

**De la migration à la scolarisation en Fédération Wallonie-Bruxelles : immersion
d'un enfant primo-arrivant allophone au cours du quatrième
l'enseignement fondamental.**

Auteur : Vandalem, Sarah

Promoteur(s) : Baye, Ariane

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2025-2026

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/25297>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie & Sciences de l'Éducation
Département des Sciences de l'Éducation

**De la migration à la scolarisation en Fédération Wallonie-
Bruxelles : immersion d'un enfant primo-arrivant allophone au
cœur du quatrième cycle de l'enseignement fondamental.**

Sous la direction du Professeur Ariane Baye

Superviseur : Hassan Benyekhlef

Lecteur.rice.s : Élodie Razy
Jonathan Rappe

Mémoire présenté par Sarah Vandalem
En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2025-2026

Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie & Sciences de l'Éducation
Département des Sciences de l'Éducation

**De la migration à la scolarisation en Fédération Wallonie-
Bruxelles : immersion d'un enfant primo-arrivant allophone au
cœur du quatrième cycle de l'enseignement fondamental.**

Sous la direction du Professeur Ariane Baye

Superviseur : Hassan Benyekhlef

Lecteur.rice.s : Élodie Razy
Jonathan Rappe

Mémoire présenté par Sarah Vandalem
En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2025-2026

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.

Nous souhaitons tout d'abord remercier notre promotrice, Ariane Baye, pour son appui et ses précieuses recommandations.

Ensuite, nous remercions infiniment notre superviseur, Hassan Benyekhlef, pour son soutien indéfectible, ses nombreux conseils et encouragements tout au long de ce travail.

Nous souhaitons également remercier Élodie Razy d'avoir accepté de nous orienter dans la mise en œuvre de notre méthodologie et d'être une de nos lectrices. Nous remercions aussi Jonathan Rappe de s'être constitué second lecteur.

Nos remerciements s'adressent également tout particulièrement à Zirah et ses parents pour avoir accepté de nous aider dans la réalisation de cette étude, ainsi qu'à Aurélie et Élodie pour nous avoir si bien accueillie dans leur classe et nous avoir partagé leur expérience.

Pour leurs relectures et conseils, nous remercions Fanfan Vandalem, Lynda Belarbi, Nicole Van Russelt, Pierre Vandalem et Tim Sadzot.

Enfin, nous tenons à remercier notre famille et nos proches pour leur soutien constant, leur patience ainsi que leurs encouragements tout au long de ce parcours.

Table des matières

1.	Introduction	8
2.	Cadre théorique	10
2.1.	Quelques clarifications terminologiques	10
2.1.1.	Primo-arrivant	10
2.1.2.	Allophone	11
2.1.3.	Inclusion.....	12
2.2.	La scolarité des élèves avec un vécu de migration	13
2.2.1.	Les résultats scolaires	13
2.2.2.	Le bien-être et le climat scolaire	14
2.3.	L'inclusion scolaire des élèves primo-arrivants allophones	15
2.3.1.	Les freins à l'inclusion scolaire des élèves primo-arrivants allophones	15
2.3.1.1.	<i>La barrière de la langue</i>	15
2.3.1.2.	<i>La discontinuité culturelle</i>	15
2.3.1.3.	<i>Les stéréotypes et la catégorisation</i>	16
2.3.1.4.	<i>Le manque de formation des enseignants</i>	17
2.3.1.5.	<i>Les discriminations systémiques</i>	17
2.3.1.6.	<i>Le vécu de migration et l'intention migratoire</i>	18
2.3.2.	Les leviers à l'inclusion scolaire des élèves primo-arrivants allophones	18
2.3.2.1.	<i>La communication école-parents et le rapport à l'école des familles</i>	18
2.3.2.2.	<i>Les dispositifs mis en place pour pallier les obstacles linguistiques</i>	19
2.3.2.3.	<i>La pédagogie différenciée, l'explicitation des attendus et le renforcement des formations des enseignants</i>	20
2.3.2.4.	<i>Le climat interculturel</i>	20
2.3.2.5.	<i>La vision holistique de l'enfant</i>	21
2.4.	Les besoins de la recherche	21
3.	Méthode	23
3.1.	Approche qualitative	23
3.3.1.	Observations participantes – discours informels	24
3.3.2.	Entretiens semi-dirigés.....	24
3.4.	Instruments	25

3.4.1.	Journal de terrain (JdT)	25
3.4.2.	Guide d'entretien	26
3.5.	Participants et recrutement	26
3.6.	Méthode d'analyse des données : triangulation et catégories conceptualisantes....	27
3.7.	Points de vigilance méthodologique.....	28
3.7.1.	Composante éthique	28
3.7.2.	En lien avec la méthode	29
3.7.2.1.	<i>Les perturbations induites par la présence du chercheur et la construction d'une posture</i>	29
3.6.2.2.	<i>La subjectivité du chercheur et la bonne distance</i>	29
3.6.2.3.	<i>Le monopole des sources et la validité</i>	30
4.	Présentation des résultats	31
4.1.	Contexte du terrain.....	31
4.2.	L'investissement familial dans la scolarité comme espoir d'intégration et d'ascension sociale	32
4.3.	Inclure sous contrainte : tensions et ajustements des pratiques enseignantes en classe ordinaire	33
4.4.	L'effacement protecteur en classe ordinaire	36
4.5.	L'entre-soi allophone comme espace de sécurité relationnelle	38
4.6.	Respirer et s'épanouir enfin en classe DASPA	39
4.7.	En DASPA, sécuriser avant d'enseigner : une pédagogie de l'accueil et du lien ...	40
4.	Discussion et conclusion	43
4.1.	Les freins à l'inclusion scolaire de l'élève primo-arrivante allophone.....	43
4.1.1.	Les stéréotypes et la catégorisation	43
4.1.2.	Les écueils d'une approche différenciée.....	44
4.1.3.	Le manque de formation des enseignants	45
4.1.4.	Le manque de collaboration entre la classe ordinaire et le DASPA.....	45
4.1.5.	Les lacunes dans la relation école-parents	46
4.1.6.	L'âge et le genre de l'élève primo-arrivante allophone	46
4.2.	Les leviers à l'inclusion scolaire de l'élève primo-arrivante allophone	47
4.2.1.	La présence de plusieurs enfants avec vécu similaire	47
4.2.2.	L'importance accordée à l'affectif et au relationnel.....	47

4.2.3.	La mise en œuvre d'un accompagnement individualisé, adapté au niveau de l'élève et partant de ses acquis	48
4.3.	Retour sur la méthodologie : pertinence et difficultés.....	49
4.4.	Limites et perspectives.....	50
5.	Bibliographie	51
6.	Annexes	I
6.1.	Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives	II
6.2.	Exemple de pages du JdT	IV
6.3.	Guides d'entretien.....	V
6.3.1.	Enfant primo-arrivante allophone (Zirah).....	V
6.3.2.	Enseignante du DASPA (Élodie).....	VII
6.3.3.	Enseignante titulaire de la classe ordinaire (Aurélié).....	X
6.3.4.	Parents de l'enfant primo-arrivante allophone (Ahmed)	XII
6.3.5.	Enfants de la classe ordinaire (Hélène et Maëva).....	XIV
6.4.	Catégories conceptualisantes	XVI
6.5.	Retranscriptions des entretiens (CONFIDENTIEL)	XXII

Table des figures

Tableau 1 : participants à l'étude.....	31
--	----

1. Introduction

Les migrations humaines ont toujours fait partie de l'Histoire. Néanmoins, en Belgique, elles se sont intensifiées dès le début du XXe siècle, principalement sous l'effet des crises économiques et des besoins en main-d'œuvre (Dieudonné, 2024 ; Martiniello & Rea, 2012). Mais l'effondrement des régimes communistes d'Europe de l'Est, les conflits en ex-Yougoslavie et les crises africaines ont transformé les dynamiques migratoires, passant d'une réponse à des besoins professionnels à des demandes d'asile (Dieudonné, 2024 ; Martiniello & Rea, 2012). En raison de l'instabilité politique persistante dans plusieurs régions, notamment en Ukraine ainsi que dans de nombreux pays africains, ces demandes continuent de croître. La Belgique se caractérise ainsi aujourd'hui par une diversité croissante des origines sociales, culturelles et identitaires de sa population (Martiniello & Rea, 2012). Toutefois, les discours médiatiques et politiques anxigènes alimentent des représentations stéréotypées des personnes immigrées, souvent perçues comme des poids économiques non désirés (Lafleur & Marfouk, 2017). Or, la capacité à s'adapter positivement et sereinement à la mobilité humaine, considérée par Martiniello et Rea (2012) comme une dimension centrale du XXIe siècle, apparaît essentielle à la consolidation de la démocratie multiculturelle dans laquelle nous vivons et continuerons de vivre.

La scolarité des jeunes immigrés constituant une dimension centrale de ce que Martiniello et Rea (2012, p. 39) qualifient de « *problème des immigrés* », il apparaît primordial, dans le cadre d'une recherche en Sciences de l'Éducation et au regard de notre formation d'enseignante, d'interroger les défis auxquels ces élèves sont confrontés dans le milieu scolaire.

