

FICHE DE SYNTHÈSE COLLECTIVE

N'oubliez pas d'agrémenter votre synthèse de photos prises pendant votre séjour ! N'hésitez pas, pour ce faire, à vous inspirer des restitutions précédentes, notamment sur Prisme 2 que vous retrouverez sur le site internet : <https://prisme-educ.com/restitutions/>

Contexte de la mobilité	
Dates d'observation	07/04/2025 AU 10/04/2025 INCLUS
Ville et pays	BRUXELLES – LIEGE – HERSTAL - VERVIERS
Observateurs	Sébastien FAUVEAU – Julia VIGNES – Noëlle FOUCAULT-PETRINIANI – Sybille ESCURE-HERPIN – Stéphanie COTTA – Anna CROSTA – Mélanie DE MATOS – Sébastien HERNANDEZ
Structures visitées	Ministère de la fédération Wallonie- Bruxelles – Instruction publique de la ville de Verviers – Ecole communale de Hodimont et école communale du Centre à Verviers – IPES Herstal – Association Motorium Sarolea

<p>Personnes rencontrées</p>	<p>07/04/2025 : Adriana GONFROID chef de cabinet au ministère de l'Enseignement de la fédération Wallonie Bruxelles, Eva SKRZPCZYK, responsable du dispositif DASPA au ministère, Cynthia MERTENS, responsable du projet AMIF, Sarah DELVIN et Isabelle BALDASSARRE, attachées à la direction générale de l'enseignement et de la formation de la province de Liège.</p> <p>08/04/2025 : Dominique VANOIRBECK, coordinatrice de l'enseignement et de l'instruction publique de la ville de Verviers, Mme BELLY Sylvia, directrice de l'école communale de Hodimont et son enseignante Mme Parthena PAPADOPOULOS, Mme Ameline LEMINEUR, directrice de l'école communale du Centre et Mme ANTOINE, enseignante, ainsi qu'un enseignant DASPA (Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves Primo-arrivants et Assimilés) et FLA (Français Langue d'Apprentissage).</p> <p>09/04/2025 : Doriane FECONDO et Céline PAULUS, enseignants DASPA à l'IPES Hestel, ainsi que Kira MAKEDONSKY, directrice de l'IPES Herstal.</p> <p>10/04 : rencontre à l'association SAROLEA Motorium avec les élèves de l'IPES et la responsable de l'association Marie TAETER.</p>
------------------------------	--

Notes
supplémentaires

Indiquer ici des notes permettant une description du contexte de l'observation : lieu, structures visitées, personnes rencontrées, interactions, accessibilité, problèmes techniques et/ou logistiques rencontrés, écart entre les prévisions et les réalisations...

- Lundi 7 avril 2025

La rencontre au ministère au siège de la **Fédération de Wallonie - Bruxelles** s'est faite sous la forme d'une table ronde : elle a été l'occasion d'échanges fructueux sur les pratiques en vigueur en Belgique.

Plusieurs diaporamas ont été le support de ces échanges. Ce premier temps au ministère nous a offert une

contextualisation utile sur le pilotage de l'enseignement et son caractère communautaire, ainsi que sur le cloisonnement assez surprenant avec les communautés flamandes et germanophones.

Les interventions se sont déroulées dans un ordre territorialement descendant : ministère, province et commune.



- Mardi 8 avril 2025

Le second jour, le premier temps s'est déroulé à l'**hôtel de ville de Verviers** dans la salle du Collège communal. La situation sociologique de la commune ainsi que ses **problématiques spécifiques liées à l'aménagement d'un territoire sinistré en 2021** nous ont été exposées. Nous avons pu également échanger avec l'échevin de la ville qui nous a fait part de son intérêt pour le contexte français. La suite s'est déroulée en immersion dans deux classes DASPA

des établissements présentés comme en phase avec les objectifs du ministère en termes d'organisation horaire, avec deux enseignants visiblement débutants qui ont pu nous faire part de leurs aspirations et de leurs problématiques.



