

L'accueil scolaire des primo-arrivants



Réalisé par l'asbl Passerelle – 2025

Avec le soutien du Fonds Houtman & de l'ONE



Quels sont les meilleurs systèmes éducatifs ?



Que disent précisément les principales études ?

Pour répondre à cette question, nous prendrons en compte les résultats de deux études internationales, une recherche française ainsi que les recommandations du Conseil de l'Europe. Nous nous concentrerons sur les recommandations qui concernent l'enseignement secondaire ainsi que sur les domaines sur lesquels nous avons un pouvoir d'action.

Voici les principales recommandations :

Il est important de mettre en place un dispositif d'accueil spécifique, notamment pour la sécurisation qu'il apporte sur le plan psycho-affectif. Pour reprendre les mots de Delphine Guedat-Bittighoffer : *« Compte tenu de la vulnérabilité des adolescents migrants sur le plan psycho-affectif en lien avec la dimension affective de l'apprentissage de la langue seconde dans un contexte d'exil, leur scolarisation au sein des dispositifs sécurisants spécifiques s'avère nécessaire »* [...] *« Nous avons vu que les élèves allophones qui arrivent en France avec un niveau A1.1 en français ont besoin de temps pour acquérir des compétences en langue cible notamment de compréhension de l'oral et qu'il ne faut pas les exposer trop vite à un input qu'ils ne seront pas en mesure de comprendre. Il faut leur éviter à tout prix le choc de la submersion qui a des conséquences graves sur les apprentissages et leur motivation future¹ »*.

La séparation doit être limitée dans le temps. Même s'il semble évident que les primo-arrivants doivent d'abord apprendre les bases de la langue avant de rejoindre les classes ordinaires, cela doit se limiter à une période minimale de temps, qui varie en fonction de l'âge et du parcours scolaire antérieur. Une fois qu'ils ont des connaissances basiques de la langue, l'immersion avec les natifs va être un élément important de l'accélération du processus d'apprentissage. MAIS : l'immersion nécessite un accompagnement suffisant et du personnel formé. Pour Delphine Guedat-Bittighoffer, *« il importe de préciser que les bénéfices tirés par la scolarisation au sein des dispositifs spécifiques peuvent être perdus si rien n'est mis en place en classe ordinaire pour permettre aux élèves allophones de poursuivre leur apprentissage de la langue seconde »*. Les meilleurs systèmes sont les dispositifs d'accueil ouverts et souples qui permettent une intégration progressive dans les classes ordinaires. Par ailleurs, il est nécessaire d'offrir aux élèves ayant quitté le dispositif spécifique un suivi qui va au-delà d'une année. Dans certains pays comme la Suède, il est obligatoire d'assigner un « mentor » aux élèves qui ont fréquenté les

¹ In GUEDAT-BITTIGHOFFER (2015), voir bibliographie.

classes d'accueil, qui soutient les élèves individuellement ou en groupe une fois qu'ils rejoignent les classes ordinaires.

Les meilleurs systèmes sont ceux qui orientent (dans le sens de fermer des portes) le plus tard possible et qui offrent une perméabilité entre les filières. En effet, les adolescents primo-arrivants ont parfois manqué des années de scolarité à cause de la guerre ou de la longue route de l'exil par exemple. Ils risquent d'être orientés vers des filières moins qualifiées alors que cela ne correspond pas à leurs aspirations et que le temps leur permettrait peut-être de rattraper le temps de scolarisation perdu.

Il faut donner accès à une orientation scolaire et professionnelle de qualité. Les élèves et leurs familles doivent recevoir des informations de qualité sur les cursus envisageables et les débouchés possibles ainsi que sur les exigences des différentes filières. Trop souvent, les élèves ne peuvent pas poser de vrais choix d'orientation car ils ne connaissent pas suffisamment le système scolaire, les différents choix possibles et les conséquences de ces choix.

Il faut instaurer un climat scolaire soucieux du bien-être des élèves grâce à l'établissement de relations positives. Pour ce faire, il est suggéré d'être attentif aux interactions positives entre les enseignants et les élèves, aux bonnes relations entre les élèves ainsi qu'à un environnement d'apprentissage où règnent l'ordre et la discipline.