D'ailleurs, dans le cadre des stages réalisés durant notre bachelier d'institutrice primaire, nous avons été amenée à côtoyer des élèves primo-arrivants allophones. Leur inclusion au sein de nos classes requérant un certain nombre d'adaptions pédagogiques et faute de formation spécifique, nous nous sommes plus d'une fois sentie démunie. Dans les contextes observés, ces élèves étaient fréquemment mis à l'écart, notamment par le recours à des activités individuelles sur tablette, pendant que le reste du groupe poursuivait les apprentissages. Ces expériences ont suscité chez nous des sentiments de colère, de honte et d'impuissance, d'autant plus marqués au regard de l'engagement pris, lors de la cérémonie de diplomation, à mettre toutes nos forces et toute notre compétence au service de l'éducation de chacun des enfants qui nous serait confié (Centre de documentation administrative, 2000).

Les points discutés ci-dessus, ainsi que les travaux mettant en évidence les faibles résultats scolaires des élèves nés à l'étranger, interrogent la mise en œuvre de l'objectif de soutien à la réussite de tous, tel que promu par le Pacte pour un Enseignement d'excellence lancé en 2017 en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) (Baye et al., 2004 ; FW-B, 2025 ; Gosselin-Gagné, 2018). Si de nombreuses recherches abordent des dimensions spécifiques de l'inclusion des élèves primo-arrivants allophones, une compréhension approfondie, systémique et au plus proche de la réalité nous apparaît comme un préalable essentiel. Dans cette perspective, le recours à une étude de cas à visée ethnographique nous semble pertinent, dans la mesure où cette approche permet de décrire et d'analyser, au plus près du terrain, des phénomènes et interactions difficilement appréhendables par des méthodes quantitatives (Diop Sall, 2018).

Nourrie par notre expérience de terrain, nous supposons que la barrière linguistique constitue un facteur de complexification supplémentaire du vécu de migration et que les élèves plus âgés rencontrent davantage de difficultés que les plus jeunes à inclure de nouveaux pairs dans un groupe. Nous avons dès lors formulé notre question de recherche en ces termes : *quels sont les freins et les leviers à l'inclusion d'un élève primo-arrivant allophone au sein d'une classe du quatrième cycle de l'enseignement fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles ?*

Ainsi, par une immersion prolongée au sein d'une classe du quatrième cycle de l'enseignement fondamental en FW-B, nous nous intéresserons aux perceptions des acteurs principaux de la situation d'inclusion. Afin de mieux comprendre comment chacun vit la situation et de mettre en évidence les phénomènes majeurs, des observations participantes, étayées par des entretiens semi-dirigés avec plusieurs acteurs-clés, seront effectuées.

Pour mener à bien cette étude, il est inévitable de commencer par dresser un état des lieux de la recherche sur la thématique investiguée. Ensuite, la méthodologie choisie sera détaillée et justifiée. Afin d'adopter une démarche qui se veuille la plus objective et valide possible, des points de vigilance seront dressés. Enfin, nous présenterons et discuterons les résultats à la lumière de plusieurs apports scientifiques.

2. Cadre théorique

2.1. Quelques clarifications terminologiques

Au sein de la littérature ainsi que dans le sens commun, plusieurs mots peuvent être employés pour désigner un même fait, bien qu'ils impliquent en réalité des phénomènes divergents. Il est alors essentiel de commencer par clarifier les termes qui seront utilisés dans cette recherche.

2.1.1. Primo-arrivant

De nombreuses expressions sont employées pour nommer des individus ayant un vécu de migration, telles que « *migrant* », « *immigré* », « *émigré* », « *réfugié* », « *primo-arrivant* », « *primo-migrant* », « *issu de l'immigration* », etc. Or, elles désignent toutes des réalités distinctes qu'il est important de connaître pour comprendre ce dont il est question.

Le terme « *migrant* » renvoie à toute personne ayant quitté son lieu de résidence habituelle pour s'établir à un autre endroit, recouvrant dès lors une multitude de vécus et profils hétérogènes (OIM, 2025). « *Immigré* » et « *émigré* » rendent compte d'une réalité similaire, celle d'avoir quitté son pays de naissance ou de nationalité pour s'installer dans un autre pays, à la différence qu'« *immigré* » s'emploie au regard du pays d'accueil alors qu'« *émigré* » est relatif au pays d'origine (Lafleur & Marfouk, 2017).

Un « *réfugié* » est désigné par la Convention de Genève de 1951 relative au statut des réfugiés comme :

Toute personne qui, craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner. (ONU, 1951, p. 1)

En Wallonie, un « *primo-arrivant* » est défini comme :

Toute personne étrangère séjournant en Belgique depuis moins de trois ans et disposant 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, et de la Suisse, et des membres de leur famille. (Wallonie, 2025)

En revanche, si le terme est employé dans un contexte scolaire, un élève est désigné par la FW-B comme « *primo-arrivant* » si, lors de son premier jour au sein d'un établissement, il est âgé de minimum deux ans et demi à maximum dix-huit ans ; arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an ; et soit détenteur du statut de réfugié ou en attente de cette reconnaissance, soit mineur accompagnant une personne détentrice du statut de réfugié ou en attente de cette reconnaissance, soit reconnu comme apatride, soit 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) (FW-B, 2014). Ainsi, un enfant qui serait installé en Belgique depuis plus d'un an ou issu d'un pays développé ou dépourvu d'un contexte d'insécurité politique ne serait pas reconnu par la FW-B comme un élève primo-arrivant, mais éventuellement comme « *assimilé* » au primo-arrivant (âgé de 5 à 18 ans ; soit de nationalité étrangère ou ayant obtenu la nationalité belge suite à une adoption, soit de nationalité belge et ayant résidé plus de douze mois à l'étranger dans une région non francophone, soit reconnu comme apatride ; fréquentant un établissement scolaire organisé ou subventionné par la FW-B depuis moins d'une année scolaire complète ; et ne connaissant pas suffisamment la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de sa classe d'âge (FW-B, 2019)).

Primo-migrant est un terme moins couramment utilisé. Il ne semble d'ailleurs pas exister de définition officielle. Martiniello et Rea (2012, p. 65) l'emploient pour désigner « *celui ou celle qui arrive en premier dans un pays* », ouvrant la voie à d'éventuelles migrations ultérieures de membres de son entourage.

Enfin, le qualificatif « *issu de l'immigration* » recouvre de nombreuses réalités distinctes. Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) distingue trois profils : celui de « *première génération* », à savoir les élèves et leurs parents qui sont nés à l'étranger ; celui de « *deuxième génération* », qui inclue les élèves nés dans le pays évalué mais dont les deux parents sont nés à l'étranger ; et celui « *non issu de l'immigration* », pour le cas des élèves ayant au moins un parent né dans le pays évalué (OCDE, 2023). Dans cette recherche, nous utiliserons l'appellation « *avec un vécu de migration* » afin de désigner les enfants de première génération.

2.1.2. Allophone

La notion d'allophonie est centrée sur l'identité linguistique d'une personne (Prévost, 2022). Elle provient du grec, « *allo* » (*άλλο*) signifiant « autre » et « *phone* » (*φωνή*) indiquant que l'altérité désignée concerne la langue (Marchadour, 2019, p. 69). Cependant, selon Marchadour

(2019), la notion reste floue et permet une multitude d'interprétations, risquant ainsi d'être source d'injustices. Dans le contexte plus précis de cette recherche, la définition d'allophone mobilisée sera celle mise en avant dans la circulaire 8160 du Ministère de la FW-B (2021), à savoir qu'un enfant est désigné comme « *allophone* » s'il ne parle que peu ou pas le français, langue première enseignée à l'école, en arrivant dans l'établissement.

2.1.3. Inclusion

Lorsque des groupes d'individus de cultures différentes entrent en contact direct et continu, des changements dans les modèles culturels d'origine de l'un ou des deux groupes surviennent (Robinson, 2019). Selon Berry (1974, cité par Robinson, 2019), cette acculturation individuelle peut mener à quatre stratégies d'évolution différentes dans le nouvel environnement : la séparation, la marginalisation, l'assimilation et l'intégration.

Dans le sens courant, les concepts d'intégration et d'inclusion sont souvent employés en tant que synonymes, en opposition à l'assimilation qui désigne « *le processus par lequel les groupes minoritaires dans une société vont progressivement perdre leurs caractéristiques culturelles pour devenir tout à fait semblables culturellement aux membres de la majorité* » (Martiniello & Rea, 2012, p. 61). Néanmoins, ils représentent une réalité conceptuelle différente. En effet, *l'intégration* suppose l'adaptation de l'individu au milieu dans lequel il évolue, menant alors en réalité vers l'assimilation, alors que *l'inclusion* appelle quant à elle la société à s'organiser pour répondre aux besoins de tous ses membres (Lanier, 2016 ; Prévost, 2022 ; Thomazet, 2006). Ce second terme représentant mieux les objectifs visés par l'école d'aujourd'hui, c'est celui-ci qui sera employé dans notre recherche. En effet, le système scolaire belge francophone, régi par le principe de l'obligation scolaire et cherchant à répondre aux missions du Pacte pour un Enseignement d'excellence, se fixe pour enjeu de réduire les inégalités en contribuant au développement d'écoles « *plus inclusives* » (FW-B, 2025, p. 22). Pour ce faire, le personnel éducatif est tenu d'accompagner chaque élève en s'adaptant à leurs rythmes et difficultés afin de les aider à atteindre les objectifs scolaires (FW-B, 2025).

Les termes centraux employés dans notre question ayant été précisés, il est dorénavant nécessaire d'interroger l'état de la recherche concernant la scolarité des élèves primo-arrivants allophones.

2.2. La scolarité des élèves avec un vécu de migration

2.2.1. Les résultats scolaires

Malgré de nombreuses investigations, nous déplorons de n'avoir pas trouvé de littérature concernant les résultats scolaires du public particulier que constituent les élèves primo-arrivants allophones en Belgique, qui plus est dans l'enseignement primaire. Les études se concentrent plutôt sur ceux des enfants issus de l'immigration, catégorie qui, comme mentionné précédemment, implique de plus nombreux profils.