- Mercredi 9 avril 2025

Pour les échanges à **Herstal**, nous avons été accueillis dans deux classes DASPA, et par la directrice de l'**IPES (Institut Provincial d'Enseignement Secondaire) d'Herstal de la province de Liège**. L'activité proposée, qui permettait une large autonomie des

apprenants, nous a permis d'échanger facilement avec les intervenants sur leurs pratiques pédagogiques, didactiques, mais aussi sur leurs **problématiques spécifiques au contexte DASPA.**



- Jeudi 10 avril 2025

Le lendemain, par rapport au programme initial, l'association INTERRA a été remplacée par l'**association MOTORIUM SAROLEA.**

Etat des lieux et analyse

La thématique : Quelle place occupe l'inclusion des élèves réfugiés et migrants dans la région observée ? Y-a-t-il une différenciation entre les EANA (UPE2A, MNA) ? Quelle est la tranche d'âge de prise en charge des élèves ? Comment s'articule l'inclusion dans les pratiques éducatives et dans le parcours des élèves ? A quels défis doit-elle faire face ? (apprentissage linguistique, orientation, accompagnement sanitaire et social)

L'inclusion des élèves réfugiés et migrants est incontestablement une **partie considérée dans le pilotage éducatif de la communauté francophone en Belgique**. Elle se fait au sein de dispositifs spécifiques appelés les **DASPA, Dispositif d'Accueil des élèves Primo-arrivants ou Assimilés**. Cependant, les entretiens avec les acteurs de terrain nous ont bien fait sentir que cet enjeu était souvent relégué en priorité accessoire, au vu de conditions de travail et de reconnaissance des acteurs souvent difficiles. **L'inclusion est d'ailleurs envisagée comme un second temps, la priorité est donnée à l'intégration sociale.**

Y a-t-il une différenciation entre les EANA (MNA, UPE2A) ?

Oui. Ils bénéficient d'un statut différent en fonction de différents paramètres :

- détention ou absence d'un titre de séjour ;
- nombre de primo-arrivants et assimilés dans l'établissement. Chaque primo-arrivant permet l'octroi d'heures DASPA / FLA.
- la dotation horaire DASPA octroyée à l'établissement joue directement sur le fonctionnement du dispositif. A partir de 15 primo-arrivants, les élèves DASPA sont dans un dispositif fermé (avec 4 heures hebdomadaires en classe ordinaire d'intégration seulement) . En deçà, les élèves sont intégrés en classe ordinaire en dehors de leur prise en charge.
- leur niveau de maîtrise du français qui définit l'inscription en DASPA (infra niveau C) ou en FLA (à partir du niveau C). Dans le secondaire, leur emploi du temps est défini par rapport à
- au sein des cours, nous avons observé sur le terrain une tendance à dispenser un même cours avec les mêmes consignes et les mêmes attentes pour tous les élèves du dispositif.

Quelle est la tranche d'âge de prise en charge des élèves ?

Conformément au système éducatif belge, l'âge de scolarisation obligatoire des élèves est de 6 à 18 ans. Enseignement fondamental belge de 6 à 12 ans (élémentaire française de 6 à 11 ans).

Enseignement secondaire belge de 12 à 18 ans (collège français de 11 à 15 puis lycée de 15 à 18 ans), réparti en 1er degré (tronc commun) jusqu'à 14 ans, puis en 2nd degré (général ou qualifiant - professionnel).

Les DASPA se répartissent sur l'ensemble des années de scolarisation obligatoire.

Comment s'articule l'inclusion dans les pratiques éducatives et dans le parcours des élèves ?

-cas général : en fin de première année de prise en charge, l'élève est susceptible de passer un test, de valider le niveau C (B1 du CECRL), de sortir du dispositif DASPA et d'intégrer le dispositif FLA. Si le niveau n'est pas validé, l'élève est maintenu 6 mois de plus en DASPA.

-Les élèves NSA sont susceptibles de bénéficier de 24 mois en DASPA, avec possibilité de prolonger si le niveau C n'est pas validé.

-Une intégration (inclusion) est préconisée par les IO : au bout de 10 mois → 6 heures hebdomadaires ; au bout de 12 mois → 12 heures hebdo ; 18 mois → 18 heures hebdo. Cependant, nous avons plutôt observé sur le terrain des pratiques une inclusion limitée à 6 heures hebdo, maintenue dans le temps.