Il est nécessaire de favoriser le multilinguisme. Nous ne développerons pas ce point ici, allez au chapitre « Ici on parle français (?) »

Les professeurs ont besoin d'être formés à l'enseignement aux élèves qui ne parlent pas la langue d'enseignement. Nous ne développerons pas ce point ici, il fera l'objet d'un chapitre spécifique.



- Cummins J. (2011), *De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16805a0c1a>
- Guedat-Bittighoffer, D. (2015). *La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français*. Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle, 48(3), 83-107.
- Koehler, C., Schneider, J. (2019). *Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe*. Comparative Migration Studies 7, 28 <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>
- OCDE (2018). *La résilience des élèves issus de l'immigration : les facteurs qui déterminent le bien-être*. Editions OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/education/school/resilience-des-eleves-issus-de-limmigration.pdf>

À l'école, on parle français (?)



Que dit la littérature à ce sujet ?

Sur la question du multilinguisme à l'école, il existe un ouvrage de référence : celui de Nathalie Auger et Emmanuelle Le Pichon-Vorstman (voir bibliographie). Nous vous en conseillons la lecture exhaustive, mais voici déjà quelques points sur lesquels nous souhaitons attirer votre attention :

1. **Les langues sont des ressources, il n'y a pas de « bilinguisme soustractif vs additif ».** Par contre, nous n'avons pas la même perception de tous les bilinguismes. Par exemple, dans les écoles internationales personne n'envisage le plurilinguisme des élèves en termes de handicap mais comme une valeur ajoutée.
2. **Les compétences se transfèrent d'une langue à l'autre.** On apprend une seule fois à lire, à argumenter, à comparer... On ne réapprend pas à lire en entrant dans une nouvelle langue, mais on transfère cette compétence d'une langue à l'autre.
3. **Cummins (1981) a montré que les élèves expatriés après l'âge de six ans, quelle que soit leur catégorie sociale, mettent au moins cinq ans pour atteindre le même niveau de langue que les élèves dont la langue de scolarisation est la langue familiale².** Même si après deux ou trois ans nous les trouvons relativement à l'aise pour communiquer dans la vie courante, nous ne devons pas sous-estimer la difficulté spécifique que représente la langue de scolarisation.
4. **Les élèves qui ont été scolarisés dans une autre langue avant d'arriver dans notre classe devraient avoir l'occasion d'utiliser la langue dans laquelle ils sont plus à l'aise pour réaliser certaines tâches.** Cela leur permettrait d'avoir accès à des tâches conceptuelles et cognitives supérieures, sans être freinés par la maîtrise de la langue de scolarisation. Il est frustrant et démotivant pour les élèves d'être cantonnés dans des activités trop simples sous prétexte de leur manque de vocabulaire en français. Le fait de devoir apprendre le français ne doit pas ralentir l'élève dans son parcours scolaire. Par ailleurs, **le contenu va permettre de développer la langue.**



En pratique, voici quelques outils utilisables directement en classe :

- Vous pouvez utiliser des **manuels des pays des élèves** (recommandations de l'UNESCO, 2018). Par exemple, vous pouvez trouver un grand nombre de manuels ukrainiens téléchargeables gratuitement sur le site de Plantyn : <https://www.plantyn.com/fr-BE/ukraine/collection>

² AUGER N. et LE PICHON-VORSTMAN E. page 56, voir bibliographie.

- **Binogi** est une plateforme qui propose des vidéos pédagogiques dans différentes matières : sciences, maths, géographie...dont l'audio et les sous-titres sont proposés dans les langues des élèves. Il y a également des quizz dans les différentes langues pour leur permettre de tester les connaissances nouvellement acquises. L'élève peut également regarder la vidéo avec le son dans une langue et les sous-titres dans une autre pour apprendre le vocabulaire lié à la leçon en français. *Attention, il faut se connecter en tant qu'élève même si vous êtes enseignant. Pour l'instant la plateforme est gratuite en Belgique.*
- Le site de la **Khan Academy** offre des cours de grande qualité en ligne dans différentes langues (malheureusement pas l'arabe pour le moment, à l'exception de certaines vidéos, mais de nombreuses autres langues sont disponibles).
- Plus simplement, vous pouvez inviter les élèves à faire des recherches dans la langue qu'ils connaissent sur le sujet qui est abordé en classe.