On peut, par exemple, citer les plus connues, à savoir les enquêtes PISA, qui proposent tous les trois ans des évaluations de la culture mathématique, de la culture scientifique et de la compréhension de l'écrit aux élèves de quinze ans scolarisés au sein des pays membres de l'OCDE. Les résultats concernant les élèves nés à l'étranger, s'ils ne correspondent pas tout à fait au profil des élèves primo-arrivants, peuvent tout de même se révéler éclairants concernant la scolarité des enfants avec un vécu direct de migration. Depuis l'année 2000, des faiblesses de scores sont relevées chez ces élèves comparativement à leurs pairs natifs (Baye et al., 2004 ; Bergamaschi, 2016 ; Kirsch et al., 2002). D'ailleurs, dans leur étude des résultats de l'enquête PISA 2003 concernant les jeunes de la FW-B, Baye et ses collègues (2004, p. 95) indiquent qu'un élève non natif aurait « *2,5 fois plus de chances de se retrouver parmi les 25% d'élèves obtenant les performances les plus faibles en mathématiques qu'un élève natif* ».

Cependant, les analyses menées à partir de ces résultats ont démontré que d'autres facteurs impactaient bien plus les performances scolaires que l'origine étrangère ou la langue parlée à la maison, le niveau socioéconomique constituant un élément explicatif bien plus puissant (Baye et al., 2004 ; Clerc, 1964, cité par Bergamaschi, 2016 ; Bourdieu, 1966 ; Ichou, 2013). Le phénomène de *discontinuité culturelle* entre la socialisation familiale et les attentes et normes scolaires y est profondément lié et s'applique en fait autant aux élèves migrants qu'aux natifs issus d'un milieu populaire (Felouzis et al., 2015). Bonnéry (2007, p. 76) décrit d'ailleurs de nombreux phénomènes scolaires implicites qui, accompagnés de la posture « *d'indifférence aux différences* », sont propices à la production d'inégalités scolaires entre les enfants les plus familiers avec les logiques de l'école, pour partie apprises en dehors de celle-ci, et ceux des milieux populaires, pour lesquels les exigences de ce milieu sont méconnues (Bonnéry, 2007 ; Bourdieu, 1966).

Felouzis et ses collègues (2015) ont quant à eux comparé les résultats français aux enquêtes PISA de 2003 et de 2012 pour tenter d'examiner les sources et mécanismes de production des

inégalités scolaires. Ils ont alors exposé un autre facteur explicatif au « *handicap scolaire* » (Felouzis et al., 2015, p. 12) des élèves avec un vécu de migration : les *discriminations systémiques*, résultats de l'ensemble des conduites d'acteurs dont les effets convergent vers un phénomène discriminatoire et ayant pour conséquence la dégradation des conditions d'apprentissage dans les établissements qui scolarisent le plus d'élèves non natifs. Bien qu'également à la source d'inégalités scolaires, ce phénomène est fondamentalement différent de celui décrit par Bonnéry qui consiste à ne pas prendre en compte les différences car ici, l'institution scolaire produit ces inégalités en donnant de meilleures opportunités d'apprentissage aux élèves natifs (Bonnéry, 2007 ; Felouzis et al., 2015).

2.2.2. Le bien-être et le climat scolaire

Au-delà des performances académiques, l'expérience scolaire s'inscrit dans une perspective de bien-être des élèves. Le lien entre bien-être et réussite scolaire est, à cet égard, largement documenté. De nombreuses études ont questionné cette thématique et suggèrent l'existence d'une relation réciproque entre ces deux dimensions (Bacro et al., 2017 ; Pyhältö, 2023).

De même, le climat scolaire est une variable importante dans l'expérience académique des élèves, contribuant à leur réussite éducative mais également à leur engagement à l'école, à leur sentiment de sécurité ainsi qu'à leur santé psychologique (Archambault et al., 2018 ; Bergamaschi, 2016).

Dans plusieurs systèmes éducatifs, l'importance du bien-être et du climat scolaire fait désormais l'objet d'une reconnaissance accrue et se traduit dans diverses réformes. En FW-B, cette préoccupation est notamment intégrée au Pacte pour un Enseignement d'excellence, qui en fait un levier central pour favoriser les apprentissages des élèves et l'épanouissement de tout un chacun (FW-B, 2025).

Les recherches menées par Papazian-Zohrabian et ses collègues (2018) pour répondre aux défis relatifs à l'accueil et l'organisation des pratiques scolaires pour les réfugiés syriens au Québec ont révélé que ces enfants pouvaient, à cause de leur expérience migratoire, souffrir d'anxiété, de troubles de la concentration et de la mémorisation, voire de dépression. Leur bien-être fortement mis en péril, l'impact négatif sur l'expérience scolaire de ces jeunes serait alors inévitable (Papazian-Zohrabian et al., 2018).

Nous l'avons vu, les enfants avec un vécu de migration doivent faire face à de nombreux défis dans leur scolarité ; leur réussite étant entravée par plusieurs facteurs dont des phénomènes de discontinuité culturelle et de discriminations systémiques ou des traumatismes psychologiques.

Nous allons à présent tenter de relever les freins et les leviers à l'inclusion scolaire efficiente des élèves primo-arrivants allophones pointés par la littérature.

2.3. L'inclusion scolaire des élèves primo-arrivants allophones

Malgré l'ambition de réduction des inégalités scolaires de la FW-B, de nombreux obstacles à l'inclusion scolaire des enfants primo-arrivants allophones sont relevés dans la littérature.

2.3.1. Les freins à l'inclusion scolaire des élèves primo-arrivants allophones

2.3.1.1. La barrière de la langue

En 2023, à la suite de la crise migratoire liée à la guerre en Ukraine, l'OCDE a recueilli des informations sur les difficultés que les pays ont éprouvées lors de la scolarisation des élèves réfugiés ukrainiens. La barrière de la langue fut la contrainte la plus souvent citée dans tous les cadres et à tous les niveaux d'enseignement (OCDE, 2023). De même, Martiniello et Rea (2012) présentent l'enseignement de la langue de scolarisation comme le premier défi auquel furent confrontés les enseignants à l'arrivée des premiers jeunes immigrés en Belgique. En effet, la langue constituerait l'un des facteurs clés dans l'inclusion scolaire des enfants réfugiés, influençant non seulement les résultats mais également le sentiment d'appartenance à l'école (OCDE, 2023). Les élèves et leurs tuteurs ne maîtrisant pas la langue du pays d'accueil, ils font face à de nombreux obstacles, tels que la compréhension de la procédure d'inscription et des exigences y afférentes, le suivi optimal des cours ou encore la création de relations avec les enseignants et les camarades de classe (OCDE, 2023).

2.3.1.2. La discontinuité culturelle

En plus de cette problématique linguistique, le phénomène de discontinuité culturelle peut également constituer un obstacle à la réussite efficiente des élèves avec un vécu de migration, en particulier lorsque leurs parents occupaient une position sociale défavorisée dans leur société d'origine (Bergamaschi, 2016 ; Ichou, 2013). En effet, chaque famille transmet à ses enfants « *un certain capital culturel et un certain ethos, système de valeurs implicites et profondément intériorisées, qui contribue à définir entre autres choses les attitudes [...] à l'égard de l'institution scolaire* » (Bourdieu, 1966, p. 326). Selon Bourdieu (1966), ce niveau culturel familial, constitué de l'information sur le monde scolaire, de l'aisance verbale et de la culture libre acquise par les expériences extra-scolaires, entretiendrait la relation la plus étroite avec la réussite scolaire de l'enfant. Ainsi, au contraire des élèves issus de milieux défavorisés, ceux

qui sont originaires des milieux les plus favorisés hériteraient d'attitudes, de savoirs et savoir-faire dans les tâches scolaires, qui leur confèreraient un avantage d'autant plus marqué lorsque l'on s'éloigne des domaines de la culture directement enseignés (Bourdieu, 1966 ; Ichou, 2013).

2.3.1.3. Les stéréotypes et la catégorisation

Une étude menée par Hambye et Romainville (2014) destinée à étudier la façon dont les belges francophones se représentent les rapports entre langues, immigration et intégration a révélé une autre résistance à laquelle les individus avec un vécu de migration doivent faire face : les *stéréotypes*, croyances basées sur des généralisations abusives permettant de simplifier la réalité mais contribuant à « *biaiser nos représentations des choses en fonction de nos intérêts particuliers et de notre tendance à doter notre groupe d'appartenance de caractéristiques positives tout en en privant les autres groupes* » (Leyens et al., 1996, cités par Hambye & Romainville, 2014, p. 10). En effet, ils étaient à la base des représentations partagées par les répondants à l'enquête, à savoir le fait que les personnes issues de l'immigration seraient forcément allophones, la mise en doute de la volonté d'intégration des immigrés ne maîtrisant pas le français, la confusion entre cause et conséquence de la non-maîtrise de la langue concernant l'intégration et l'amalgame entre insertion et assimilation. Pour expliquer les raisons de ces stéréotypes, Lafleur et Marfouk (2017) abordent le discours anxiogène des médias qui met en exergue les dangers de l'immigration. Exerçant une influence importante sur l'opinion publique et l'action des pouvoirs en place, ce discours rendrait alors complexes les efforts d'empathie, de compréhension et d'accueil des Belges envers les immigrés (Lafleur & Marfouk, 2017). Dès lors, les élèves migrants stigmatisés par leurs camarades sur base d'idées reçues pourraient développer des attitudes négatives à l'égard de l'environnement scolaire, ce qui aurait un impact néfaste sur leurs résultats (Bergamaschi, 2016). En outre, des propos d'enseignants recueillis par Lanier (2016) dans le cadre de son étude consacrée à la scolarisation des élèves allophones au sein d'une académie française ont révélé une méconnaissance, voire une incompréhension, de la situation dans laquelle se trouvaient ces élèves, accompagnée d'une représentation globalement dévalorisante de ce public scolaire ainsi que d'un faible niveau de remise en question de leur part ; éléments qui n'auraient d'ailleurs pas évolué au cours des années précédentes.

