



Edina Go Pro

# COUNTRY REPORT FRENCH-SPEAKING BELGIUM

Prof. Deborah MEUNIER  
En collaboration avec Pauline GLOESNER  
Service de didactique du français langue  
étrangère et seconde

# SOMMAIRE

1. Le système scolaire en Communauté française de Belgique (Fédération Wallonie-Bruxelles)	2
1.1 Informations générales	2
1.2 Les réseaux éducatifs	2
1.3 Les différents niveaux d'enseignement	4
2. Les élèves migrants nouvellement arrivés en Fédération Wallonie-Bruxelles	5
2.1 Terminologie et statuts officiels	5
2.2 Nombre et profil des élèves « primo-arrivants » et « assimilés »	6
3. Description du système éducatif en matière d'accueil, d'observation, d'évaluation et d'intégration des élèves primo-arrivants	12
3.1 Les <i>Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants</i> (DASPA)	12
3.2 Les dispositifs d'accompagnement « Français Langue d'Apprentissage » (FLA)	15
3.3 Les dispositifs destinés à la promotion de la diversité culturelle et linguistique	16
3.4 La scolarisation des élèves allophones en dehors des dispositifs spécifiques	16
A. L'intégration (progressive ?) dans les classes ordinaires	16
B. L'orientation des élèves allophones à la sortie des dispositifs	18
4. Le système de recrutement et de formation des enseignants	19
Références bibliographiques	23

# COUNTRY REPORT FRENCH-SPEAKING BELGIUM

## 1. LE SYSTEME SCOLAIRE EN COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE (FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES)

### 1.1 INFORMATIONS GENERALES

En Belgique, l'enseignement est obligatoire pour les enfants de 6 à 18 ans, et le sera dès 5 ans à partir de septembre 2020. Ce sont les Communautés (cf. figure 1) qui sont compétentes pour le domaine de l'enseignement. Elles sont au nombre de trois et sont caractérisées chacune par une langue officielle, qui sera également celle de scolarisation des élèves : la Communauté néerlandophone, la Communauté germanophone et, enfin, la Communauté française, également appelée « Fédération Wallonie-Bruxelles » (désormais FWB). Ce rapport concerne uniquement la FWB.

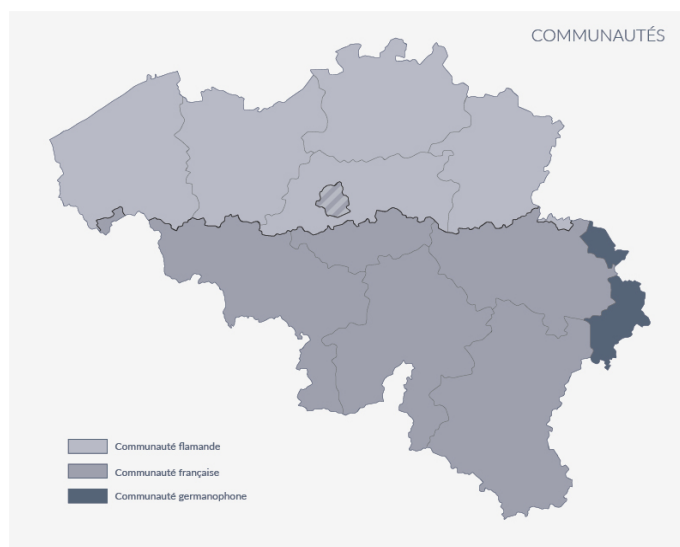


Figure 1 : Carte des Communautés de Belgique<sup>1</sup>

### 1.2 LES RÉSEAUX ÉDUCATIFS

En FWB, on peut considérer quatre réseaux éducatifs différents, même si le site internet officiel du Ministère de l'Éducation de la FWB précise que « bien que le terme "réseau" soit très souvent utilisé dans le milieu scolaire, il n'existe pas de définition juridique de ce terme »<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Source : [https://www.belgium.be/fr/la\\_belgique/pouvoirs\\_publics/communautes](https://www.belgium.be/fr/la_belgique/pouvoirs_publics/communautes)

<sup>2</sup> Portail de l'enseignement en FWB : <http://www.enseignement.be>

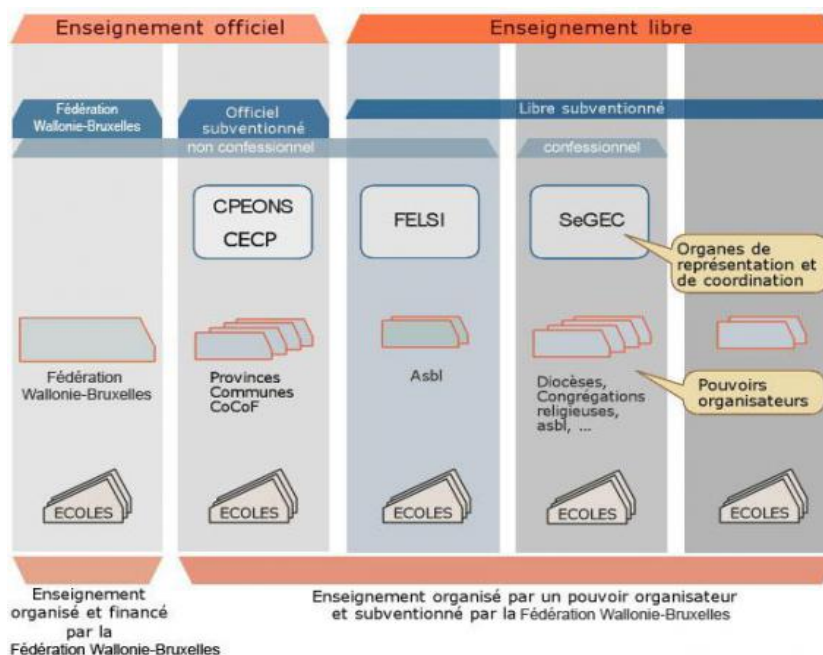


Figure 2 : Organisation générale de l'enseignement en FWB<sup>3</sup>

Comme le montre le schéma ci-dessus (cf. figure 2), les deux premiers réseaux font partie de l'enseignement dit « officiel », qui est organisé par un pouvoir public et non confessionnel (c'est à dire qu'il adhère à un principe de neutralité philosophique et religieuse). Dans l'« officiel organisé », les établissements scolaires sont gérés directement par la FWB, tandis que dans l'« officiel subventionné », ils le sont par d'autres pouvoirs organisateurs qui peuvent être les Provinces, les Villes, les Communes ou encore la Commission Communautaire Française (COCOF).

Les troisième et quatrième réseaux font partie de l'enseignement dit « libre », où les établissements scolaires sont organisés par une personne ou une association privée, mais qui sont reconnus et subventionnés par la FWB. Les Pouvoirs Organisateurs (P.O.) du « libre subventionné non confessionnel » sont des Associations Sans But Lucratif (ASBL). Le réseau « libre subventionné confessionnel » regroupe les écoles « qui organisent un enseignement inspiré d'une confession particulière », principalement catholiques.

En plus du P.O de chaque école, des organes de représentations et de coordination existent : Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), le Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CEPEONS), le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (CECP), la Fédération des Établissements Libres et Indépendants (FELSI) et enfin, le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC).

Enfin, les écoles privées qui ne sont pas reconnues par la FWB (et qui n'apparaissent pas dans le schéma supra) ne reçoivent aucune aide financière de sa part. Mais elles sont minoritaires en Belgique.