Salle de classe du DASPA de l'école d'Hodimont à Verviers. Le tableau affiche les rituels de cours instaurés par l'enseignante Parthéna.

Les défis de l'inclusion sont la prise en charge des élèves MNA liée à leur **analphabétisme, à leur isolement et aux difficultés de prise en charge sociale et éducative avec les centres d'accueil**, avec qui la coordination est difficile du point de vue des établissements. La continuité de la scolarité pour les filles, pour lesquelles des familles peuvent avoir des projets familiaux qui interrompent la scolarité, est également un enjeu. Les difficultés des enseignants de classe ordinaire à accueillir les élèves à la sortie des élèves de la classe DASPA posent l'**enjeu de la formation continue du corps enseignant** en la matière. L'enseignante d'Herstal a même évoqué un rejet au préalable de ces élèves dans les classes où ils étaient inclus. Certains enseignants évoquent une **représentation négative** de ces classes auprès du reste des intervenants de l'établissement. Le **manque d'attractivité** pour ces fonctions spécifiques et les moyens souvent limités provoquent une pénurie d'enseignants dans ces structures. Les

sorties scolaires notamment ont par exemple vu leur budget être amputé de 90% à Herstal.

Les finalités attribuées : Quels sont les enjeux affichés ? Quels sont les objectifs visés ?

Un des premiers enjeux qui nous a été rapporté par les différents acteurs que nous avons côtoyés est, avant même la problématique linguistique, **la prise en compte de l'importance de la chose scolaire et des codes qui vont avec**. Ensuite, intervient la problématique linguistique avec un **très fort volume horaire** accordé en DASPA fermé au français langue d'apprentissage (FLA), en moyenne 16 heures hebdomadaires.

Les établissements visités : existe-t-il un dispositif d'accueil pour les élèves allophones ? Si non, de quels moyens disposent les établissements pour l'accueil de ces élèves ? Au-delà des enseignants, quelles sont les personnes impliquées dans l'accueil des élèves allophones (assistant/e social/e, psychologue scolaire, etc.) ?

Dans chaque établissement visité, un dispositif d'accueil était mis en place avec un **taux horaire variable** mais il est important de souligner que ce n'est pas généralisé à l'échelle de la province et que de nombreux élèves primo arrivants, selon l'école où ils s'inscrivent, se voient simplement proposer des heures de FLA qui sont attribuées à l'établissement au prorata du nombre d'élèves concernés dans la structure.

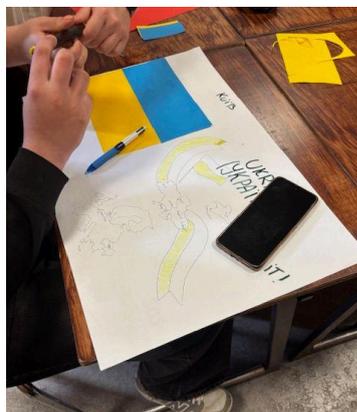
Il faut savoir que les structures dites PMS (psycho-médico-social) attachés aux établissements scolaires en Belgique sont très mutualisées et ne sont pas systématiquement associées au protocole d'intégration des élèves en DASPA et n'interviennent que sur sollicitation des DASPA en fonction de la situation du primo-arrivant.

Dans tous les établissements que nous avons visités, les pilotes des structures avaient investi sur leur propres moyens des heures pour doter le DASPA d'un **éducateur spécialisé qui faisait le lien entre l'élève, la structure de l'établissement et tout son environnement extérieur**. Son rôle central faisait d'elle ou de lui un interlocuteur privilégié particulièrement de la situation personnelle des élèves, mais ce poste n'est pas prévu dans la dotation propre au DASPA alors que **tous nos interlocuteurs ont souligné sa plus-value**.

Les enseignants : Quel est leur statut ? Quelles sont leurs compétences initiales en enseignement pour les élèves allophones? Attendues ? Quelle est leur formation (initiale et continue) ? Quels accompagnements sont mis en place ? Quelles sont leurs obligations de service ? Sur quels outils et ressources peuvent-ils s'appuyer ? Quel est l'écosystème dans lequel évolue l'enseignant ? Comment sont-ils accompagnés sur cette thématique ? L'accompagnement des élèves allophones est-il abordé de façon interdisciplinaire et/ou principalement par un/e enseignant/e ?