Dans la même lignée que ces généralisations abusives, la catégorisation des enfants est, elle aussi, problématique. En effet, toute forme de dénomination induit une vision de la réalité et de la relation à l'autre (Marchadour, 2019 ; Thomazet, 2006). Dès lors, catégoriser les élèves uniquement selon les appellations de « *primo-arrivants* » ou encore d'« *allophones* » pourrait

produire un impact négatif considérable sur leur inclusion (Lanier, 2016 ; Marchadour, 2019 ; Thomazet, 2006). De fait, les termes sont réducteurs et conduisent à regrouper une catégorie d'individus aux réalités linguistiques, identitaires, socioéconomiques et scolaires différentes en un seul et même groupe. De plus, le qualificatif « *allophone* » met l'accent sur un manque : celui de ne pas parler la langue dominante du pays (Marchadour, 2019, Prévost, 2022). Il ne serait alors pas en mesure de mettre en évidence les capacités et besoins hétérogènes des individus car si la langue constitue effectivement un élément clé de l'inclusion des immigrés, cette dernière dépend également de bien d'autres éléments, notamment culturels, sociaux et psychologiques (Lanier, 2016 ; Marchadour, 2019, Prévost, 2022).

2.3.1.4. *Le manque de formation des enseignants*

Interrogés par Lanier (2016) à propos de leurs croyances, les enseignants déclarent en fait souffrir d'un manque de formation et de moyens pour accueillir les enfants à besoins éducatifs particuliers, constat également établi par de nombreux autres chercheurs (Lanier, 2016 ; Lucchini et al., 2019 ; Marchadour, 2019 ; Meunier, 2021 ; Papazian-Zohrabian et al., 2018 ; Prévost, 2022).

2.3.1.5. *Les discriminations systémiques*

Ces stéréotypes, accompagnés d'un manque de formation, sont étroitement liés aux discriminations systémiques (Felouzis et al., 2015). En effet, Levine-Rasky (2008) ainsi que Lucchini et ses collègues (2019), expliquent que les parents socio économiquement favorisés cherchent à protéger leur capital culturel ainsi que les avantages associés à leur classe sociale. Ils préfèrent alors inscrire leurs enfants au sein d'environnements scolaires compétitifs et individualistes qui accueillent un public d'élites ; le principe du quasi-marché scolaire en FW-B, basé sur le libre-choix de l'école, permettant très bien d'éviter les familles moins favorisées dont les enfants sont qualifiés d'« *indésirables* » [traduction libre] (Levine-Rasky, 2008, p. 474). Se retrouvant dans des établissements fortement ségrégués, ces derniers seraient amenés à côtoyer des enseignants qui ajustent leurs attentes en fonction de leur niveau académique, produisant un nivellement par le bas qui aura pour conséquence de décourager les élèves lorsqu'ils seront confrontés à des cadres plus exigeants et réalistes (Bergamaschi, 2016 ; Lucchini et al., 2019). En outre, ces élèves seraient plus souvent réorientés vers des filières techniques ou professionnelles qui ne correspondent ni à leurs souhaits ni aux aspirations académiques de leurs parents, d'ailleurs plus élevées que celles des familles d'origine belge (Bergamaschi, 2016 ; Lucchini et al., 2019).

2.3.1.6. *Le vécu de migration et l'intention migratoire*

Enfin, les enfants primo-arrivants et leur famille ont vécu une migration récente, généralement due à la fuite d'une situation de violence ou à la recherche d'une amélioration économique. Dès lors, éloignés de leurs proches et de tout repère, ils ont dû faire face à de nombreuses difficultés identitaires, culturelles, économiques, sociales, linguistiques, médicales et psychologiques, rendant d'autant plus pénible leur quête de sécurité et impactant également leur état psychique. De ce fait, les épreuves que l'expérience migratoire posent à la vie familiale peuvent être à la base de répercussions négatives sur les ressources nécessaires à l'éducation (Dogutas, 2024 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Papazian et al., 2018). En outre, l'étude de 2023 menée par l'OCDE a mis en évidence que les enfants issus de familles envisageant un retour dans leur pays d'origine ou une migration vers un autre pays présentent un risque accru de démotivation vis-à-vis de leur scolarisation dans le pays d'accueil (OCDE, 2023).

Cet obstacle et les nombreux autres freins relevés par la littérature peuvent en réalité constituer des leviers s'ils servent de base à la mise en place de dispositifs qui auraient pour objectif de les surmonter.

2.3.2. Les leviers à l'inclusion scolaire des élèves primo-arrivants allophones

2.3.2.1. *La communication école-parents et le rapport à l'école des familles*

La diffusion d'informations aux primo-arrivants concernant les procédures du système éducatif du pays d'accueil fut le levier le plus souvent identifié par les pays répondant à l'enquête de l'OCDE (OCDE, 2023). Entre plateformes en ligne, conférences en milieu scolaire ou dans des maisons de quartier et assistance téléphonique disponible dans la langue maternelle, de nombreux moyens de communication ont été employés en vue de faciliter l'inclusion des réfugiés dans le système scolaire (OCDE, 2023). D'ailleurs, pour améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale, le Pacte pour un Enseignement d'excellence appelle à renforcer le dialogue avec les parents qui ne maîtrisent ni la langue ni les codes de l'école (Baie, 2018). Pour ce faire, l'Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique aborde notamment la nécessité de l'appel à des interprètes internes ou externes durant les réunions d'associations de parents, de la traduction des documents écrits dans la langue maternelle de chaque famille, ou encore d'un accueil des parents par le centre Psycho-Medico-Social (PMS) durant des moments informels (Baie, 2018). De fait, une communication harmonieuse avec les familles contribuerait non seulement à la

réussite scolaire des élèves et à leur épanouissement mais aussi à la réduction des stéréotypes à l'égard des plus défavorisés (Archambault et al., 2018 ; Baie, 2018 ; Gosselin-Gagné, 2018).

Cette communication est d'autant plus importante qu'il apparaît que certaines représentations, attitudes et comportements familiaux à l'égard de la scolarité de leur enfant peuvent influencer positivement son rapport à l'école ainsi que sa réussite scolaire. Des aspirations scolaires élevées, des encouragements, une recherche d'accompagnement adapté ou encore un recours à des formes d'entraide éducative constituent des pratiques souvent retrouvées au sein des familles immigrées (Bergamaschi, 2016 ; Ichou & Oberti, 2014).

2.3.2.2. Les dispositifs mis en place pour pallier les obstacles linguistiques

Au niveau international, les dispositifs pour pallier les obstacles linguistiques furent massivement abordés en tant que levier de scolarisation des réfugiés ukrainiens (OCDE, 2023).

Les cours de langue ont été préconisés sous formes de classes préparatoires (Croatie), de regroupements dans des classes temporaires distinctes (Autriche), de cours particuliers en dehors des cours du programme (Hongrie), de stages de vacances (Lettonie) ou encore de programmes d'assistance linguistique (États-Unis) (OCDE, 2023).

L'ouverture de classes d'accueil temporaires fut aussi citée en tant que mesure permettant de promouvoir l'intégration des élèves réfugiés (OCDE, 2023). En Belgique et en France, ce type de structure est en place depuis 2012, portant dans notre pays le nom de « *Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des Élèves Primo-Arrivants* » (DASPA) (FW-B, 2014 ; Lanier, 2016 ; Meunier, 2021). Il poursuit plusieurs objectifs, notamment l'accueil, l'orientation et l'insertion des élèves primo-arrivants et « *Français Langue d'apprentissage* » (FLA) (un élève FLA étant un élève scolarisé en troisième année de maternel, première ou deuxième année de primaire et ne maîtrisant pas assez la langue d'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de sa classe d'âge) ; ainsi que l'accompagnement pédagogique adapté à leurs besoins, en particulier en lien avec la maîtrise de la langue d'enseignement et la culture scolaire ; tout en prévoyant une intégration progressive dans une classe ordinaire (FW-B, 2019).

Néanmoins, bien que porteuses d'intentions louables, ces structures présentant plusieurs défauts pourraient générer des effets pervers : des modèles organisationnels de classes fermées favorisant le cloisonnement disciplinaire ; une déresponsabilisation des enseignants des classes ordinaires ; une assignation à l'altérité, porteuse d'une étiquette négative perçue comme problématique par les enseignants et ressentie comme telle par les enfants ; une non-mixité entre les élèves ; ainsi qu'une intégration de type assimilationniste visant une acculturation

rapide dans la langue unique de scolarisation (Lanier, 2016 ; Lucchini et al., 2019 ; Meunier, 2021). Ainsi, au lieu de réduire les problèmes constatés, ces dispositifs risqueraient d'en ajouter (Lucchini et al., 2019).