<sup>3</sup> Portail de l'enseignement en FWB : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667>

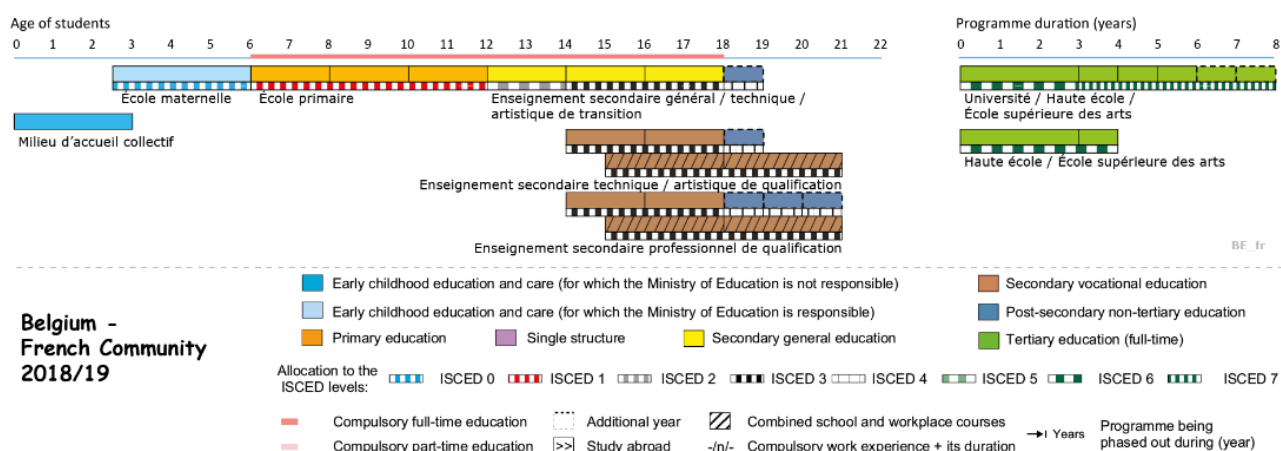
### 1.3 LES DIFFERENTS NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Notre rapport se limitera à la scolarisation des enfants de 2,5 ans à 18 ans dans l'enseignement ordinaire<sup>4</sup>, à savoir l'enseignement fondamental (maternel et primaire) et secondaire.

À partir de 2,5 ans, les enfants peuvent être scolarisés. L'enseignement maternel n'est pas obligatoire, mais le taux d'inscription pour les enfants de 3 à 5 ans est de plus de 90 %<sup>5</sup>.

À partir de 6 ans, la scolarisation devient obligatoire et correspond généralement à l'entrée en classes primaires. À la fin de la 6ème année primaire, l'enfant est évalué à l'aide d'une épreuve externe commune et obligatoire : le *Certificat d'Études de Base* (CEB).

Enfin, l'entrée dans l'enseignement secondaire est prévue à l'âge de 12 ans. Le premier degré commun (1ère et 2ème années) est accessible avec l'obtention du CEB. Si l'enfant n'a pas obtenu son CEB, il est alors orienté vers un premier degré différencié au cours duquel il repassera cette épreuve. Le deuxième degré (3ème et 4ème années) se compose de plusieurs formes d'enseignement : général (G), technique (T), artistique (A) ou professionnel (P). Ces filières sont réparties en deux sections appelées de « transition » (G, T, A) et de « qualification » (T, A, P). Les sections de transition préparent à la poursuite d'études supérieures, tandis que celles de qualification préparent davantage à l'entrée dans la vie active. Enfin, au terme du troisième degré (5ème et 6ème années), l'élève passe à nouveau une épreuve certificative : le *Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur* (CESS) et/ou le *Certificat de Qualification* (CQ). Le CESS est obligatoire pour accéder à l'enseignement supérieur.



Source: Eurydice 2018/19

Figure 3 : Structure de l'enseignement en FWB<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Il existe également un enseignement spécialisé organisé en différents types pour les enfants avec un retard mental, des troubles du comportement ou de l'apprentissage, des déficiences physiques, visuelles ou auditives ou encore une maladie.

<sup>5</sup> FWB, *Les indicateurs de l'enseignement 2019*, consultable en ligne : <http://enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>

<sup>6</sup> European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The Structure of the European Education Systems 2018/19: Schematic Diagrams* (consultable en ligne : <https://eacea.ec.europa.eu/national->

## 2. LES ELEVES MIGRANTS NOUVELLEMENT ARRIVES EN FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES

### 2.1 TERMINOLOGIE ET STATUTS OFFICIELS

En FWB, le terme utilisé pour désigner les personnes migrantes nouvellement arrivées est celui de « **primo-arrivant** », mais les définitions d'une personne primo-arrivante fluctuent selon l'institution chargée de l'accueil de l'individu. Selon le Code wallon, un primo-arrivant est « toute personne étrangère qui séjourne légalement en Belgique depuis moins de trois ans et qui dispose d'un titre de séjour de plus de trois mois, à l'exception des citoyens d'un État membre de l'Union européenne, de l'espace économique européen, de la Suisse et des membres de leur famille »<sup>7</sup>.

La définition qui concerne les élèves primo-arrivants diffère puisque, dans le dernier décret (07.02.2019) qui régit les dispositifs d'accueil et de scolarisation qui leur sont spécifiquement adressés (les *Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants*, dits « DASPA »), les élèves primo-arrivants sont ceux qui réunissent les trois conditions suivantes concernant l'âge, la date d'arrivée sur le territoire et le statut :

1) Âge : être âgé d'au moins 2 ans et 6 mois au 30 septembre de l'année scolaire en cours, et de moins de 18 ans ;

2) Temps de présence sur le territoire : être arrivé sur le territoire belge 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 (OCDE) figurant sur la liste arrêtée au 1er janvier 2012<sup>8</sup> ;

[policies/eurydice/sites/eurydice/files/the\\_structure\\_of\\_the\\_european\\_education\\_systems\\_201819\\_schematic\\_diagrams\\_-\\_final\\_report.pdf](#)).

<sup>7</sup> Portail de l'Action sociale Wallonie, *Circulaire du 28.01.19 Parcours d'intégration*, p.2, disponible en ligne : <http://actionsociale.wallonie.be/sites/default/files/documents/Circulaire%20du%20280119-parcours%20integration.pdf>

<sup>8</sup>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.

- soit, être reconnu comme apatride.<sup>9</sup>

Cela signifie donc que si par « élèves migrants nouvellement arrivés » l'on entend l'ensemble des élèves qui sont sur le territoire belge depuis moins d'un an par exemple, certains ne se retrouvent pas dans la catégorie des « primo-arrivants » telle qu'elle a été définie par le Ministère de l'Éducation. Il arrive également que certains enfants primo-arrivants soient francophones, arrivant par exemple d'un pays d'Afrique de l'Ouest et ayant déjà été scolarisés en français dans leur pays d'origine.

Depuis le décret du 7 février 2019, un nouveau statut d'élève a été défini : celui d'« assimilé au primo-arrivant ». Les conditions pour obtenir ce statut sont les 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 : mêmes conditions que pour le statut de « primo-arrivant » hormis que la liste de l'OCDE de référence est celle arrêtée au 1<sup>er</sup> janvier 2003 ; soit, être de nationalité étrangère ou ayant obtenu la nationalité belge suite à une adoption, soit, être reconnu comme apatride ;
- 3) Durée de scolarisation en FWB : fréquenter un établissement scolaire organisé ou subventionné par la Communauté française depuis moins de 3 mois ;
- 4) Maîtrise de la langue française : ne pas maîtriser suffisamment la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de sa classe d'âge pour l'enseignement 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<sup>10</sup>.

Cette nouvelle catégorie d'élèves « assimilés » permet à davantage d'élèves de bénéficier d'un encadrement supplémentaire durant leur scolarisation. En effet, le fait de ne plus prendre en compte la date d'arrivée sur le territoire belge, mais bien celle de scolarisation, permet aux enfants qui n'ont pas été directement scolarisés en Belgique de tout de même accéder au dispositif. De plus, la référence à la liste de l'OCDE de 2003, qui inclut entre autres les pays d'Europe centrale et orientale (contrairement à celle de 2012), englobe notamment les enfants Roms et des Gens du voyage.

## 2.2 NOMBRE ET PROFIL DES ELEVES « PRIMO-ARRIVANTS » ET « ASSIMILES »

Peu de données officielles récentes sont disponibles concernant les migrants mineurs d'âge. Certaines informations, relatives aux enfants du voyage par exemple (cf. UNIA, 2018 : 43<sup>11</sup>), sont inexistantes.

<sup>9</sup>Parlement de la Communauté française (2019). *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*. Consultable en ligne : [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46275\\_000.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46275_000.pdf)

<sup>10</sup>Idem.

<sup>11</sup> « (...) nous constatons que dans les trois Communautés, les chercheurs se heurtent aux restrictions des banques de données administratives. Les données qui y sont conservées sont choisies selon une logique administrative et politique. Les banques de données administratives ne contiennent donc pas toujours les meilleures variables pour la recherche. ».

De même que les données relatives au répertoire linguistique des élèves allophones ne peuvent pas être récoltées par l'Administration de la FWB (Meunier, 2020, *op.cit.*).