- Auger N., Le Pichon-Vorstman E. (2021), *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences humaines.
- Cummins J. (2011), *De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16805a0c1a>

« Au début, on n'a pas les codes »



Théorisons cette remarque de Margharita

Nous avons tendance à considérer comme naturelles ou évidentes certaines normes sociales. Il ne nous vient pas à l'esprit qu'elles peuvent n'avoir aucun sens pour quelqu'un qui a grandi ailleurs, qui a fréquenté un autre système scolaire. Les normes spécifiques à l'école sont toujours arbitraires, elles ne sont logiques que pour celui qui a grandi avec ! Nathalie Auger³ donne quelques exemples éclairants : au Pays-Bas, les élèves ne doivent pas demander la permission pour aller aux toilettes et la cantine n'existe pas car tous les élèves apportent leurs propres tartines et mangent dans la classe en dix minutes. Jusqu'à 12 ans, les enfants n'ont pas de cartable ni de devoirs.

Les institutions scolaires génèrent leurs propres règles concernant le « métier d'élève » : les fausses questions du cours dialogué, les réponses attendues en fonction des consignes, les normes des écrits et des oraux scolaires...

Les normes institutionnelles et culturelles ne vont pas de soi, elles doivent être explicitement enseignées.

Nous pouvons y ajouter quelques exemples liés à notre expérience professionnelle :

- Dans la plupart des écoles chinoises, l'uniforme scolaire est un survêtement de sport. C'est le cas aussi dans certains pays d'Amérique latine. Comment ces élèves peuvent-ils comprendre notre interdiction du training ?
- Dans certains pays d'Afrique, les élèves appellent l'enseignant en claquant des doigts. Ce geste, banal et normal pour eux, est immédiatement ressenti comme un manque de respect d'une grande violence pour nous...
- Nous n'avons pas encore parlé de l'épineuse question du regard (doit-on ou pas regarder dans les yeux la figure d'autorité qui nous sermonne ?), des « aveux » (le concept judéo-chrétien de « faute avouée à moitié pardonnée » n'a rien d'universel, dans les cultures dites « d'honneur » quand la faute est avouée la honte rejaillit sur toute la famille, tout le groupe. On va réparer la faute en essayant de sauver la face).

³ AUGER N., LE PICHON-VORSTMAN E. (2021), Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures. ESF Sciences humaines.



En pratique, que peut-on faire pour développer les compétences interculturelles des élèves et des enseignants ?

- Proposer des activités qui apprennent à se décentrer, c'est-à-dire à jeter sur soi et sur son groupe un regard extérieur. Prendre conscience que nous voyons la réalité avec des lunettes particulières qui n'ont rien d'universelles. Exemple : comparer les différentes façons de se saluer dans le monde.
- Vous trouverez de nombreuses activités pour travailler les notions de stéréotype/préjugé/discrimination sur ce site : <https://rm.coe.int/kit-pedagogique-tous-differents-tous-egaux-fr/16808e4e5b>

Aspirations, résilience et bien-être



Que dit précisément l'étude de l'OCDE ?

L'extrait concernant les aspirations pour l'avenir des élèves primo-arrivants prend place dans une étude plus vaste dont voici un résumé succinct.