Le statut des enseignants dépend de leur réseau, la Belgique étant organisée avec différentes couches administratives et communautés. Même au sein de la communauté francophone, il existe plusieurs statuts selon le réseau concerné, basé sur sa territorialité. La formation n'est pas toujours systématique pour intégrer le DASPA, même si une formation en FLA, qui n'est pas systématique, existe, basée sur le volontariat. Par exemple, à Herstal, le recrutement se fait sur la base d'une liste où candidatent les enseignants, dont est extrait celui qui est placé en première position lorsqu'un poste est à pourvoir. A Verviers, au niveau primaire dit « fondamental », la situation est différente : c'est la responsable enseignement de la commune qui se charge du recrutement du personnel enseignant et périscolaire. On note l'absence de personne ressource et d'instance pédagogique au niveau provincial, créant certes une large autonomie mais aussi une grande disparité des pratiques.

On note cependant que cette autonomie stimule la **créativité, la souplesse et l'envie d'initiatives** des enseignants concernés. Cette souplesse engendre un grand investissement du personnel enseignant qui s'en empare. Nous avons aussi noté une **vraie bienveillance, un intérêt prononcé et une approche très humaine qui atteste de vocation** chez les personnels concernés. Ils montrent une vraie **inventivité** dans la création de leurs ressources et de leurs outils de travail avec le soutien revendiqué de leur hiérarchie. Le psycho-social prend une grande part, ce qui ne peut qu'être bénéfique pour le **bien-être des élèves**. Enfin, le souci commun entre l'enseignement fondamental (primaire) et l'enseignement secondaire est **l'acquisition de l'autonomie des élèves** : les enseignants de DASPA avaient pour objectif partagé et commun de doter les élèves du lexique le plus exhaustif possible pour être autonomes une fois intégrés dans les classes ordinaires, dites "de registre". Il était essentiel, à leurs yeux, qu'un élève puisse suivre les cours ordinaires, à la sortie du DASPA, comme n'importe quel autre élève.



Réalisation de panneaux représentant les nationalités des élèves de l'IPES d'Herstal par les élèves du DASPA

Sur le plan des horaires, le service des enseignants de DASPA est de 22 « périodes » de 50 minutes chacune avec deux heures supplémentaires maximum possibles devant élèves. Nous avons constaté un vrai **co-enseignement** transversal à Herstal entre professionnels dédiés au DASPA.

Pour ce qui concerne les professeurs totalement détachés dans le dispositif DASPA, nous avons trouvé des **enseignants très dévoués, en situation systématique et harmonieuse de co-enseignement** pour ce qui concernait les groupes d'adolescents à Herstal, avec un nombre d'élèves en charge souvent supérieur au nombre prévu. La vocation semble toujours les animer malgré plusieurs années d'exercice où les formateurs sont souvent leur principale ressource pédagogique. Concernant les collègues censés intervenir de façon ponctuelle dans le DASPA, notamment lorsque le nombre d'élève grimpe et qu'il faut faire appel à du renfort, on constate par contre une vraie déperdition et un découragement chez les enseignants concernés, dont l'implication finit par décroître, liée à la difficulté de l'application d'une pédagogie plus classique à ce public.

La perception du statut de l'erreur par les enseignants consacrés à ce dispositif est **innovante**, l'évaluation n'a pas du tout la même place, la différenciation pédagogique nécessaire étant considérable. L'évaluation perd sa logique au vu des différences de niveau de départ, l'idée est donc de faire des contrôles en valorisant avant tout l'effort avec des barèmes totalement personnalisés et désacralisés, et une place prépondérante laissée à l'**autocorrection**.

L'accueil des élèves allophones est un enjeu éducatif pour les enseignants disciplinaires ? Comment le gère-t-il ? Quels sont les attendus vis-à-vis des élèves ? Objectifs d'apprentissage ? Référentiels de compétences ... ?

L'organisation des apprentissages permet-elle d'atteindre ces objectifs ?