Nous avons cependant obtenu des données chiffrées utiles sur le nombre et les profils des élèves allophones en FWB, ces trois dernières années.

Le nombre d'élèves venant de l'étranger de 2016 à 2019, tous niveaux d'étude confondus, a été relativement stable (cf. figure 4). En effet, le pourcentage d'élèves de nationalité étrangère est de 13 % et ne varie pas entre 2016 et 2019 (cf. figure 5).

	Belges	Etrangers	Total
2016-2017	791 758	118 265	910 023
2017-2018	790 164	117 503	907 667
2018-2019	786 193	119 123	905 316

Figure 4 : Nombre d'élèves belges et étrangers de 2016 à 2019<sup>12</sup>

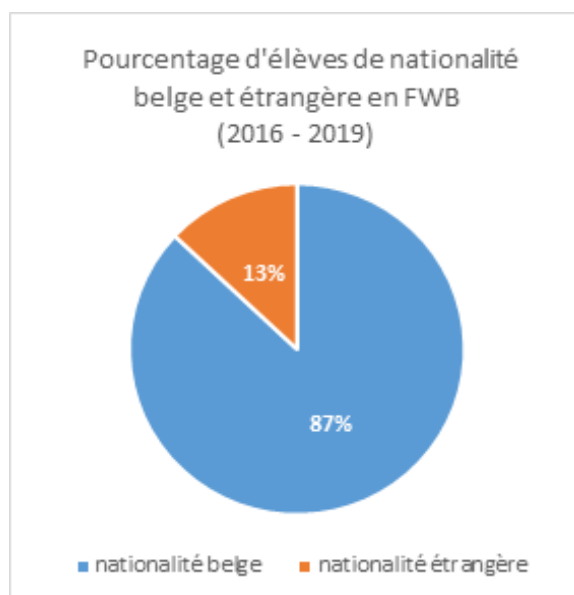


Figure 5 : Pourcentage d'élèves de nationalité belge et étrangère de 2016 à 2019

Cependant, les élèves de nationalité étrangère ne sont pas tous des élèves « primo-arrivants » ou « assimilés ». Certains sont nés sur le sol belge (ils sont dans ce cas « issus de l'immigration »), ou sont présents depuis plusieurs années sur le territoire et ont toujours été scolarisés en français.

Au total, ce sont plus de 180 nationalités différentes qui sont présentes dans la population scolaire de la FWB entre 2016 et 2019. Dans le tableau suivant sont reprises les 13 nationalités étrangères les plus représentées (cf. tableau 1).

<sup>12</sup> Source : Etnic - Entreprise publique de services informatiques des entités de la Fédération Wallonie-Bruxelles.



	2016-2017	2017-2018	2018-2019	Moyenne
<b>Brésil</b>	1 973	2 062	2 158	<b>2064</b>
<b>Bulgarie</b>	2 334	2 448	2 534	<b>2439</b>
<b>Congo (Rép.Dém.)</b>	4 083	3 779	3 658	<b>3840</b>
<b>Espagne</b>	6 500	6 618	6 739	<b>6619</b>
<b>France</b>	26 407	25 836	25 410	<b>25884</b>
<b>Guinée</b>	2 032	1 864	1 888	<b>1928</b>
<b>Italie</b>	7 384	7 320	7 205	<b>7303</b>
<b>Maroc</b>	6 534	5 973	5 768	<b>6092</b>
<b>Pologne</b>	6 295	6 014	5 787	<b>6032</b>
<b>Portugal</b>	6 242	6 143	5 979	<b>6121</b>
<b>Roumanie</b>	9 399	9 859	10 498	<b>9919</b>
<b>Syrie</b>	1 664	2 173	2 453	<b>2097</b>
<b>Turquie</b>	2 107	1 951	1 898	<b>1985</b>

Tableau 1 : Nationalités étrangères les plus représentées dans l'enseignement de la FWB de 2016 à 2019<sup>13</sup>

Les chiffres ne variant pas de manière significative d'une année à l'autre, nous pouvons avoir une idée des nationalités les plus représentées sur les trois dernières années (cf. figure 6).

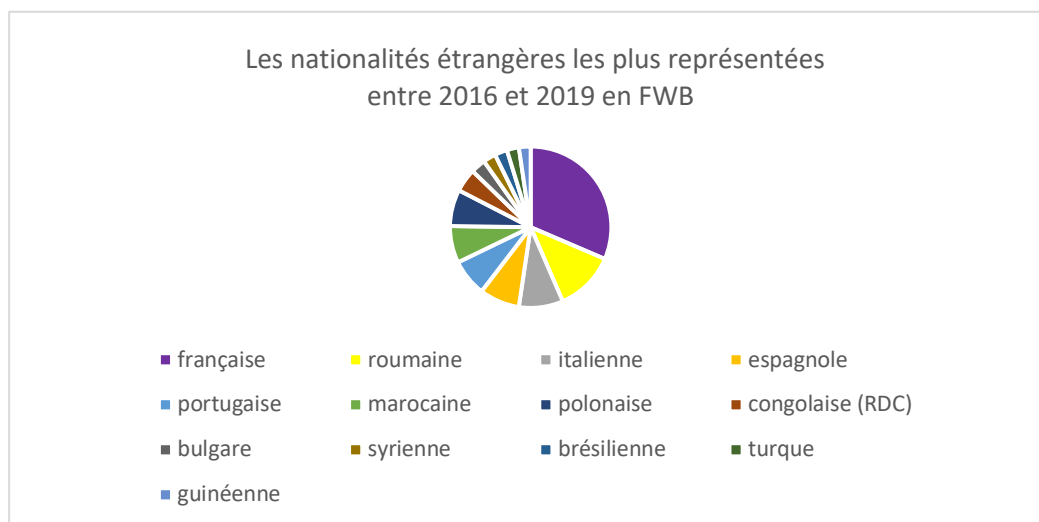


Figure 6 : Nationalités étrangères les plus représentées dans l'enseignement de la FWB de 2016 à 2019

<sup>13</sup> Source : Etnic - Entreprise publique de services informatiques des entités de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

La nationalité la plus largement représentée est la nationalité française, avec plus de 25 000 élèves. La seconde est la nationalité roumaine, avec un peu moins de 10 000 élèves.

Ensuite, viennent les élèves italiens, espagnols, portugais, marocains et polonais qui sont entre 6000 et 7000. Ces pays font partie de l'Union Européenne, à l'exception du Maroc qui a une longue histoire migratoire avec la Belgique<sup>14</sup>.

Enfin, les nationalités congolaise (RDC), bulgare, syrienne, brésilienne, turque et guinéenne représentent chacune environ 2000 élèves (la moyenne est un peu plus élevée pour la nationalité congolaise qui comptabilise presque 4000 élèves).

Le tableau 2 (Oger, 2019 : 34) a été complété avec des données plus récentes, à partir de l'année scolaire 2016-2017. Il nous donne un aperçu du nombre d'élèves primo-arrivants accueillis dans l'enseignement de la FWB de 2012 à 2018. Ces chiffres ne tiennent pas compte des entrées et sorties tout au long d'une année scolaire, mais offrent une photographie de la population d'élèves primo-arrivants accueillis au 1<sup>er</sup> octobre de l'année scolaire.

Nombre moyen d'élèves primo-arrivants accueillis														
	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018		1/10/2018	
	BXL	RW	BXL	RW	BXL	RW	BXL	RW	BXL	RW	BXL	RW	BXL	RW
primaire	210	170	170	175	180	140	210	390	211	362	207	288	204	284
Secondaire	430	560	430	465	425	355	525	759	641	1192	595	952	543	739
Total	1370		1240		1100		1884		2406		2042		1.770	

Tableau 2 : Nombre moyen d'élèves primo-arrivants accueillis en FWB de 2012 à 2018 <sup>15</sup>

De manière générale, le nombre de primo-arrivants a augmenté entre 2012 et 2018 (de 1370 à 1770). Mais d'une année à l'autre, il a parfois diminué. C'est en 2014-2015 qu'il y a eu le moins d'inscrits (1100 dont seulement 140 en primaire en Région wallonne) et c'est en 2016-2017 qu'il y en a eu le plus (2406 dont 1192 en secondaire en Région wallonne).