Les travaux d'Archambault et ses collègues (2018), Armand (2012), Cummins (2001) ainsi que Lucchini et ses collègues (2019) recommandent plutôt de tenir compte du bagage linguistique culturel des élèves en organisant une approche pédagogique commune permettant à chacun de mobiliser, confronter, utiliser, transférer les connaissances et habiletés langagières dans la langue première de l'école. Dans cette lignée, les pays interrogés en 2023 par l'OCDE ont relevé comme piste de scolarisation des enfants réfugiés ukrainiens l'élaboration, en coopération avec les autorités ukrainiennes, de matériel pédagogique dans leur langue maternelle, afin de cultiver leurs racines et de leur permettre de ne pas oublier leur langue maternelle ; ce qui serait d'ailleurs essentiel au bien-être social et émotionnel des enfants (Cummins, 2001 ; Ichou, 2013 ; Lucchini et al., 2019 ; OCDE, 2023).

2.3.2.3. *La pédagogie différenciée, l'explicitation des attendus et le renforcement des formations des enseignants*

Outre la prise en compte des besoins linguistiques des élèves, afin de répondre aux missions prioritaires actuelles de l'enseignement en FW-B, la mise en œuvre de pratiques telles que la *pédagogie différenciée*, entendue comme une démarche visant à adapter les méthodes d'enseignement à l'hétérogénéité des classes et à la diversité des besoins d'apprentissage, ainsi que *l'explicitation* des attendus et des normes scolaires, apparaissent centrales, en particulier pour les élèves confrontés à des inégalités initiales (Bonnéry, 2007 ; FW-B, 1997 ; Galand, 2017 ; Thomazet, 2006 ; Torres, 2016). Toutefois, plusieurs travaux soulignent la nécessité de mieux outiller les équipes éducatives, notamment en repensant et en renforçant leur formation initiale et continue (Fortier et al., 2018 ; Lanier, 2016 ; Lucchini et al., 2019).

2.3.2.4. *Le climat interculturel*

Pour s'adapter aux besoins des élèves ayant un vécu de migration, il est également recommandé aux enseignants d'instaurer un « *climat interculturel* », défini par Archambault et ses collègues (2018, p. 119) comme « *la résultante des relations et des échanges qui s'instaurent entre les individus issus de la diversité ethnoculturelle au sein d'une même école* », et ce afin de réduire le stress lié à la migration et à l'acculturation individuelle (Archambault et al., 2018 ; Lanier, 2016 ; Robinson, 2019). Pour ce faire, il est conseillé de favoriser les situations de *congruence culturelle* (qui apparaissent lorsque les valeurs, croyances et comportements sont en accord),

notamment par l'élaboration d'une relation de confiance entre les individus aux identités culturelles multiples (Archambault et al., 2018 ; Robinson, 2019).

Dans son étude ethnographique au sein de deux écoles primaires montréalaises en situation de pluriethnicité, Gosselin-Gagné (2018) a pointé le rôle crucial des directions d'école et des enseignants pour répondre à cet objectif : en adoptant une attitude curieuse, empathique, collaborative, critique et accueillante pour les familles, ils favoriseraient la mise en place d'un climat de sécurité permettant l'implication de chaque élève.

2.3.2.5. La vision holistique de l'enfant

Enfin, afin de favoriser une inclusion efficiente, de nombreux chercheurs, tels qu'Armagnague-Roucher et Rigoni (2016), Ichou (2013), Papazian et ses collègues (2018) ainsi que Prévost (2022), insistent sur la nécessité de penser l'enfant dans une vision holistique et individuelle, prenant en compte non seulement l'ensemble de sa trajectoire migratoire et linguistique mais également ses caractéristiques sociales, économiques, résidentielles, ethniques, générationnelles et de genre, dans le pays d'origine ainsi que dans le pays d'accueil. De fait, la prise en compte du vécu émotionnel et des expériences migratoires des élèves primo-arrivants pourrait exercer une influence positive sur la compréhension de leurs difficultés, sur la proposition et l'adaptation de dispositifs pédagogiques, sur la relation avec leurs enseignants et pairs ainsi que sur leur sentiment d'appartenance à l'établissement (Ichou, 2013 ; Ichou & Oberti, 2014 ; Papazian-Zohrabian et al., 2018).

2.4. Les besoins de la recherche

Cette revue de la littérature a permis de recenser un ensemble d'éléments concernant la recherche sur la scolarité des élèves avec un vécu de migration.

D'abord, malgré le manque de données disponibles sur les résultats scolaires du public précis que constituent les enfants primo-arrivants allophones, les faiblesses académiques des élèves nés à l'étranger ont été présentées comme une réalité constatée par de nombreux chercheurs (Baye et al., 2004 ; Bergamashi, 2016 ; Felouzis et al., 2015 ; Ichou, 2013).

Ensuite, de nombreuses études ont permis d'identifier divers obstacles à l'inclusion et à la réussite scolaire de ces élèves, tels que la barrière de la langue (Martiniello & Rea, 2012 ; OCDE, 2023), la discontinuité culturelle (Bergamaschi, 2016 ; Bourdieu, 1966 ; Ichou, 2013), les stéréotypes et la catégorisation (Bergamashi, 2016 ; Hambye & Romainville, 2014 ; Lafleur & Marfouk, 2017 ; Lanier, 2016 ; Marchadour, 2019 ; Prévost, 2022 ; Thomazet, 2006), le manque de formation des enseignants (Lanier, 2016 ; Lucchini et al., 2019 ; Marchadour, 2019 ;

Meunier, 2021 ; OCDE, 2023 ; Papazian et al., 2018 ; Prévost, 2022), les discriminations systémiques (Bergamaschi, 2016 ; Felouzis et al., 2015 ; Levine-Rasky, 2008 ; Lucchini et al., 2019), ainsi que le vécu de migration et l'intention migratoire (Dogutas, 2024 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; OCDE, 2023 ; Papazian et al., 2018).

Puis, des leviers potentiels sur lesquels s'appuyer pour surmonter ces obstacles ont été présentés : la communication école-parents et le rapport à l'école des familles (Archambault et al., 2018 ; Baie, 2018 ; Bergamaschi, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Ichou & Oberti, 2014 ; OCDE, 2023) ; les dispositifs linguistiques (Archambault et al., 2018 ; Armand, 2012 ; Cummins, 2001 ; FW-B, 2014 ; Ichou, 2013 ; Lanier, 2016 ; Lucchini et al., 2019 ; Meunier, 2021 ; OCDE, 2023) ; la pédagogie différenciée, l'explicitation des attendus et le renforcement des formations des enseignants (Bonnéry, 2007 ; Fortier et al., 2018 ; FW-B, 2025 ; Galand, 2017 ; Lanier, 2016 ; Lucchini et al., 2019 ; Thomazet, 2006 ; Torres, 2016) ; le climat interculturel (Archambault et al., 2018 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Lanier, 2016 ; Robinson, 2019) ; ainsi que la vision holistique de l'enfant (Armagnague-Roucher & Rigoni, 2016 ; Ichou, 2013 ; Ichou & Oberti, 2014 ; Papazian-Zohrabian et al., 2018 ; Prévost, 2022).

Néanmoins, en plus du peu d'études s'intéressant spécifiquement au public des élèves primo-arrivants allophones, plusieurs auteurs abordent les lacunes de celles qui sont disponibles, pointant notamment le manque de données empiriques concernant les attitudes et pratiques éducatives ainsi que leur potentiel impact sur l'inclusion de ces élèves (Gosselin-Gagné, 2018 ; Ichou & Oberti, 2024 ; Lanier, 2016), le besoin d'appréhender leurs difficultés dans leur parcours au sens large (Ichou & Oberti, 2024), et le défi consistant à saisir le rôle de l'ensemble des dynamiques relationnelles et institutionnelles au sein des établissements (Archambault et al., 2018 ; Bergamaschi, 2016 ; Lanier, 2016).

Dans cette perspective, la présente recherche aura comme objectif d'apporter une contribution empirique et analytique, au plus proche de la réalité du terrain et permettant un regard croisé sur l'objet d'étude. Par une étude de cas mobilisant des apports de l'ethnographie, une forte attention sera portée aux perceptions des différents acteurs impliqués dans la situation. Elles seront mises en relation avec les pratiques enseignantes et les dynamiques institutionnelles, pédagogiques et relationnelles de l'établissement, de manière à en comprendre les logiques sous-jacentes (Ichou et Oberti, 2014). De cette ambition découle notre question de recherche : *quels sont les freins et les leviers dans une situation d'inclusion d'un enfant primo-arrivant allophone au sein d'une classe du quatrième cycle de l'enseignement fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles ?*

3. Méthode

3.1. Approche qualitative

Le choix d'une approche qualitative se justifie par l'objectif même de la recherche : comprendre une situation d'inclusion en profondeur. Ainsi, les méthodes *qualitatives* qui se caractérisent par la possibilité de développer un regard ciblé sur un phénomène grâce à l'importance donnée à la manière dont il est vécu et au sens que lui confèrent les acteurs sont ici plus adéquates que les méthodes *quantitatives* qui ont pour objectif d'analyser statistiquement des données chiffrées (Devleeshouwer & Willems, 2013 ; Paillé & Mucchielli, 2021).

3.2. Etude de cas à visée ethnographique

L'*étude de cas* est une méthodologie de recherche qui permet d'étudier des phénomènes complexes dans leur contexte afin de mieux comprendre comment une personne, un événement ou un système social fonctionne en situation réelle (Barlatier, 2018). Par la collecte systématique de données au cœur du phénomène étudié, elle permet d'en apporter une analyse détaillée et en profondeur (Barlatier, 2018).