Le rapport s'intéresse à la **résilience** des élèves, entendue comme « la capacité des élèves issus de l'immigration à disposer de facultés d'adaptation suffisantes dans les différentes dimensions du bien-être ». Pour évaluer cette résilience, cinq indicateurs sont pris en compte :

- **Les compétences scolaires.** L'étude considère que les élèves ont des compétences scolaires suffisantes s'ils atteignent au minimum le niveau 2 de l'échelle de compétence dans les trois matières principales du PISA : sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques.
- **Le sentiment d'appartenance à l'école** qui est mesuré à travers l'adhésion ou non à deux affirmations : « Je me sens chez moi à l'école » (tout à fait d'accord/d'accord/pas d'accord/pas du tout d'accord) et « Je me sens comme un étranger à l'école ».
- **Le niveau de satisfaction à l'égard de la vie** qui est mesuré sur une échelle allant de 0 à 10. On considère qu'un élève est satisfait s'il rapporte un niveau de satisfaction de 7 ou plus.
- **Le niveau d'anxiété liée au travail scolaire** mesuré à travers l'adhésion ou non aux deux affirmations suivantes : « J'ai souvent peur d'avoir des difficultés à réussir un contrôle » et « Même si je suis bien préparé(e) pour un contrôle, je me sens très angoissé(e) ».
- **La motivation à l'idée de réussir**, mesurée via l'accord ou non avec l'affirmation : « Je veux être le/la meilleur(e) dans tout ce que je fais ».

Quels sont les résultats de l'étude ?

- Les résultats montrent que les élèves issus de l'immigration sont **plus susceptibles de ne pas atteindre le seuil de compétences scolaires**. En Belgique, la probabilité que les élèves issus de l'immigration n'atteignent pas le seuil de compétence scolaire est au moins deux fois plus élevée que celle des élèves autochtones. Cela n'est pas une fatalité puisque dans certains pays comme l'Australie ou le Canada les élèves immigrés présentent la même probabilité de ne pas atteindre le seuil de compétence scolaire que les élèves autochtones.

- « Les élèves issus de l'immigration de Belgique, de Finlande, d'Allemagne et de Slovénie semblent particulièrement concernés par le risque de présenter des compétences scolaires insuffisantes mais pas par celui d'avoir de mauvais résultats aux autres dimensions du bien-être »⁴.
- **La résilience est influencée par le pays d'origine ET le pays d'accueil.** « Les élèves issus de l'immigration de même origine mais installés dans des pays d'accueil différents n'ont pas tous les mêmes chances de faire preuve de résilience scolaire et socio-émotionnelle, après contrôle du statut socio-économique⁵ ». Par exemple, les élèves originaires de Somalie font moins preuve de résilience scolaire en Finlande que les élèves originaires d'Irak.
- Les élèves issus de l'immigration sont confrontés à un cumul d'obstacles qui influencent leurs performances scolaires et leur bien-être général. Par exemple, **le fait de ne pas parler la langue du pays d'accueil a un effet déterminant.** La barrière de la langue fait chuter le sentiment d'appartenance et plus l'écart linguistique est grand entre la langue parlée en famille et la langue d'enseignement, moins l'élève aura de chances d'atteindre le seuil de compétence scolaire.
- « En moyenne dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de l'immigration sont plus susceptibles (huit points de pourcentage en plus) que les élèves autochtones, à statut socio-économique et performances scolaires identiques, de vouloir obtenir un diplôme universitaire⁶ ». Attention, les élèves issus de l'immigration sont moins susceptibles de faire des projets ambitieux mais réalistes.

On pourrait ajouter à ces conclusions celles d'un article plus ancien de Yaël Brinbaum et Annick Kieffer (voir bibliographie) qui montrait que les enfants issus de l'immigration connaissent de meilleurs parcours scolaires dans le secondaire comparés aux Français d'origine de même milieu social et familial. Ces « réussites » sont attribuées à un facteur : **les aspirations fortes des familles immigrées**. Ce rôle positif des aspirations éducatives parentales sur la réussite scolaire des enfants immigrés a également été mise en évidence dans des recherches américaines ainsi que par un rapport de l'OCDE (dans la bibliographie également).

⁴ Page 13 du rapport

⁵ Page 15 du rapport.

⁶ Page 17 du rapport.



En pratique, que mettre en place pour favoriser la résilience scolaire des élèves ?