Une distinction a été faite entre les deux régions de la FWB : la Région de Bruxelles-Capitale (BXL) et la Région wallonne (RW), qui correspond au Sud de la Belgique. De 2012-2013 à 2014-2015, les élèves sont répartis sans grande distinction entre BXL et la RW. Mais de 2015-2016 à 2018, l'écart entre les deux Régions se marque davantage, avec une moyenne plus élevée en RW qu'à BXL.

On peut également constater que dans l'enseignement secondaire, le nombre d'élèves primo-arrivants a plus que doublé par rapport à l'enseignement primaire. Et de manière générale, entre 2010 et 2017,

<sup>14</sup> Cf. Martiniello, M. et Réa, A. (2012), *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*, Ministère de la Communauté française de Belgique.

<sup>15</sup> Sources : Oger, 2019, *op.cit.* ; Etnic - Entreprise publique de services informatiques des entités de la Fédération Wallonie-Bruxelles (mai 2020).

le nombre d'élèves primo-arrivants inscrits dans un DASPA a presque doublé en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Le tableau 3 concerne l'année scolaire 2019-2020 et offre un aperçu plus détaillé de la répartition des élèves par régions. À partir de 2019, davantage d'élèves nouvellement arrivés en FWB sont pris en compte dans ces statistiques grâce à l'apparition du statut d' « assimilé au primo-arrivant » (cf. point 2.1). Cependant, nous ne savons pas combien d'élèves font partie de cette catégorie étant donné que le nombre communiqué englobe les élèves primo-arrivants et assimilés, sans distinction.

<b>Nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés au 01/10/2019 en FWB</b>		
<b>Zone géographique</b>	<b>Fondamental (M3 à P6)</b>	<b>Secondaire</b>
Arrondissement de Liège	356	71
Arrondissement de Verviers	119	30
Arrondissement de Huy-Waremme	59	0
Hainaut-Centre	108	63
Hainaut-Sud	107	49
Province de Namur	271	112
Province du Brabant Wallon	147	0
Province de Luxembourg	241	53
Wallonie-Picarde	176	62
<b>Sous-total Région Wallonne (RW)</b>	<b>1584</b>	<b>440</b>
Région de Bruxelles Capitale (BXL)	1376	326
<b>TOTAL</b>	<b>2960</b>	<b>766</b>
	<b>3726</b>	

Tableau 3 : Nombre moyen d'élèves primo-arrivants et assimilés en FWB au 1<sup>er</sup> octobre 2019<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Idem.

Le nombre total d'élèves (3726) a augmenté par rapport aux années précédentes. Il est dû à une augmentation considérable dans l'enseignement fondamental (de 488 en 2018 à 2960 en 2019), qui compense une diminution dans le secondaire (de 1282 à 766). Concernant la répartition entre le secondaire et le primaire, la tendance est donc inversée : les élèves du fondamental sont environ quatre fois plus nombreux. Un facteur explicatif majeur de cette évolution est la comptabilisation de la troisième année maternelle pour l'année scolaire 2019-2020, à la différence des années précédentes.

Entre les deux régions (BXL et RW), les écarts ne sont pas significatifs, avec un nombre d'élèves toutefois plus élevé en Région Wallonne (2024) qu'à Bruxelles (1702).

Si l'on compare ces chiffres à ceux correspondant à la répartition des élèves selon leur nationalité, nous remarquons que les élèves ayant le statut de primo-arrivants représentent environ 1 à 2 % de la population scolaire de nationalité étrangère en FWB<sup>17</sup>.

Enfin, il convient de signaler que le Ministère n'a pas été en mesure de nous fournir les informations suivantes pour les trois dernières années scolaires :

- le nombre d'élèves arrivés de l'étranger inscrits dans l'enseignement de la FWB durant l'année scolaire (élèves primo-arrivants et de nationalité étrangère inscrits pour la première fois en FWB) ;
- la répartition par âge de ces élèves arrivés dans l'année (et par niveau d'enseignement) ;
- la répartition par nationalité de ces élèves arrivés dans l'année ;
- les mouvements migratoires : le nombre d'entrées et sorties des élèves arrivés dans l'année (ainsi que les raisons de ces mouvements)<sup>18</sup> ;
- la répartition des langues d'origine et/ou maîtrisées par ces élèves arrivés dans l'année ;
- la répartition de ces élèves arrivés dans l'année en fonction de leur statut (réfugié, apatride, regroupement familial, membres de l'UE) ;
- la durée moyenne du séjour en DASPA des élèves (ainsi que la répartition par âge)<sup>19</sup> ;
- le type d'enseignement intégré par les élèves sortant de DASPA (général, différencié, technique, professionnel, spécialisé) ;
- le niveau scolaire/de maîtrise de la langue française des élèves inscrits en DASPA à leur entrée et à leur sortie du dispositif.

<sup>17</sup> Le pourcentage est approximatif car les données en notre possession ne permettent pas de proportions exactes. En effet, elles ne sont pas toutes basées sur le même mode de recensement.

<sup>18</sup> Les trois données suivantes (mouvements, langues et statuts) ne sont pas en possession de l'Administration.

<sup>19</sup> Les trois données suivantes (durée en DASPA, orientation et niveau) ne sont pas encore disponibles mais devraient l'être prochainement suite au nouveau décret « DASPA-FLA » de 2019.

### 3. DESCRIPTION DU SYSTEME EDUCATIF EN MATIERE D'ACCUEIL, D'OBSERVATION, D'EVALUATION ET D'INTEGRATION DES ELEVES PRIMO-ARRIVANTS

Depuis 2001, les élèves définis comme « primo-arrivants » peuvent intégrer temporairement une structure particulière : un « dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants » (DASPA). Cette appellation a remplacé celle de « classe-passerelle » qui était d'application jusqu'en 2012. Nous commençons par présenter ce dispositif.

#### 3.1 LES DISPOSITIFS D'ACCUEIL ET DE SCOLARISATION DES ELEVES PRIMO-ARRIVANTS (DASPA)

Les DASPA sont définis comme une « structure d'enseignement visant à assurer 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 »<sup>20</sup>. Ils permettent d'apporter aux élèves un soutien ciblé, nécessaire pour leur assurer « des chances d'émancipation [sociale] par l'éducation »<sup>21</sup>. Les objectifs principaux sont d' « assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale [de ces] élèves dans le système éducatif », de « proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'enseignement [de ces] élèves 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 » et de « proposer une étape de scolarisation intermédiaire accompagnée d'une intégration progressive avant son insertion, à terme, dans une année d'études »<sup>22</sup>.

En 2019, le nouveau décret élaboré dans le cadre du *Pacte pour un enseignement d'excellence*<sup>23</sup> a apporté certaines modifications, notamment en ce qui concerne les catégories d'élèves concernés (cf. supra), la durée du passage en DASPA, le nombre de structures de ce type et les moyens supplémentaires investis pour une « réduction des inégalités dans les acquis langagiers »<sup>24</sup>.

Étendue d'une semaine à six mois, d'abord, en 2001, la durée du passage dans ce dispositif a été portée à deux ans maximum dans le décret de 2019. Elle dépend de la décision d'un Conseil d'intégration et varie selon les difficultés des apprenants (situation d'analphabétisme par exemple). Par ailleurs, les élèves primo-arrivants doivent intégrer leur classe d'âge après 10 mois dans le dispositif, de manière progressive.

Ce dispositif veut ainsi favoriser une inclusion précoce de l'élève dans la classe ordinaire, tout en maintenant un accompagnement spécifique (principalement linguistique) au sein du DASPA. Il s'inscrit donc dans une politique « d'ouverture » des dispositifs d'accueil similaire à celle existante en France aujourd'hui avec les « Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants » (UPE2A) (Oger, 2019 :

<sup>20</sup> Parlement de la Communauté française, *Décret 2019 (op. cit.)*.

<sup>21</sup> Portail de l'enseignement en FWB (*op.cit.*)

<sup>22</sup> Parlement de la Communauté française, *Décret 2019 (op. cit.)*

<sup>23</sup> Cf. le *Pacte pour un Enseignement d'excellence* est une réforme systémique et progressive importante de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, entamée en 2015, qui vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement (cf : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>).

<sup>24</sup> Parlement de la Communauté française, *Circulaire relative à l'encadrement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement*. 7226.