Il semble clairement s'agit là d'un **angle mort** de la politique d'inclusion des élèves allophones. Le cloisonnement de ce dispositif, très fermé pendant un temps au moins, semble avoir éloigné les équipes disciplinaires de ces enjeux, cela nous a été souligné par tous nos interlocuteurs. Cette carence est renforcée par l'**absence de référentiel didactique et disciplinaire propre au DASPA**. Ainsi, le **Cadre Européen Commun de Référence des Langues n'est pas diffusé ni référencé** auprès des établissements concernés.

Les élèves : Quels temps sont alloués pour les élèves allophones à l'acquisition de compétences langagières et dans les autres matières tout au long de leur scolarité ? Sont-ils évalués ? Si oui, comment ? Y-a-t-il des effets visibles ? Qu'en est-il de leur orientation ? Les familles bénéficient-elles d'un accompagnement ?

Les élèves ont 24 périodes hebdomadaires dont 16 consacrés au français, plus des périodes d'EPS (qui sont unisexes à Herstal), ainsi que des cours de religion ou citoyenneté en barrette. Ils ne sont pas évalués, leur sortie du dispositif se fait sur avis de l'équipe enseignante. Le lien avec les familles se fait par l'intermédiaire de l'éducateur spécialisé, lorsque son poste est créé. Concernant leur formation professionnelle lorsqu'ils sont dans un parcours dit « qualifiant », ils ont 18 mois pour tester une ou des options avant de faire un choix définitif. La plupart des élèves sont dans un parcours qualifiant et de trop nombreux élèves arrêtent une fois leurs 18 ans révolus, notamment parmi les MENA (MNA en France).

Les intervenants externes (associations et autres) /les partenaires éducatifs comme le CASNAV : Quel est leur rôle et leur statut ? Travaillent-ils en collaboration avec les enseignants ou en complète autonomie ? Quelles sont les modalités de financement éventuelles des interventions externes ? Quel apport pour les élèves ? Existe-t-il une structure comme le CASNAV qui accueille, teste les élèves et accompagne les enseignants sur le plan pédagogique ? Si oui, à quelle échelle ? Organisation (structuration, réseaux...)? Gouvernance ?

Nous n'avons pas rencontré de partenaires éducatifs comme peut l'être le CASNAV en France, les enseignants travaillent dans une autonomie quasi-complète. Nous avons rencontré une **association qui travaille en partenariat avec l'IPES Herstal, SAROLEA Motorium**. Ce travail en commun est récent et apporte une véritable plus-value, puisque l'association en question s'occupe de l'intégration d'adultes, notamment primo arrivants, avec des cours de FLE et de la formation professionnelle. On constate la **bonne perception de l'intégration des mineurs primo-arrivants par leurs parents, la force du tissu associatif belge pour l'intégration** mais aussi un **manque dans la coordination et le tuilage entre ce dernier et le système scolaire** dans cet enjeu, manque exprimé par tous nos interlocuteurs.



Site de l'association Sarolea Motorium. L'association est installée dans une ancienne usine de motos à 30 min à pied de l'IPES d'Herstal. Elle est entièrement gérée par des bénévoles : c'est un lieu de rencontres entre personnes isolées et un lieu d'insertion socio-professionnelle. Des juristes, des conseillers et des éducateurs accueillent des personnes isolées, des personnes en situation de handicap, des travailleurs en recherche d'insertion professionnelle et des familles de migrants.

Quelle analyse peut-on tirer des échanges avec les partenaires sur les différents aspects du sujet traité ?

Le système belgo-wallon est en grande partie semblable au nôtre. Les enseignants font face à des **problématiques similaires à celles des coordonnateurs UPE2A en France** : la gestion des effectifs, les modalités d'inclusion, la différenciation pédagogique en classe multiniveau, la poursuite des études secondaires des élèves primo-arrivants, les relations familles/foyers/personnel scolaire.

Réflexion sur les observations

En quoi les dispositifs observés modifient-ils vos représentations ?

En matière d'équipement, de formation, d'organisation du travail (équipe...), de relations avec les parents, de ressources (homogénéisation des ressources, environnement numérique, suivi de vie scolaire, communication, travail collaboratif...), de gestion des DCP, des enseignements ont pu être tirés.