- **Valoriser les identités, cultures et langues maternelles des élèves.** Certaines écoles organisent des événements le 26 septembre, pour la journée européenne des langues. À cette occasion, le Conseil de l'Europe propose des concours et fait la liste des activités recensées dans différents pays : <https://edl.ecml.at/Home/tabid/1455/language/fr-FR/Default.aspx>
- Une école de Cologne (Allemagne) propose un cours de théâtre plurilingue et vous trouverez en ligne des exemples d'activités mises en place : https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/plurcur/documents/school-finals/PlurCur_online_DE_Koeln_EN.pdf
-



- BRINBAUM Y., KIEFFER A., (2007) *Aspirations et parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration : réussites et désillusions, transmission et rupture entre générations*. Communication aux 3èmes rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée. [https://www.researchgate.net/publication/32232270 Aspirations et parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration réussites et désillusions transmission et rupture entre générations](https://www.researchgate.net/publication/32232270_Aspirations_et_parcours_scolaires_des_jeunes_issus_de_l%27immigration_reussites_et_desillusions_transmission_et_rupture_entre_generations)
- OCDE (2018) *La résilience des élèves issus de l'immigration : les facteurs qui déterminent le bien-être*. Editions OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/education/school/resilience-des-eleves-issus-de-limmigration.pdf>
- OCDE (2015) *Helping immigrant students to succeed at school*, Editions OCDE, Paris.

Trauma & scolarité



Que dit la littérature à ce sujet ?

Dans les classes DASPA, nous sommes particulièrement susceptibles d'accueillir des jeunes qui ont vécu un trauma, défini comme le résultat de l'invasion de l'espace mental du sujet par le réel de la mort.⁷

Tous les enfants et adolescents ayant vécu un évènement grave ne développent pas un syndrome psychotraumatique. Plusieurs facteurs vont entrer en compte, comme l'absence ou la présence des parents ou d'adultes de confiance lors de l'évènement et leurs réactions adaptées ou inadaptées. Par exemple, est-ce que l'adulte a pu lui apporter un soutien émotionnel immédiat en le rassurant et en lui expliquant la situation ? La plupart des MENA ont été privés de toutes relations stables et rassurantes pendant le trajet d'exil, les passeurs modifiant (délibérément) sans cesse les groupes.

Le PTSD (troubles du stress post-traumatique) est la conséquence d'un trauma. Les symptômes les plus fréquents se divisent en quatre familles :

- *Les symptômes d'intrusion*
 - o Les reviviscences de l'évènement.
 - o Les cauchemars et insomnies.
- *Les symptômes d'évitement persistant des stimuli*
 - o Les efforts pour éviter les souvenirs, les pensées, les sentiments ou les conversations associées au traumatisme.
- *L'altération des cognitions et de l'humeur*
 - o Persistance d'un état émotionnel négatif (peur, colère, honte, culpabilité, etc.)
 - o Diminution marquée de l'intérêt ou de la participation à des activités.
- *L'altération marquée de l'éveil et de la réactivité*
 - o Détresse déclenchée par un évènement anodin.
 - o Troubles de l'humeur, 'instabilité émotionnelle, colère soudaine.
 - o Hypervigilance, liée à l'insécurité.
 - o Troubles de la concentration et de la mémoire.
- *Ainsi que des douleurs somatiques (céphalées par exemple).*

Tous les adultes qui interviennent dans la vie du jeune ont un rôle à jouer dans la gestion du trauma en tant que **tuteur de résilience**.

La résilience c'est un processus de récupération à la suite d'une perturbation qui ramène un individu à un état de fonctionnement optimal. C'est un processus

⁷ Pour en savoir plus sur le sujet, voir par exemple :

https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/ta_trauma_psychique.pdf

dynamique, qui ne dépend pas que des ressources propres de l'individu mais également du soutien qu'il rencontre, et qui n'est pas linéaire, qui peut connaître des moments régressifs. Elle ne peut en aucun cas faire l'objet d'une injonction. Les MENA sont souvent dans une **pseudo-résilience** : ils tiennent grâce au mandat, ils tiennent jusqu'à l'obtention d'un statut par exemple et puis ils s'écroulent. Paradoxalement, cette étape positive et cette sécurité nouvellement acquise font émerger des sentiments enfouis : le deuil d'une ancienne vie et des personnes qui en faisaient partie, le mal du pays, le découragement, la peur de l'avenir...