3). Il correspond par ailleurs toujours à un modèle d'intégration sociale de type « assimilationniste », en visant une acculturation rapide dans une langue unique de scolarisation, le français (cf. UNIA, 2018 : 65). Toutefois, les enquêtes réalisées dans les écoles (Verhoeven, 2011 ; Oger, 2019 ; Meunier, 2020) montrent que certains établissements et/ou certains enseignants inscrivent leurs pratiques pédagogiques dans des approches plus diversitaires. Cependant, nous constatons que les approches plurilingues et interculturelles (Auger, 2005, 2010 ; Cummins, 2000 ; Armand, 2012) sont encore minoritaires dans les écoles, et conditionnées par les politiques linguistiques internes qui tendent à imposer le monolinguisme dans les classes, voire à interdire l'utilisation d'autres langues à l'école (Meunier 2020, *op.cit.*).

Pour l'année scolaire 2018-2019, le nombre de DASPA en Fédération Wallonie-Bruxelles s'élevait à 75 : 30 dans l'enseignement fondamental (14 dans la Région de Bruxelles-Capitale et 16 en Wallonie) et 45 dans l'enseignement secondaire (20 dans la Région de Bruxelles-Capitale et 25 en Wallonie)<sup>25</sup>.

Un DASPA ne correspond cependant pas à une classe ou à un nombre d'élèves précis et certains établissements mettent en place des partenariats avec d'autres écoles qui ne sont pas reprises dans ces nombres. De manière générale, le nombre de DASPA est en augmentation constante. Cela est dû notamment au décret de 2019 qui a permis d'étendre les dispositifs à toutes les écoles qui le souhaitent. Auparavant, les DASPA étaient majoritairement ouverts dans des écoles à faible indice socio-économique<sup>26</sup>. Ce qui ne sera plus nécessairement le cas à l'avenir.

L'organisation concrète des DASPA sur le terrain diffère selon les établissements étant donné la liberté laissée par le décret.

En fonction du nombre d'élèves (8 minimum pour pouvoir ouvrir un DASPA), le regroupement des apprenants se fait dans une seule classe – le dispositif le plus souvent rencontré (Oger, 2019 : 36), mais aussi le plus complexe pédagogiquement vu la forte hétérogénéité du groupe – ou dans plusieurs classes. Les établissements situés dans des villes démographiquement importantes disposent de plusieurs classes, ce qui, la plupart du temps, permet d'adapter l'enseignement en fonction du niveau de français des élèves (à l'oral et/ou à l'écrit, alphabétisés ou non) ou de leur âge. Ceux-ci peuvent ensuite changer ou non de classe au cours de l'année, en fonction de leur évolution. Les établissements situés en Wallonie près de centres de réfugiés (à la campagne ou dans de petites villes) n'ont souvent qu'une classe unique, de niveau hétérogène, car le nombre d'élèves est moins important. Une solution possible est le dédoublement de certaines heures de français, afin de pouvoir différencier davantage l'enseignement.

Parfois, malgré l'existence de plusieurs classes DASPA, l'établissement décide de ne pas procéder à une répartition selon des critères de niveau. Les groupes sont alors composés de manière aléatoire, la diversité étant même privilégiée en ce qui concerne l'âge, le sexe et la nationalité des apprenants. L'entraide et la coopération entre élèves peuvent profiter de ce type de dispositif.

Le fait de conserver, dans la mesure du possible, la même classe tout au long de l'année, permet de créer une dynamique de groupe, une progression individuelle et un respect mutuel. En effet, le

<sup>25</sup> Portail de l'enseignement en FWB (*op.cit.*).

<sup>26</sup> UNIA, 2019 : 99, 128.

mouvement constant qui existe dans les DASPA est une autre difficulté à gérer. Un nombre important d'arrivées et de départs en cours d'année est constaté. Ces modifications ralentissent et perturbent l'enseignement car il faut prendre le temps, à chaque arrivée, d'intégrer l'élève dans la classe, de lui expliquer le fonctionnement des outils utilisés, de même que le règlement d'ordre intérieur.

Dans sa thèse soutenue en 2019, Elodie Oger distingue quatre configurations rencontrées dans les écoles en FWB (pp.36-37), que nous présentons ici sous forme de schéma :

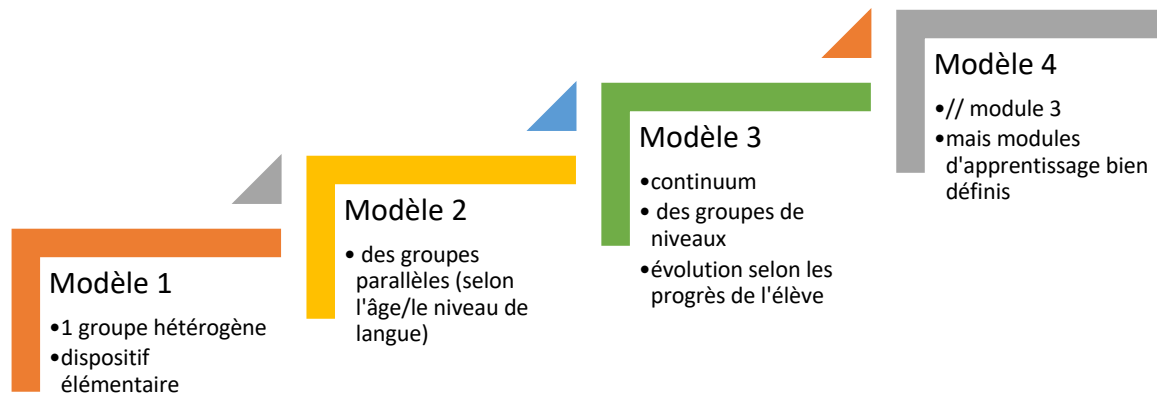


Figure 7 : L'organisation des structures d'accueil en FWB d'après Oger, 2019

Le modèle 4 paraît le plus abouti pédagogiquement dès lors qu'il propose des modules d'apprentissage définis d'après la logique des « groupes de besoin ». D'après Oger, ce dispositif par groupes de niveaux peut avoir un effet positif sur le développement des compétences littéraciques des élèves. Notons par ailleurs qu'il demande une planification des apprentissages au sein de l'ensemble du dispositif et suppose donc une concertation au sein de l'équipe éducative.

Malgré les avantages incontestables de telles structures, plusieurs difficultés persistent dans l'organisation et la mise en place des DASPA. Une des lacunes, déjà pointée en 2013 par Pauline Gloesener, et toujours d'actualité (Oger, *op.cit.* ; Meunier, *op.cit.*) est l'absence de programme ou de référentiel officiel. Si le décret prévoit une répartition des périodes de cours en fonction des disciplines (au minimum 16 périodes hebdomadaires de formation humaine incluant le FLE et 8 périodes de formation mathématique et scientifique), il n'existe pas de prescrit pédagogiques et didactiques. Certains enseignants apprécient cette liberté, faisant remarquer que la diversité des profils des élèves est telle qu'il ne serait pas raisonnable d'avoir les mêmes objectifs ou exigences d'un enfant à l'autre, d'un établissement à l'autre, d'une année à l'autre. D'autres, cependant, se disent désemparés et aimeraient être davantage outillés et guidés dans leurs pratiques de classe. Cette absence d'objectifs clairement définis concerne inévitablement les dispositifs d'évaluation de ces élèves. Chaque établissement, voire chaque enseignant, décide d'évaluer ou non ses apprenants, mais aussi du moment, de la fréquence, du contenu, du niveau et des modalités de l'évaluation. Une évaluation en

langue française n'est pas systématique et encore moins dans une discipline non linguistique (en mathématiques par exemple) ou dans une autre langue d'origine (ou de scolarisation antérieure).

Dans le cas où des enfants analphabètes (ou très peu scolarisés antérieurement) se trouvent dans le groupe, le désarroi des enseignants ne fait souvent qu'augmenter. Si les enseignants ne sont pas toujours outillés pour enseigner dans une langue étrangère à l'élève, ils le sont encore moins pour l'alphabétisation, surtout chez des adolescents. Dès lors, certaines écoles se sont spécialisées dans l'alphabétisation, en créant une ou plusieurs classes dédiées à l'alphabétisation d'adolescents allophones.

### 3.2 LES DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT « FRANÇAIS LANGUE D'APPRENTISSAGE » (FLA)

La FWB a décidé d'investir des moyens supplémentaires dans des dispositifs spécifiques de réduction des inégalités dans les acquis langagiers, notamment en créant un nouveau dispositif d'accompagnement des élèves dits « FLA » (Français langue d'apprentissage). Ce nouveau dispositif remplace, dans le fondamental, les cours d'*Adaptation à la langue de l'enseignement* (ALE), où l'élève allophone était placé dans sa classe d'âge mais avec des périodes consacrées au soutien linguistique en français.

