
- ISB is an international and special school. It is different from public schools or schools in my own country.

THIS YEAR MANY PEOPLE CAME PRESENTIAL TO THE GROUP; FOR EXAMPLE, TWO "ACTORS" (THEATRE) CAME TALKING TO US ABOUT MACBETH. SOME OTHER TEACHERS CAME TO EXPLAIN HOW TO USE PARTICULAR SOFTWARE. •

PERSONALLY, BEING PART OF A BASKETBALL TEAM OUTSIDE OF THE SCHOOL, I FEEL QUITE INTEGRATED IN BRUSSELS' COMMUNITY, BUT DURING THIS YEAR I'VE NOTICED THAT THIS SCHOOL OFFERS SO MANY POSSIBILITIES (SPORT TEAMS, CLUBS, AFTER-SCHOOL ACTIVITIES) THAT MANY STUDENTS COMPLETELY ISOLATE FROM BRUSSELS' COMMUNITY.
ISB IS A PARTICULAR, DIFFERENT SCHOOL.