L'étude de cas constitue l'approche méthodologique générale en ce qu'elle permet d'appréhender la complexité d'une situation singulière d'inclusion scolaire située dans un contexte spécifique (ici, l'inclusion d'une enfant primo-arrivante allophone dans une classe du quatrième cycle de l'enseignement fondamental en FW-B) (Barlatier, 2018). Toutefois, à l'instar de Farmer (2016), Turner et Bélanger (2020), nous pensons que la compréhension fine des freins et des leviers à l'œuvre dans une telle situation nécessite un accès prolongé aux pratiques effectives, aux interactions quotidiennes ainsi qu'aux significations construites par l'ensemble des acteurs. Dans cette perspective, nous avons décidé de nous inspirer des apports de l'ethnographie.

En effet, l'*ethnographie*, issue du domaine de l'anthropologie, permet de produire des connaissances contextualisées qui se situent au plus proche de la vie quotidienne des individus et de rendre compte de la complexité des pratiques, représentations et significations des acteurs étudiés (De Sardan, 1995 ; Diop Sall, 2018 ; Farmer, 2016 ; Weber, 2009). Dans cet objectif, il est nécessaire de s'immerger sur un terrain de manière prolongée et de tenter de s'intéresser à tous les phénomènes, quotidiens ou moins courants, aux actions et interactions ainsi qu'au sens qui leur est attribué (Copans, 2011 ; De Sardan, 1995 ; Devleeshouwer & Willems, 2013 ; Diop Sall, 2018).

L'articulation de ces deux cadres permet donc de proposer une compréhension à la fois contextualisée, processuelle et située du phénomène étudié, en cohérence avec une visée compréhensive et inductive.

3.3. Méthodes de collecte des données

3.3.1. Observations participantes – discours informels

Afin d'appréhender les comportements naturels des acteurs *in situ* et en considérant que la répétition des observations garantit la fidélité de la recherche, nous avons mené un travail de terrain intensif de quatre-vingt-sept heures durant treize jours, répartis sur huit semaines, au sein d'une classe du quatrième cycle de l'enseignement fondamental en FW-B (De Sardan, 1995 ; Fainzang, 1994 ; Martineau, 2004 ; Moussaoui, 2012). La compréhension des pratiques, représentations et valeurs dépendait de notre participation et de notre implication interne dans toutes les activités de cette expérience partagée (Bryon-Portet, 2011 ; Copans, 2011 ; Danic et al., 2006 ; Diop Sall, 2018 ; Fainzang, 1994 ; Moussaoui, 2012). En effet, Danic et ses collègues (2006) ont souligné le fait que, non seulement les enfants éprouvent des difficultés à construire un discours sur leurs pratiques, mais aussi que ce discours est souvent en décalage avec leurs actions ; une observation minutieuse est alors d'autant plus indispensable pour découvrir ce qui ne peut être dit. Dès lors, nous avons suivi l'enfant primo-arrivant allophone au cœur de la recherche dans toutes les activités de ses journées scolaires (cours, récréations, temps de midi, etc.). Outre la création d'un lien de confiance avec les acteurs, ces observations complètes et sur le long terme nous ont permis de recueillir des *discours informels* : spontanément, certains enfants, surveillantes et enseignantes s'adressaient à nous pour nous proposer de l'information (Copans, 2011 ; Danic et al, 2006 ; Fainzang, 1994). Ce type de données s'est révélé très riche, surtout quand il émanait des enfants car, hors de toute pression générée par un entretien formel, ils nous confiaient naturellement leurs représentations concernant divers sujets, ce qui nous permettait de développer une meilleure compréhension de la situation observée.

3.3.2. Entretiens semi-dirigés

Bien que riche en enseignements, l'observation participante ne permet pas d'accéder totalement aux représentations des acteurs, « *éléments indispensables de toute compréhension du social* » (De Sardan, 1995, p. 7). Afin de recueillir les significations données par les informateurs porteuses de théories, représentations et conduites (point de vue « *emic* »), l'entretien était un moyen recommandé par la littérature (De Sardan, 1995 ; Diop Sall, 2018 ; Fainzang, 1994 ; Moussaoui, 2012 ; Romelaer, 2005). En outre, pour pouvoir obtenir les informations les plus

représentatives possibles, il était conseillé par Danic et ses collègues (2006), De Sardan (1995) et Romelaer (2005) de réduire au minimum l'artificialité de la situation en rapprochant le plus possible l'entretien d'une conversation banale. À cet effet, l'observation prolongée nous a été d'une grande aide car elle nous a permis de nous imprégner du style d'interactions privilégié par les acteurs (Danic et al., 2006 ; De Sardan, 1995). D'ailleurs, durant les entretiens avec l'enfant primo-arrivant allophone ainsi qu'avec son père, nous avons eu recours à une traductrice car nous avons pu constater leurs difficultés à s'exprimer clairement en français.

Les entretiens étaient semi-dirigés et non directifs : ils contenaient des thèmes à aborder et quelques questions de départ ou de relance, mais laissaient aussi et surtout place à des interactions spontanées (Danic et al., 2006 ; Romelaer, 2005).

Si cette méthode s'est révélée fructueuse auprès des adultes, nous avons constaté qu'elle n'était pas adaptée aux enfants interrogés : ceux-ci semblaient stressés et cherchaient à répondre de manière à nous satisfaire. Ce constat peut faire écho au *biais de désirabilité sociale* expliqué par Romelaer (2005), selon lequel le répondant, impressionné par la compétence présumée du chercheur, tend à formuler des réponses conformes à ce qu'il perçoit comme légitime, dans le but de satisfaire ses attentes.

3.4. Instruments

3.4.1. Journal de terrain (JdT)

Nous avons systématiquement consigné tout ce que nous voyions, entendions et ressentions dans notre journal de terrain, « *outil professionnel de base* » (De Sardan, 1995, p. 5 ; Diop Sall, 2018 ; Martineau, 2004 ; Weber, 2009). Nous nous sommes inspirée de la structuration proposée par Weber (2009) : sur la page de gauche, nous inscrivions en bleu les éléments observés, les discours, les positions et le type de relations nouées avec les acteurs (*journal d'enquête*) ; tandis que sur la page de droite, nous rédigeons en vert, après journée, nos premières réflexions et interprétations (*journal de recherche*) (voir exemple en annexe 2). Les émotions que nous ressentions étaient formulées en noir (*journal intime*). De cette manière, non seulement nous nous assurions de la mémorisation mais nous pouvions aussi gérer notre subjectivité via un dialogue intellectuel permanent, permettant de transformer le réel en données ultérieurement traitables (Copans, 2011 ; De Sardan, 1995 ; Diop Sall, 2018 ; Danic et al., 2006 ; Martineau, 2004). Comme conseillé par Delalande (2006), grâce à des relectures quotidiennes, nous avons pu nous questionner très régulièrement sur notre attitude et la réajuster si nécessaire (Danic et al., 2006). Les 156 pages de notes précises, non annexées pour des

raisons éthiques et pratiques, ont garanti la possibilité de retracer le déroulement de nos opérations de recherche et témoignent de la validité ainsi que de la pertinence de nos données (De Sardan, 1995 ; Diop Sall, 2018 ; Martineau, 2004 ; Danic et al., 2006 ; Copans, 2011 ; Weber, 2009).

3.4.2. Guide d'entretien

Durant les entrevues, nous nous sommes appuyée sur des *guides d'entretien* (voir annexe 3). Dans l'objectif de respecter la dynamique d'une discussion tout en questionnant les éléments nécessaires, nous avons élaboré une liste de thèmes, d'une part grâce aux freins et leviers à l'inclusion scolaire d'un élève primo-arrivant allophone relevés dans la littérature, et d'autre part en référence aux observations effectuées (De Sardan, 1995 ; Romelaer, 2005). Ainsi, nous avons notamment interrogé les informateurs sur leur parcours, leur lien avec l'enfant primo-arrivant allophone, leur perception de son inclusion scolaire et leurs besoins.

3.5. Participants et recrutement

Le recrutement d'une classe participante s'est avéré plus complexe que prévu. Nous pensions en identifier rapidement une parmi les écoles avec lesquelles nous avions déjà collaboré, mais ce ne fut pas le cas. Nous avons dès lors contacté une soixantaine d'écoles de la région liégeoise par courriel, sans succès, les rares réponses reçues étant négatives. Nous nous sommes alors tournée vers les réseaux sociaux. Bien que quelques enseignants aient manifesté leur intérêt pour participer à l'étude, les situations proposées ne correspondaient pas aux critères de sélection retenus : soit l'enfant concerné n'était pas allophone, soit il ne pouvait pas être considéré comme primo-arrivant car issu d'un pays européen ne se trouvant ni en situation de fragilité politique ni parmi les pays bénéficiaires du Comité d'aide au développement de l'OCDE. Une nouvelle publication précisant ces critères n'ayant pas abouti davantage, des contacts téléphoniques ciblés ont été entrepris auprès d'écoles identifiées comme pertinentes. Toutefois, les enseignants sollicités ont décliné, invoquant principalement un manque de temps ou un sentiment d'incompétence face à la thématique. Finalement, une réponse favorable a été obtenue le 5 janvier 2026, à la suite de la dernière publication sur le réseau social Facebook.

L'immersion a alors pu commencer dans une classe de P5 (5^e année de primaire) – P6 (6^e année de primaire) le 22 janvier 2026. Nous suivions l'enfant primo-arrivant allophone de son arrivée à l'école jusqu'à son départ, pouvant ainsi observer son environnement proche, tant scolaire que familial. Notre objectif étant de croiser les regards des acteurs pouvant jouer un rôle dans son inclusion scolaire, les participants à questionner plus particulièrement ont été pointés dans

la littérature : l'enseignant titulaire de la classe ordinaire et celui en charge du DASPA, l'enfant lui-même, ses parents et ses camarades.