Le nouveau dispositif « FLA » concerne les élèves qui réunissent, dans l'enseignement fondamental uniquement, toutes les conditions suivantes :

- 1) Age : être âgé d'au moins 4 ans au plus tard le 31 décembre de l'année scolaire concernée ;
- 2) Maitrise de la langue française : 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.

Contrairement aux DASPA, le public pouvant bénéficier de ces dispositifs FLA est défini uniquement en fonction d'un critère de (non) maîtrise de la langue de l'enseignement et non de durée de présence sur le territoire ou de statut/nationalité. Un enfant belge et francophone peut donc tout à fait y avoir accès.

Par contre, dans l'enseignement secondaire, seuls les élèves assimilés aux primo-arrivants peuvent être testés et bénéficier de ces périodes d'accompagnement « FLA ».

Comme ces périodes ne sont pas octroyées en fonction d'un profil mais bien d'un niveau langagier, des outils d'évaluation de la maîtrise de la langue de l'enseignement<sup>27</sup> ont été construits sur base des niveaux d'aptitude langagière du *Cadre européen commun de référence des langues* (CECRL). Ils sont adaptés à l'âge des élèves et permettent d'évaluer le niveau de maîtrise de la langue de l'enseignement afin de recevoir un encadrement complémentaire pendant 24 mois<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Cf. Les *Outils d'évaluation de la maîtrise de la langue de l'enseignement* sont disponibles sur le site [enseignement.be/daspa](http://enseignement.be/daspa).

<sup>28</sup> Parlement de la Communauté française, Circulaire 7226 (*op. cit.*).



En septembre 2019, tous les établissements de l'enseignement fondamental et secondaire de la FWB ont fait passer ce test à leurs élèves (ou du moins à ceux qu'ils considéraient ne pas maîtriser suffisamment la langue d'enseignement pour suivre en toute autonomie les apprentissages). En fonction des résultats obtenus, les écoles se sont vues octroyer des moyens supplémentaires afin de mettre en place notamment « 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 »<sup>29</sup>.

### 3.3 LES DISPOSITIFS DESTINES A LA PROMOTION DE LA DIVERSITE CULTURELLE ET LINGUISTIQUE

D'autres dispositifs visent la promotion de l'altérité linguistique et culturelle dans les écoles. Le programme *Langues et Cultures d'Origine* (LCO) qui concerne surtout les enfants issus de l'immigration, existe depuis de nombreuses années en FWB. Il est devenu en 2010 le programme *d'Ouverture aux Langues et Cultures d'Origine* (OLC), qui a permis à des élèves de différents pays partenaires de la FWB (Chine, Espagne, Grèce, Italie, Maroc, Pologne, Portugal, Roumanie, Russie, Tunisie et Turquie) de proposer des cours d'ouvertures aux langues aux élèves du fondamental et du secondaire.

### 3.4 LA SCOLARISATION DES ELEVES ALLOPHONES EN DEHORS DES DISPOSITIFS SPECIFIQUES

#### A. L'INTEGRATION (PROGRESSIVE ?) DANS LES CLASSES ORDINAIRES

Concernant les élèves inscrits en DASPA, il est aujourd'hui recommandé d'organiser une intégration progressive dans la classe ordinaire. Cela signifie que les élèves allophones primo-arrivants et assimilés peuvent suivre certains cours dans leur classe d'âge (et/ou d'équivalence), parallèlement ou à la place de ceux donnés dans le DASPA, afin de les motiver, de les préparer et de ne pas les freiner dans leur apprentissage. Depuis 2019, ces moments d'« immersion » sont obligatoires après 10 mois passés dans le DASPA. En effet, le décret stipule que « l'élève doit intégrer au minimum 6 périodes par semaine au sein de sa classe d'âge ou de l'année d'études envisagée. »<sup>30</sup>, et ce minimum de périodes augmente avec la durée d'inscription en DASPA (12 périodes minimum après 12 mois et 18 périodes minimum après 18 mois). Il arrive également qu'une intégration complète soit déjà réalisée de manière officieuse avant la sortie du DASPA. C'est surtout le cas pour les apprenants déjà scolarisés en français dans leur pays d'origine.

Cependant, cette obligation d'inclusion progressive dans les classes « ordinaires » s'avère chronophage et énergivore pour les équipes éducatives. Et le coût est encore plus élevé lorsque l'intégration se fait en partenariat avec un autre établissement (technique ou professionnel par exemple). Plutôt qu'une intégration régulière mais partielle tout au long de l'année, certaines équipes

<sup>29</sup> Parlement de la Communauté française, *Décret 2019 (op. cit.)*.

<sup>30</sup> Parlement de la Communauté française, *Décret 2019*. pp. 8-9 (*op. cit.*).

organisent alors une immersion « sauvage » sur une courte période (un jour, une semaine), avec la volonté de montrer à l'apprenant tout le chemin qu'il a encore à parcourir avant d'être prêt.

Certains apprenants, une fois sortis du DASPA, changent d'établissement pour intégrer des classes de FLE organisées ailleurs. Celles-ci ne sont pas gérées par un décret spécifique et sont accessibles sans que le statut de primo-arrivant soit nécessaire. De cette manière, ils ont l'occasion de poursuivre un apprentissage du français adapté à un public allophone. Par ailleurs, certains élèves qui ont déjà passé douze ou dix-huit mois en DASPA, suivent encore les cours dans le dispositif de manière officieuse.

En ce qui concerne la maîtrise de la langue de scolarisation, le français, l'écart reste important entre le niveau acquis à la sortie du DASPA et celui nécessaire (ou exigé) dans la classe intégrée. Une maîtrise insuffisante de la langue de scolarisation est l'un des principaux obstacles mentionnés par les enseignants. Un rapport d'un groupe de travail disciplinaire « Lecture-Français » (2016), cité par Elodie Oger (p.38), signale un niveau A2 en français à la sortie des dispositifs, considéré comme « largement insuffisant » pour intégrer l'enseignement ordinaire.

Le niveau de compétence écrite en français d'élèves quittant le DASPA et intégrant l'enseignement ordinaire a été évalué en 2013 dans trois établissements de la Province de Liège (Gloesener, *ibid.*) : Les productions écrites de trente-trois apprenants ont été évaluées d'après les descripteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

Les résultats ne sont pas représentatifs de la situation dans l'ensemble des DASPA organisés en FWB, mais nous pouvons tout de même retenir certaines tendances observées dans l'échantillon étudié.

Le niveau A1 était acquis au total par plus de 75% des apprenants, le A2 par 37% et le B1 par 18%. Cela signifie donc que 82% des apprenants observés n'étaient théoriquement pas prêts à intégrer leur nouvelle classe dès lors qu'ils n'avaient pas les compétences écrites du niveau « seuil » B1, celui dit « d'autonomie » en langue étrangère. En effet, presque la moitié des élèves ne maîtrisait même pas le niveau A2.

Dans le cadre de l'étude de 2013, l'analyse des profils des élèves a permis d'identifier, en partie, la raison de leur sortie du DASPA : soit cette intégration précoce était imposée par le décret avec la limite du séjour à dix-huit mois ; soit elle relevait d'un choix du Conseil d'intégration. Dans ce cas, la demande de 6 mois supplémentaires n'avait pas été effectuée et parfois même les 12 mois ne s'étaient pas encore écoulés en DASPA.

Cette décision d'intégrer certains élèves avant la période de 18 mois passés en DASPA, alors qu'ils n'ont pas encore acquis le niveau B1, peut être calculée, dans l'intérêt de l'apprenant. Si les dix-huit mois vont être atteints peu de temps après la rentrée de septembre, il est préférable que l'élève soit intégré dès les premiers jours dans sa nouvelle classe, afin d'y être accueilli au mieux. L'immersion est également préférable si l'apprenant se sent stigmatisé ou frustré par son maintien dans un dispositif d'enseignement-apprentissage à part.

Enfin, notre recherche menée en 2019 a montré par ailleurs que les enseignants mettent souvent en avant le profil de l'élève à l'entrée du DASPA afin de justifier ses résultats ultérieurs, notamment l'origine socio-économique et le niveau d'études des parents.