En pratique, que mettre en place pour réduire l'impact des traumatismes ?

Il importe en premier lieu de **recréer de la sécurité**. Et pour cela :

Redonner le contrôle. Comment ?

- Donner du sens aux règles et règlements, pour que le jeune ne se sente pas soumis à de l'arbitraire.
- Être à l'écoute, donner la possibilité au jeune de se faire entendre.
- Éviter les lieux bruyants avec beaucoup de monde.
- Laisser le jeune faire des choix, aussi petits soient-ils, plutôt que de le contraindre.

Créer de la prévisibilité. Comment ?

- Baliser : les lieux, les itinéraires, les attentes.
- Respecter des rituels.
- Communiquer à l'avance les changements (d'horaire, de personne, de lieu...)
- Ménager des transitions lorsque les changements ne peuvent être anticipés (un nouvel enseignant est introduit et présenté par une personne connue par exemple).

Préserver l'ego. Comment ?

- Par des feedbacks positifs réguliers. « *Ces rétroactions sont le combustible de l'estime de soi et le garant d'un lien de confiance envers les personnes et les organismes représentatifs de la société d'accueil*⁸. » En général, les feedbacks scolaires sont différés et impersonnels. Or, les jeunes ont besoin de se voir progresser et d'être rassurés pour ne pas se décourager ni se désinvestir.

Ensuite, il faut proposer des activités visant à **activer les fonctions exécutives** du cerveau. En effet, le fait de fonctionner presque continuellement en mode survie mobilise les ressources qui devraient être disponibles pour les apprentissages. Comment ?

⁸ In CRUTZEN D., MANÇO A., (2022) *Vivre enfant dans la migration*, p.45.

- En construisant un projet, dans différents domaines (artistique, professionnel...)
- En faisant des jeux de société ou des sports d'équipe.

Ces activités mobilisent les principales fonctions exécutives : la planification, l'inhibition, la flexibilité mentale et la mémoire de travail.

Enfin, il faut fournir aux ados des occasions nombreuses et variées de **développer des habiletés de régulation émotionnelle**. D'abord par l'identification des émotions, chez soi et chez autrui, puis par leur traduction en mots plutôt qu'en comportements, et enfin par l'acquisition de moyens de se réguler soi-même. Comment ?

- Les sports d'équipe et les jeux de société permettent d'apprendre le décodage des émotions d'autrui, de ses propres émotions, ainsi que leur régulation. Comme le souligne Assaad Azzi : *« ces compétences psychosociales facilitent ensuite l'apprentissage de la gestion des conflits tant avec les autres qu'en son for intérieur. À travers l'intériorisation des règles et normes sociales qui contraignent l'expression et les réactions aux émotions, cet apprentissage prépare, en outre, le terrain à de nouvelles compétences linguistiques et de communication, ainsi que des compétences cognitives, via la comparaison avec les autres enfants du même âge, les enfants plus âgés et les adultes.⁹ »* Les premières parties de jeux de société peuvent être compliquées et même décourageantes : c'est difficile d'attendre son tour, de savoir perdre ou gagner, de savoir coopérer... c'est parce que c'est difficile qu'il faut persévérer, en mesurant les apprentissages qui sont en jeu.

Par contre, ce n'est pas notre rôle et c'est dangereux de faire parler les élèves de leurs traumas. Dans les exercices d'expression, on va donc privilégier le « IL » plutôt que le « JE ».

Et face à un comportement problématique ?

- *S'interroger* : quelles interprétations est-ce que je fais à propos du comportement du jeune ? Est-ce qu'il y a d'autres hypothèses possibles ? Quelle est la part possible de malentendu ? Quel rôle a joué la barrière de la langue ?
- *Se décentrer* : qu'est-ce que ce comportement vient toucher chez moi et dans quelle mesure est-ce que cela influence ma réaction ?
- *Soupeser* : quelles sont les différentes options que j'ai pour répondre à ce comportement ?

Gardons en tête que certains jeunes ont accumulé jusqu'ici les expériences d'exclusion ou d'abandon. Leur comportement provocateur peut être une façon de « précipiter la fin » afin de se protéger d'une nouvelle déception.