3.6. Méthode d'analyse des données : triangulation et catégories conceptualisantes

L'étude de cas à visée ethnographique étant une approche inductive, la théorie s'est construite progressivement sur le terrain, selon une logique itérative entre problématique, données, interprétations et résultats (De Sardan, 1995 ; Devleeshouwer & Willems, 2013 ; Martineau, 2004).

Comme conseillé par Paillé et Muchielli (2021), au fur et à mesure de la collecte des données, nous avons réalisé un premier examen empirique de chacune d'entre elles. Concernant les entretiens semi-dirigés, après une retranscription minutieuse basée sur les enregistrements vocaux, les verbatims ont été rigoureusement examinés par de nombreuses relectures (voir annexe 5). Des rubriques et des thèmes ont progressivement émergé. Le JdT était quant à lui remis au propre, relu et annoté le lendemain de l'immersion. Tout au long du travail de terrain, de nombreuses lectures ont été effectuées afin de maîtriser le matériau récolté.

Ensuite, nous avons cherché à conceptualiser les expériences et événements avec un « *regard théorisant* », c'est-à-dire en articulant progressivement nos données (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 360). En effet, la combinaison quasi permanente des différents types de données constitue le principe de base de toute enquête (Danic et al., 2006 ; De Sardan, 1995). Ainsi, la *triangulation*, c'est-à-dire la confrontation de méthodologies complémentaires et le croisement des points de vue, était cruciale afin de mettre en évidence l'hétérogénéité des matériaux et de bénéficier d'informations de qualité (Danic et al., 2006 ; De Sardan, 1995 ; Romelaer, 2005).

Dès lors, en articulant les données issues des observations, des discours informels ainsi que des entretiens, nous avons commencé à générer des *catégories conceptualisantes* (Paillé & Mucchielli, 2021). Présentées sous la forme d'une brève expression, elles vont bien au-delà de la simple description ou dénomination : elles permettent de désigner directement la nature essentielle d'un phénomène apparaissant dans les extraits de corpus analysés (Paillé & Mucchielli, 2021). Nous avons choisi cette méthode d'analyse car la catégorisation devant être progressive, dynamique, inductive et profondément ancrée dans un terrain, elle nous a paru particulièrement appropriée pour traiter les nombreuses données récoltées grâce à notre immersion prolongée dans l'école. En effet, un unique discours ne serait pas suffisant pour refléter une catégorie qui contient tout à la fois un constat, une théorisation, et même un

jugement critique (Paillé & Mucchielli, 2021). Il est dès lors nécessaire de prendre en compte l'ensemble de la pratique, son sens profond et sa logique sous-jacente (Paillé & Mucchielli, 2021). Pour créer ces catégories, nous sommes passées par plusieurs étapes essentielles, telles que leur définition, la spécification de leurs propriétés et l'identification de leurs conditions d'existence (Paillé & Mucchielli, 2021) (voir annexe 4). L'interprétation se situait au cœur de cette activité de catégorisation : en effet, la catégorie étant l'expression d'une lecture du réel, elle peut prendre autant de formes que le phénomène le permet (Paillé & Mucchielli, 2021).

3.7. Points de vigilance méthodologique

Pour mettre en place la présente recherche, certains principes éthiques ont dû être respectés. En outre, d'éventuels écueils relatifs à la méthodologie ont dû être anticipés.

3.7.1. Composante éthique

Poursuivant l'objectif de respecter des principes éthiques de base, un dossier de vigilance éthique, reprenant l'ensemble des documents d'information et de consentement propres à chaque participant à la recherche, a été soumis au Comité de Vigilance Ethique de l'Université de Liège. Il fut accepté le 24 novembre 2025, date à laquelle nous avons donc pu commencer le recrutement d'une école.

Pour éviter une éventuelle fuite des données à caractère personnel récoltées, celles obtenues lors des observations étaient rédigées de façon anonyme dans le JdT (toujours rangé dans une poche fermée de notre sac), et celles reçues dans les entretiens étaient enregistrées sur un disque dur externe rangé dans un tiroir fermé à clé. De la même manière, l'anonymat des participants a été préservé dans ce mémoire par l'utilisation de prénoms d'emprunt.

Aussi, la recherche incluant des enfants, une réflexion éthique concernant ce public spécifique était nécessaire. En effet, comme le soulignent Danic et ses collègues (2006), la posture scientifique n'a de sens que si elle s'accompagne d'une attitude éthique qui tente de se mettre à la place des enfants qui font l'objet de nos investigations. Afin de limiter leurs craintes vis-à-vis de l'enquête, il était essentiel de se construire une posture adaptée, de s'assurer de leur réel consentement, de les rassurer sur la confidentialité des échanges et de réfléchir à la manière de gérer l'après-terrain (Danic et al., 2006 ; Razy, 2014).

3.7.2. En lien avec la méthode

3.7.2.1. *Les perturbations induites par la présence du chercheur et la construction d'une posture*

Les observés, quand ils sont mis en interaction avec l'observateur, effectuent des opérations de « *mise en scène* » à son intention (De Sardan, 1995, p. 22 ; Vienne, 2005). Pour faire face à cette modification des comportements, De Sardan (1995) conseille d'adopter une position à mi-chemin entre l'assimilation au groupe étudié et l'utilisation de sa propre présence comme méthode d'investigation. Il nous a donc fallu construire notre posture : affranchie de toute autorité, nous devions montrer explicitement que nous n'étions là ni pour faire respecter la loi, ni pour juger, ni pour nous substituer au rôle de l'enseignante ; ce qui s'est révélé d'autant plus délicat étant donné que notre identité comporte une forte dimension « institutrice » (Danic et al., 2006 ; De Sardan, 1995 ; Copans, 2011 ; Moussaoui, 2012 ; Vienne, 2005). De plus, avec un public d'enfants, la relation dissymétrique liée à l'inégalité d'autorité était d'autant plus importante (Danic et al., 2006 ; Razy, 2014). Il était alors crucial que nous nous questionnions sur la relation à créer avec eux pour gagner leur confiance ainsi que sur la manière de construire une relation de terrain satisfaisante, dans laquelle nous modifions le moins possible les discours et comportements (Danic et al., 2006 ; Diop Sall, 2018 ; Razy, 2014 ; Turner & Bélanger, 2020). Pour ce faire, nous avons opté pour une relation de complicité avec les enfants : nous leur avons par exemple montré que si nous étions témoin de tricheries en classe, nous n'en ferions pas part à l'enseignante. Nous avons également estimé opportun, à certains moments cruciaux, d'organiser des jeux avec eux dans la cour et de nous montrer intéressée par leurs confidences partagées. Nous pensons que notre présence prolongée, notre âge ainsi que ces choix ont constitué une aide non négligeable à la création d'une relation particulière, qui a permis de diminuer la modification des comportements et de dépasser l'assimilation de départ avec la « *clique* » des enseignants ou des universitaires (Copans, 2011 ; De Sardan, 1995, p. 20 ; Martineau, 2004 ; Moussaoui, 2012).

3.6.2.2. *La subjectivité du chercheur et la bonne distance*

Ainsi, le rôle du chercheur dans une telle enquête constitue une ressource pour la construction de sa posture, mais également un biais car ses données sont produites à travers ses propres interactions, stéréotypes, idéologies et choix (Bryon-Portet, 2011 ; De Sardan, 1995 ; Martineau, 2004 ; Moussaoui, 2012 ; Vienne, 2005).

Pour notre part, nous nous attendions à voir apparaître comme freins à l'inclusion scolaire d'un élève primo-arrivant allophone la barrière de la langue, les traumatismes dus au vécu de

migration, le groupe homogène déjà formé par la classe ainsi que les stéréotypes portés par les enfants et l'équipe éducative. Concernant les leviers, nous pensions qu'ils pouvaient avoir trait aux pédagogies employées par l'enseignant, au climat de l'établissement et aux dispositifs mis en place pour pallier les obstacles linguistiques. Le rapport à l'école des familles nous paraissait également constituer un aspect déterminant, mais nous ne savions pas encore s'il constituerait un obstacle ou une ressource.

Dès lors, afin de nous assurer de construire des données qui n'allaient pas forcément dans le sens de nos préconceptions de départ, nous avons dû apprendre à nous laisser guider par les injonctions du terrain, à interroger les évidences et à tenter d'observer ce qui pouvait sembler anodin (Copans, 2011 ; De Sardan, 1995 ; Fainzang, 1994 ; Martineau, 2004 ; Moussaoui, 2012 ; Vienne, 2005). En outre, il était crucial de s'assurer que notre implication ne bascule pas en identification totale, privant le chercheur de toute capacité d'interprétation et d'objectivité (Bryon-Portet, 2011 ; Diop Sall, 2018 ; Moussaoui, 2012 ; Turner & Bélanger, 2020). *L'auto-analyse*, application à soi-même des critères d'analyse appliqués aux autres, la *réflexivité* a posteriori, capacité à se questionner sur sa place et à opérer un retour sur soi ainsi qu'à la théorie après avoir été immergé dans la pratique, ainsi que *l'engagement maîtrisé*, posture maintenant le chercheur dans un état de vigilance permanente, ont constitué des leviers sur lesquels nous avons pu nous appuyer (Copans, 2011 ; Bryon-Portet, 2011 ; Martineau, 2004 ; Moussaoui, 2012 ; Vienne, 2005 ; Weber, 2009). Le JdT s'est révélé très précieux pour gérer nos impressions subjectives, évaluer nos propres affects et ajuster notre attitude (De Sardan, 1995 ; Martineau, 2004 ; Weber, 2009).