L'aspect prioritairement intégratif du dispositif DASPA peut remettre en question la systématicité et surtout l'immédiateté de l'inclusion dans les classes de rattachement. Cette situation est particulièrement prégnante dans les établissements dépourvus d'UPE2A, où les élèves se retrouvent très souvent et très vite en décrochage. Un temps de "sas" un peu plus prolongé, centré sur les priorités d'intégration sociale et linguistique de l'élève, peut s'avérer bénéfique. L'utilité du plurilinguisme, la souplesse du dispositif sont des lignes de force qui confortent nos représentations dans la réussite de l'accueil des primo-arrivants.

Dans quelle mesure les pratiques observées sont-elles bénéfiques à la transformation des pratiques éducatives ?

L'autonomie des établissements dans leur gestion budgétaire et leur recrutement local, l'autonomie des professeurs dans leurs enseignements et modalités pédagogiques favorisent les apprentissages des élèves allophones.

Quel impact sur les pratiques sociales des élèves ? Sur les pratiques personnelles et professionnelles des enseignants ?

Les codes sociaux liés à l'école sont un point central de la prise en charge des élèves allophones: suivi de l'absentéisme, apprentissage de la posture d'élève et du travail collectif interculturel.

Analyse des points communs et des différences observées en termes de forces et de faiblesses

	Forces	Points de vigilance/ faiblesses
Points communs	<p>Des dispositifs de prise en charge des EANA, avec des enseignants identifiés</p> <p>Personnalisation de la prise en charge en fonction du niveau de maîtrise du français des élèves</p>	<p>Élèves décrocheurs, très grosse déperdition notamment parmi les MENA (MNA en France) une fois arrivé les 18 ans et la fin de l'obligation scolaire.</p> <p>Manque de suivi de cohorte une fois que les élèves sont sortis du dispositif et inclus, pas d'information ou d'outil de communication suffisant entre pairs concernés.</p> <p>Communication insuffisante entre professionnels internes et externes au dispositif</p>
Différences	<p>Présence d'un "éducateur" qui gère tout ce qui relève de l'extra-pédagogique : accueil des nouveaux, démarches administratives, emploi du temps,</p> <p>Dès l'entrée en DASPA lycée, les cours DASPA sont dispensés par plusieurs enseignants (math et sciences, philosophie, éducation religieuse, EPS).</p> <p>Les élèves orientés en filière professionnelle peuvent facilement bénéficier des mini-stages pour</p> <p>Bienveillance des enseignants wallons</p>	<p>Cloisonnement entre l'accueil des adultes et des mineurs, notamment sur l'articulation entre système éducatif et tissus associatif</p>

Perspectives

Mise en perspective au regard du contexte académique et de votre propre fonction pour permettre une transférabilité

L'autonomie conduit à la **responsabilisation**, le remise en question est d'autant plus productive qu'elle est horizontale. La communauté enseignante ne doit pas prendre la confiance et l'autonomie comme une sorte de "laisser-faire" mais plutôt comme un accompagnement vers une culture du résultat.

Cependant, les structures pérennes qui permettent un accompagnement des enseignants notamment sont des rouages essentiels dont l'absence en Wallonie semble faire défaut. Loin d'être superfétatoires, des partenaires externes comme le CASNAV sont des mines précieuses de ressources, de support à l'évolution des pratiques et d'expertises basées sur la recherche.

Notre observation nous a aussi conduit, notamment pour ceux qui sont chargés de fonctions de pilotage, à un renforcement de notre volonté à transmettre l'exigence de prise en compte des diversités des publics dans la pédagogie et les projets, notamment d'établissement.

Compétences acquises ou renforcées

- Travail collaboratif, échange de pratiques ;
- Renforcement de la prise de conscience de la nécessité de différenciation pédagogique, prise en compte de la diversité des publics.
-

Elaboration d'un projet ou d'un partenariat avec un établissement du pays visité

(Merci d'indiquer le nom des deux établissements français et étranger, le thème, le public concerné, la période et la durée envisagées et tout élément que vous jugerez pertinent)

-échange / partenariat Erasmus Bruxelles / Wallon

- Projet E-twinning entre l'IPES d'Herstal et les groupes de FLS/FLE et MLDS du Lycée Victor Hugo à Marseille.