Une autre problématique saillante concerne les contenus enseignés au sein du DASPA. En effet, alors qu'on décide de garder les élèves plus longtemps dans le DASPA afin qu'ils progressent davantage en français, on observe que les compétences relevant du niveau A2 ou B1 y sont généralement peu travaillées (Gloesener, 2013). Aphrodite Maravelaki et Luc Collès avaient déjà montré en 2003 que les méthodes d'enseignement et les contenus didactiques étaient peu adaptés au public des classes-passerelles (méthodes traditionnelles, audio-orales de français langue étrangère). En effet, encore aujourd'hui, on constate que la dimension discursive de la langue scolaire et ses diverses fonctions cognitivo-langagières sont en général absentes des objectifs d'apprentissage en DASPA (Bigot et Maillard, 2018 ; Oger, *op.cit* ; Meunier, *op.cit*).

Certaines écoles choisissent cependant de former des groupes avec les élèves plus avancés, mais proposent un enseignement centré sur une approche plus linguistique que discursive, parfois exclusivement grammaticale et orthographique (cf. Maravelaki, *op.cit.*). Les pratiques langagières scolaires y sont finalement peu travaillées : qu'elles soient transversales comme la représentation des connaissances, du monde ; la médiation d'un code à un autre ; la communication pour discuter les connaissances ; le métalangage ; ou plus disciplinaires comme la polysémie du lexique ou la compréhension des consignes.

---

## B. L'ORIENTATION DES ELEVES ALLOPHONES A LA SORTIE DES DISPOSITIFS

Malgré l'absence de données officielles sur le parcours des élèves à la sortie du DASPA<sup>31</sup>, on sait que beaucoup d'élèves allophones sont orientés vers des filières qui ne relèvent pas de l'enseignement général et qui ne sont pas toujours adaptées à leurs attentes et besoins (Ferrara & Friant, 2014). Oger parle de 47% des élèves qui rejoignent l'enseignement de qualification à la sortie du DASPA (sur un total de 603 enquêtés), dont 32% vers le professionnel, « ce qui en fait la filière la plus fréquentée par les élèves primo-arrivants » (2019 : 199).

L'hétérogénéité est tellement forte à l'entrée des DASPA qu'il est impossible de faire de généralisation quant à la réussite scolaire ultérieure des apprenants. De plus, il n'existe pas de dispositifs d'accompagnement et de suivi de ces élèves.

On observe que les difficultés liées à l'apprentissage d'une langue étrangère, ou aux spécificités de la langue d'enseignement, ne sont pas systématiquement prises en compte dans l'évaluation et l'orientation des élèves allophones.

On va par exemple envoyer certains élèves allophones, qui ne peuvent pas prouver leur parcours scolaire antérieur, dans l'enseignement différencié (17% selon l'étude d'Oger menée sur 603 élèves). Or ce passage en différencié peut s'avérer démotivant pour des élèves allophones qui se retrouvent

<sup>31</sup> Le Décret de 2019 prévoit un Comité de monitoring : « 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. » (p.13).

dans un dispositif inadapté à leurs besoins et conçu exclusivement pour un public d'élèves francophones en difficulté scolaire.

Le même phénomène est observé dans l'enseignement secondaire, plus tard dans le curriculum. En effet, les élèves ne réussissant pas les épreuves certificatives sont orientés vers l'enseignement professionnel, seule filière accessible sans CEB. De plus, les établissements organisant un DASPA sont généralement des établissements proposant des études techniques ou qualifiantes, pas toujours choisies par vocation, mais plutôt par défaut, car considérées (à tort) comme peu exigeantes. Pour peu que les élèves primo-arrivants préfèrent rester dans une sphère connue et rassurante, ils choisiront une filière de l'école déjà fréquentée, sans envisager des études dans l'enseignement général. Ce choix aura pour conséquence qu'ils n'auront plus accès à une série de cursus et d'emplois à la fin de leur scolarité. Des problèmes de démotivation et de décrochage scolaire peuvent également apparaître.

Enfin, les compétences approximatives et partielles en français sont parfois confondues avec des problèmes cognitifs ou des troubles d'apprentissage.

#### 4. LE SYSTEME DE RECRUTEMENT ET DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

La formation spécifique des enseignants dans le secteur de l'accueil des élèves allophones reste problématique en FWB (UNIA, 2018 : 40).

Les formations en didactique du français langue étrangère et seconde existent dans les universités de Louvain et de Liège depuis la fin des années 80 (Berré *et al.*, 2013). Les cursus universitaires initiaux se sont, depuis la réforme de Bologne, développés en masters. Une *Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur* est associée au *Master en langues et littératures romanes, orientation français langue étrangère* depuis 2017 à l'Université de Liège et à l'Université Libre de Bruxelles.

Par contre, les enseignants du fondamental ne reçoivent pas de formation spécifique en didactique du français langue étrangère ou seconde. Des modules de formation consacrés au français langue étrangère sont cependant offerts aux étudiants dans certaines Hautes écoles.

Concernant le secondaire, le décret 2019 a identifié les titres requis pour être habilité à enseigner en DASPA (cf. le décret des *Titres et fonctions* du 11 avril 2014). Ainsi, les enseignants doivent être titulaires d'une *Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur* dans le domaine du français langue étrangère/seconde.

On peut donc considérer que les formations en didactique du FLE proposées dans l'enseignement supérieur de la FWB depuis 30 ans sont actuellement mieux reconnues et valorisées dans l'enseignement obligatoire (notamment avec la création d'une *AESS en FLE/S* pour les universitaires en 2017). Cependant, la future *Réforme de la Formation Initiale des Enseignants* (RFIE) n'a pas identifié le français langue étrangère/seconde comme un domaine spécifique et une formation à part entière dans les cursus des étudiants de bachelier. Et cela pourrait avoir à l'avenir des conséquences sur l'identité professionnelle des enseignants de DASPA, mais aussi contribuer à la précarisation de leur statut et de leur carrière dans l'enseignement.

Actuellement, différents bacheliers combinent les didactiques du français langue première et étrangère pour les enseignants se destinant au degré secondaire inférieur (1ère à 3ème secondaire).

Les universités (Université Catholique de Louvain<sup>32</sup>, Université Libre de Bruxelles<sup>33</sup> et Université de Liège<sup>34</sup>), quant à elles, organisent des études de master (120 crédits) dans le domaine de la didactique du français langue étrangère et seconde, accessibles selon certains critères d'admission. Ces mêmes universités, ainsi que des Hautes écoles, proposent également des certificats de formation continue.

Il est important de noter que si la didactique du français langue étrangère et seconde est bien présente dans ces formations, celle de l'enseignement du français comme « langue de scolarisation » (FLSco), à un public d'élèves allophones, est par contre restée longtemps inexistante. Cependant, elle gagne aujourd'hui en visibilité dans le champ de la formation des enseignants, initiale et continue. En effet, depuis septembre 2018, un certificat FLE-FLSco a vu le jour à Bruxelles<sup>35</sup>, et à partir de septembre 2020, un certificat en enseignement du FLSco sera organisé à l'Université de Liège<sup>36</sup> et accessible aux enseignants de toutes les disciplines scolaires.

Il faut par ailleurs souligner l'intérêt du politique pour la « maîtrise » de la langue française comme compétence transversale, visible dans le *Pacte pour un Enseignement d'excellence* (cf. supra) :

*« Le cours de français constitue le lieu central de l'apprentissage de la langue française, mais la langue française devrait également - pour renforcer son apprentissage - être travaillée de manière transversale dans tous les autres cours. Il s'agit d'apprendre la langue française comme un outil de culture (littérature) et comme un objet d'apprentissage en tant que tel, mais également comme un outil d'apprentissage des autres savoirs disciplinaires. »* (Pacte d'Excellence, Avis n°3 du Groupe, page 48).