- CÔTÉ C., (2018) *Pratique intégrant la notion de trauma - De la théorie à la pratique. Auprès des adolescents*. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l 'Ile-de-Montréal.

⁹ In CRUTZEN D., MANÇO A., (2022) *Vivre enfant dans la migration*, p.14

<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3577246?docref=3eYo5Jxwnl4lffP3go5ljA&docsearchtext=carole%2520c%25C3%25B4t%25C3%25A9>

- CRUTZEN D., MANÇO A. (2022) *Vivre enfant dans la migration*. L'Harmattan.
- Enfants en exil. Exils d'enfance. (2011). *Les Politiques Sociales*, 34, (2).
<https://shs.cairn.info/revue-les-politiques-sociales-2011-2?lang=fr>.
- LEBIGOT F. (2006) *Le traumatisme psychique*, éditions YAPAK

Et après le DASPA ?

Les élèves qui sortent de DASPA sont des élèves à **besoins éducatifs particuliers**. Mais gardons en tête que :

- Ces besoins sont **transitoires et évolutifs**.
- Tous les élèves issus du DASPA n'ont **pas les mêmes** besoins et ne rencontrent pas les mêmes difficultés : plusieurs facteurs entrent en compte tels que les autres langues parlées, le parcours scolaire antérieur, les traumatismes, les soutiens dont ils bénéficient.... Il n'est donc pas opportun de comparer ces élèves entre eux.
- La difficulté n'est pas uniquement d'ordre linguistique. Les compétences attendues et les consignes scolaires n'ont rien d'universelles. Elles peuvent être sources de difficultés lorsque la culture éducative de l'apprenant est différente de celle de l'enseignant. Il faut donc penser à **explicit**er ses attentes (la procédure et le résultat attendu).
- La connaissance du **vocabulaire** joue évidemment un rôle essentiel dans les différents cours, et le DASPA n'a pas vocation à enseigner aux élèves tous les mots dont ils auront besoin au cours de leur scolarité. La recherche¹⁰ montre que l'acquisition incidente¹¹ du vocabulaire nécessite de multiples expositions au mot dans différents contextes. Il n'y a pas d'unanimité sur le nombre exact mais il faudrait entre 5 et 16 expositions pour une acquisition « complète » d'un nouveau mot. Donc, ce n'est pas parce qu'un mot a déjà été rencontré au cours qu'il est connu des élèves. Si ce mot est important pour la compréhension de la suite du cours, pensez à le mettre en valeur.
- Très souvent, ce que vous mettrez en place pour les élèves allophones profitera également aux **autres élèves**.

¹⁰ HUCKIN T., COADY J. (1999) Voir bibliographie.

¹¹ C'est-à-dire sans l'étudier spécifiquement.



Quelles sont les recommandations en matière d'évaluation de la Fédération Wallonie-Bruxelles ? Du Segec ? Du CECF ?

La **circulaire 8859** relative à l'organisation des épreuves externes (CE1D et CESS) pour 2022-2023 inclus pour la première fois un point spécifiquement consacré aux élèves primo-arrivants. Elle précise qu'ils peuvent bénéficier des aménagements suivants :

- L'utilisation d'un dictionnaire français-langue maternelle.
- Du temps supplémentaire.

Par ailleurs, la circulaire rappelle que si ces élèves ne réussissent pas l'épreuve, ils peuvent néanmoins se voir attribuer le certificat (CE1D ou CESS) sur base d'un dossier comprenant les bulletins antérieurs et un rapport circonstancié de l'enseignant.

Le **CECF** (Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces) et le **pôle territorial de Charleroi Métropole** reprennent les élèves allophones comme une catégorie d'élèves à besoins spécifiques et proposent des aménagements lors des évaluations :

<https://www.cecf.be/refeos/wp-content/uploads/2023/07/PWP-Evaluations-des-eleves-a-BS.pdf>



- Adaptation des documents :
 - Utiliser des pictogrammes pour les consignes.
 - Écrire une seule phrase par consigne.
 - Aménager les contrôles en réduisant la longueur du texte et le nombre de questions auxquelles l'élève aura à répondre.