Dès lors, les différents organismes publics de formation continue des enseignants (tous réseaux confondus) programmeront, à partir de l'automne 2020, des journées de formation pédagogique centrées sur le FLSco et les élèves allophones. Les enseignants, toutes disciplines confondues, devront ainsi effectuer a minima 8 heures de formation pédagogique dans ce domaine s'ils enseignent dans un dispositifs spécifique (FLA, DASPA).<sup>37</sup>

Du point de vue la formation initiale des enseignants en fonction, on observe une certaine hétérogénéité de parcours et de profils. Par exemple, sur les 18 enseignants de DASPA du secondaire interviewés en 2019 (cf. tableau 4), on constate que certains ont étudié en Haute-Ecole (8), d'autres ont suivi des études universitaires (10), parfois en complément d'un bachelier en didactique déjà

<sup>32</sup> Master de 120 crédits à l'UCL : <https://uclouvain.be/prog-2019-fle2m> / Certificat de 20 crédits : <https://uclouvain.be/fr/etudier/iufc/certificat-fle.html>

<sup>33</sup> Master de 120 crédits à l'ULB : <https://www.ulb.be/fr/programme/ma-lfrle#presentation>

<sup>34</sup> Master de 120 crédits de l'ULiège :

[https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20192020/programmes/P2UFLE01\\_C.html](https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20192020/programmes/P2UFLE01_C.html) / Certificat de 25 crédits : [https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20192020/programmes/PYCFLE00\\_C.html](https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20192020/programmes/PYCFLE00_C.html) / Certificat de 10 crédits : [https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20192020/programmes/PYCFIF00\\_C.html](https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20192020/programmes/PYCFIF00_C.html)

<sup>35</sup> Partenariat entre l'ISPG et l'ISFSC, Certificat de 25 crédits : <https://www.ispg.be/etudes-et- formations/formation-continue/certificat-fle-sco>

<sup>36</sup> *Certificat inter université et Haute école* (ULiège et la Haute école de la Ville de Liège) *en enseignement du français langue de scolarisation en contexte migratoire*, de 20 crédits, destiné aux enseignants du fondamental et du secondaire.

<sup>37</sup> Parlement de la Communauté française, *Décret 2019* (op. cit.)

obtenu auparavant (4/10) et, enfin, certains ont complété leur cursus avec une formation de type certificat (2) ou encore privée (2). Plus de la moitié (11) n'ont aucune formation en FLE/S.

Formation en FLE/S	Nombre d'enseignants.es
Pas de formation en FLE/S	11
Formation en FLE/S d'un an maximum	3
Formation en FLE/S de plus d'un an	4

Tableau 4 : nombre d'enseignants formés en FLE/S

En ce qui concerne les neuf enseignants de FLE/S dans les DASPA, quatre sont détenteurs d'un bachelier en didactique du FLM et FLE/S (dont un avec un certificat supplémentaire) et aucun ne possède de master dans le domaine. Quatre enseignants possèdent une formation en didactique du FLM uniquement : un avec un bachelier en didactique du FLM/Histoire et trois enseignants avec un master en langues et littératures romanes (dont un a suivi un stage universitaire en didactique du FLE/S et un autre une formation privée). Enfin, le dernier est diplômé en journalisme et a bénéficié de courtes formations FLE avec des organismes privés pour lesquels il a travaillé auparavant.

Pour les enseignants en DASPA des disciplines non linguistiques (DNL), sept ont suivi un bachelier dans leur discipline et trois d'entre eux l'ont complété par un master en sciences de l'éducation. Aucun n'a bénéficié d'une formation ou d'un cours abordant le FLE/S ou FLSCO.

Deux enseignants, sans titre pédagogique préalable, ont également suivi un CAP (Certificat d'Aptitudes Pédagogiques) au cours de leur carrière afin de pouvoir rester dans l'enseignement.

Il est également intéressant d'analyser le parcours professionnel de ces enseignants, principalement pour les plus anciens enseignants en DASPA (début des années 2000).

Si l'on s'intéresse d'abord à leur ancienneté en DASPA (cf. figure 8), on voit que pour six des dix-huit enseignants, 2019 était leur première année en DASPA (avec des années d'enseignement dans d'autres types de classe pour quatre d'entre eux). Douze y enseignent depuis plusieurs années, jusqu'à 20 ans parfois, avec par exemple 17 ans d'expérience pour l'enseignant en FLE possédant un bachelier en FLM, et 18 ans pour celui diplômé en journalisme.

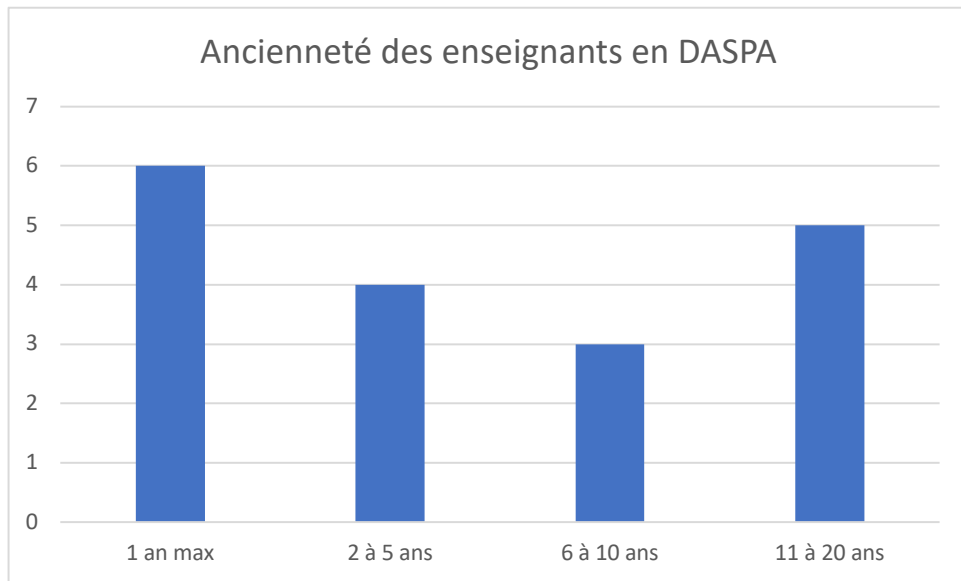


Figure 8 : Ancienneté des enseignants en DASPA

On constate donc une très grande hétérogénéité dans la formation et le parcours professionnel des enseignants, mais aussi une certaine complémentarité entre les études et l'expérience professionnelle.

## Références bibliographiques

- ARMAND, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, 167, pp.48-50. En ligne : <https://id.erudit.org/iderudit/67710ac>
- AUGER, N. (2005). *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*, Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia.
- AUGER, N. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et Perspectives pratiques en classe*. Editions des archives contemporaines.
- BERRE, M. et al. (Ed.) (2013). La formation des enseignants de FLE/S en Belgique : un état des lieux. *Langage et l'Homme*, 48.1.
- BIGOT, V. & Maillard N. (2018). Le français langue de scolarisation face à l'hétérogénéité langagière : vers un dépassement de l'opposition oral/écrit. In Jeoffrion, Ch. et Narcy-Combes, M.-F. (dir.), *Perspectives plurilingues en éducation et formation*. PUR, 121-144.
- COLLES, L. & MARAVELAKI, A. (2003). L'enseignement du français aux adolescents primo-arrivants en Belgique francophone. *Dialogues et Cultures*, 48, 121-129.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2018). *The Structure of the European Education Systems 2018/19: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. En ligne : [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/the\\_structure\\_of\\_the\\_european\\_education\\_systems\\_201819\\_schematic\\_diagrams\\_-\\_final\\_report.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/the_structure_of_the_european_education_systems_201819_schematic_diagrams_-_final_report.pdf)
- FERRARA, M. & FRIANT, N. (2014). Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degrés de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4). En ligne : <http://journals.openedition.org/osp/4496>
- 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 fin d'études. Université de Liège.
- MARTINIELLO, M. & Réa, A. (2012). *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*, Ministère de la Communauté française de Belgique.
- MEUNIER, D. (2020). *Rapport d'activité final du projet de recherche « Les élèves allophones et le français langue de scolarisation : quels dispositifs pour quels besoins ? » (2018-2020)*. Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- OGER, E. (2019). « Faire-passerelle » : analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants de Belgique francophone. Thèse de doctorat. Université Catholique de Louvain.



PARLEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE (2019). *Circulaire relative à l'encadrement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement*. 7226. En ligne : [https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/46476\\_000.pdf](https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/46476_000.pdf)

PARLEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE (2019). *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*. En ligne : [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46275\\_000.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46275_000.pdf)

PORTAIL DE L'ENSEIGNEMENT EN FWB : <http://www.enseignement.be>

UNIA, Centre interfédéral pour l'égalité des chances (2018). *Baromètre de la diversité – Enseignement*.

VERHOEVEN, M. (2011). Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems: a theoretical and empirical exploration. *European Educational Research Journal*. 10(2), 189-203.