- Matériel :
 - Autoriser l'utilisation d'un dictionnaire bilingue et le répertoire du lexique éventuellement constitué dans la matière.
 - Donner la possibilité de faire l'évaluation avec des documents (cahier, manuel...)
 - Utilisation d'un logiciel de traduction (à l'écrit et à l'oral).



- Temps supplémentaire.



- Présence d'un tiers-aidant pendant l'épreuve.



- Conseils pour l'enseignant :
 - Faire répéter les consignes à l'élève allophone.
 - Bien articuler lors des consignes orales.
 - S'autoriser à ramasser et corriger un brouillon.
 - Privilégier l'oral à l'écrit.
 - Donner à l'élève le texte du contrôle afin qu'il puisse travailler le vocabulaire.
 - Indiquer à l'élève ce qu'il doit savoir pour réussir le contrôle.

Enfin, la **Fesec** (Fédération de l'enseignement secondaire catholique) a publié en 2020 une brochure intitulée « *Quelles pratiques d'inclusion pour les élèves allophones ?* » dont voici un extrait, consacré à l'évaluation :

« Appliquer les mêmes évaluations et les mêmes critères de réussite reviendrait à reléguer une immense majorité de ces élèves. On peut, par exemple, prendre appui sur la notion d'aménagements raisonnables et la transposer dans le cadre particulier des élèves allophones.

[...]

On peut pour cela différencier les évaluations, en :

- Ne soumettant à l'élève que les questions les plus importantes (l'élève doit les réussir pour démontrer sa compréhension de la matière) ;
- Lui laissant du temps supplémentaire pour faire l'évaluation ;
- Lui donnant la possibilité de recourir à diverses ressources (dictionnaire, « mémos » qu'il aurait lui-même préparés, etc..).

<https://extranet.segec.be/gedsearch/document/22737/consulter>



En dehors des aménagements pour les évaluations, que peut-on faire pour faciliter l'inclusion des élèves allophones dans les classes ordinaires ?

- ❖ Veiller à ce que l'élève ne soit pas isolé. Favoriser la **coopération** entre élèves.
- ❖ Autoriser les recherches et les prises de note dans **sa L1**.
- ❖ Écrire les **mots-clés** du cours au tableau.
- ❖ Quand c'est possible, fournir les textes à lire **à l'avance**, pour que l'élève puisse préparer ce qui va être vu en classe.
- ❖ Donner les consignes **PAR ECRIT**.
- ❖ Recourir à la **différenciation**. Par exemple, remplacer les questions ouvertes par un choix multiple.
- ❖ Dans les exercices de rédaction (quel que soit le cours), proposer à l'élève de rendre un **écrit intermédiaire** (brouillon) pour que vous puissiez l'aider à s'améliorer pour sa production finale.
- ❖ Utiliser des **supports visuels** (images, vidéos) pour soutenir la compréhension.





Cécile Race et Sandrine Di Tullio proposent un exemple de progression dans les apprentissages ¹² :

1. Observer des réponses.

Soumettre deux ou trois réponses dont une seule est recevable et expliquer les critères pour accepter/rejeter une réponse. Cette étape donne des repères à l'élève sur ce qui est attendu.

2. Imiter une réponse.

Fournir à l'élève un modèle de réponse pour un type de question. Cela permet de mettre en évidence la structure attendue.

3. Composer une réponse.

Composer une réponse à partir d'une liste de mots essentiels à retrouver dans sa production (ce peut être des noms mais aussi des verbes ou des connecteurs).

4. Verbaliser la démarche.

L'élève dicte à l'enseignant une réponse que celui-ci écrit au tableau. Le groupe classe réfléchit collectivement autour de cette proposition : peut-on l'améliorer ? Y a-t-il des modifications à apporter ?

5. Produire une réponse.

L'élève produit en autonomie.

¹² Voir le webinaire « J'accueille un élève allophone » : <https://www.youtube.com/watch?v=vl-8Ji4i9yk&list=PLTDKI9jIXHrLO8qrsT9voAwi5sGk-RY3N&index=2>