3.6.2.3. Le monopole des sources et la validité

Enfin, un dernier écueil méthodologique majeur propre aux enquêtes de terrain est le monopole qu'exerce le chercheur sur les données qu'il a produites (De Sardan, 1995). Afin de se disculper d'une accusation d'imposition de sens et de garantir la validité des résultats de la recherche, une des solutions abordées consiste à donner accès aux sources en renseignant les informateurs des propos et en spécifiant les conditions de leur recueil, pour rapprocher au maximum le lecteur de l'univers de sens décrit (De Sardan, 1995 ; Diop Sall, 2018 ; Weber, 2009). Dès lors, nous avons cherché à présenter, autant que possible, le contexte de chaque situation relatée dans les résultats. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur des extraits d'observations ainsi que sur des verbatims, provenant soit des discours informels, soit des entretiens semi-dirigés (Copans, 2011 ; De Sardan, 1995 ; Weber, 2009).

4. Présentation des résultats

Dans le but de permettre une meilleure représentation de la complexité des phénomènes, il nous paraît essentiel de commencer par présenter le contexte du terrain ainsi qu'un tableau des principaux participants. Nous procéderons ensuite en plusieurs temps pour présenter les catégories issues de nos analyses, selon une logique progressive de *socialisation*, « *façon dont la société forme et transforme les individus* » (Darmon, 2023, p.6). Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la sphère familiale, en ce qu'elle constitue le premier cadre de construction de l'enfant (Darmon, 2023). Nous aborderons ensuite les contextes scolaires au sein desquels elle évolue au quotidien (« *classe ordinaire* », espaces informels et « *classe DASPA* »), considérés comme des espaces de socialisation secondaire transformant et/ou faisant évoluer ses dispositions initiales (Darmon, 2023). Pour justifier nos interprétations, nous mobiliserons nos observations (référéncées sous la forme « JdT, page précise du JdT »), les informations obtenues lors de discours informels (référéncées sous la forme « auteur, JdT/page précise du JdT ») ainsi que les éléments issus des entretiens semi-dirigés (référéncés sous la forme « auteur, numéro de l'entretien/paragraphe »).

4.1. Contexte du terrain

L'établissement dans lequel nous avons effectué notre immersion se situe dans une commune à la périphérie de Liège. Il regroupe, au sein d'un même site, les niveaux maternel, primaire et secondaire. Toutefois, les espaces de récréation sont distincts selon les niveaux.

L'enseignement primaire regroupe entre 150 et 200 élèves et s'organise en plusieurs classes : trois classes combinant les niveaux P1 (1^{ère} année de primaire) et P2 (2^{ème} année de primaire), une classe de P3 (3^{ème} année de primaire), deux classes de P4 (4^{ème} année de primaire), et trois classes regroupant les niveaux P5 et P6. Zirah, enfant primo-arrivante allophone au cœur de la recherche, fait partie des 20 élèves de la classe ordinaire de P5-P6 encadrée par Aurélie. Par ailleurs, le suivi de l'élève au cours de ses différentes activités nous a également permis d'observer le fonctionnement de la classe DASPA, dans laquelle elle se rend chaque jour.

Tableau 1 : participants à l'étude

Prénom	Statut	Langue maternelle
Zirah	Enfant primo-arrivante allophone au cœur de la recherche	Arabe
Aurélie	Enseignante titulaire de la classe ordinaire	Français

Béatrice	Enseignante accueillant les élèves d'Aurélien en demi-groupes une fois par semaine	Français
Élodie	Enseignante titulaire de la classe DASPA	Français
Lorie	Enseignante accompagnant Élodie dans la classe DASPA et prestant quelques heures par semaine dans la classe d'Aurélien	Français
Myriam	Surveillante principale de la cour pendant les temps midi	Arabe
Ahmed	Père de Zirah	Arabe
Tahra	Petite sœur de Zirah Scolarisée dans l'école au sein d'une classe de P4	Arabe
Mehdi	Enfant venu de Palestine, arrivé en Belgique en janvier 2023 et inscrit dans l'école depuis août 2025 Scolarisé dans la classe d'Aurélien	Arabe
Rawaa	Enfant venu de Syrie, arrivée en Belgique en octobre 2024 et inscrite dans l'école depuis novembre 2024 Scolarisée dans la classe d'Aurélien	Kurde
Hélène	Enfant née en Belgique inscrite dans l'école depuis la maternelle et scolarisée dans la classe d'Aurélien	Français
Maëva	Enfant née en Belgique inscrite dans l'école depuis la P1 et scolarisée dans la classe d'Aurélien	Français

4.2. L'investissement familial dans la scolarité comme espoir d'intégration et d'ascension sociale

Avant d'arriver en Belgique en décembre 2024, Zirah et sa famille (sa mère, son père, son grand frère, sa petite sœur et son petit frère) ont quitté la Syrie pour le Liban (Ahmed – *Propos traduits*, 4/31, 37). Ils y sont restés pendant 9 ans avant de venir s'installer dans notre pays pour fuir la guerre (Ahmed – *Propos traduits*, 4/29).

Avant la migration, Ahmed était menuisier (Ahmed – *Propos traduits*, 4/59). Depuis qu'il est en Belgique, il se définit comme un traducteur : « *Il apprend heu le, le français et l'arabe en même temps aux gens qui veulent apprendre l'arabe et lui, il, il apprend d'autres langues* » (Ahmed – *Propos traduits*, 4/47). Avec son épouse, il suit actuellement une formation pour apprendre le français (Ahmed – *Propos traduits*, 4/220).

Comme supposé par Aurélie et Élodie, le père de Zirah accorde une importance considérable à la scolarité de sa fille : pour lui, c'est grâce à cela qu'elle pourra s'intégrer en Belgique (Ahmed – *Propos traduits*, 4/249 ; Aurélie, 3/132). En outre, il aspire à ce qu'elle devienne médecin (Ahmed – *Propos traduits*, 4/105, 4/249). Dès lors, Ahmed explique qu'il tente de l'aider comme il peut, notamment en se montrant attentif à ses devoirs et en soulignant la nécessité d'habiter dans un logement « *adapté à avoir un esprit tranquille pour étudier* » (Ahmed – *Propos traduits*, 4,3, 4/101, 4/312).

Durant l'entretien, Ahmed explique avoir constaté d'importants progrès chez Zirah depuis son arrivée à l'école, particulièrement dans l'apprentissage de la langue de scolarisation (Ahmed – *Propos traduits*, 4/71, 4/77). D'ailleurs, selon lui, sa sœur et elle jouent un rôle important dans ses propres usages du français au quotidien (Ahmed – *Propos traduits*, 4/371).

S'agissant de la mère de Zirah, aucune rencontre formelle n'a eu lieu. Pourtant, c'est avec elle, à la sortie des classes, que nous avons convenu d'une date et d'un horaire précis pour l'entretien parental. Ne maîtrisant pas le français, elle s'appuyait alors sur les traductions de Zirah (JdT, 28). Une lettre de confirmation du rendez-vous, rédigée en français et en arabe avait ensuite été adressée aux deux parents et transmise par l'intermédiaire de l'enfant. Néanmoins, seul Ahmed s'est présenté le jour de l'entretien.

4.3. Inclure sous contrainte : tensions et ajustements des pratiques enseignantes en classe ordinaire

Aurélie exerce le métier d'enseignante depuis 2008 (Aurélie, 3/6). Elle explique ne pas s'être orientée vers cette profession par vocation, mais davantage dans la continuité d'un héritage familial (Aurélie, 3/8, 3/10). Titulaire de classe au sein de l'établissement depuis 2010, elle a exclusivement travaillé avec des élèves de P5-P6 (Aurélie, 3/6). Soucieuse d'adopter une posture bienveillante à l'égard des élèves, elle reconnaît néanmoins éprouver parfois des difficultés à faire preuve de patience (Aurélie, 3/62, 3/64). Elle se montre par ailleurs particulièrement intransigente face au manque de motivation et à la paresse, qu'elle considère comme le « *mal des dernières années* » (3/64).

Dans sa classe, Aurélie veille à ce que les échanges se déroulent en français (Aurélie, 3/36). Selon elle, l'apprentissage de cette langue constitue un marqueur de volonté d'intégration : « *C'est très bien d'apprendre le français, de chercher à s'intégrer. Il y a des parents qui sont en Belgique depuis des années et qui parlent toujours pas le français !* » (Aurélie, JdT/27). En revanche, elle déclare ne pas s'opposer à ce que Zirah, Mehdi et Rawaa emploient une autre

langue lorsqu'il s'agit de s'entraider dans la compréhension des consignes ou des apprentissages (Aurélie, 3/36). Toutefois, ces échanges sont bien souvent réprimés par Aurélie (« *Tu parles français là ? On parle en français ici hein coco !* » (Aurélie, JdT/57) comme par Lorie (« *À l'école, on parle la même langue, on parle le français. On est en Belgique.* » (Lorie, JdT/60)).

Dans ses pratiques quotidiennes, Aurélie accorde également une importance particulière à la variation des rythmes et des supports d'enseignement (Aurélie, 3/28, 3/30, 3/32). Entre exercices sur feuille, projections au tableau interactif, travaux réalisés à l'aide de tablettes, activités dans la cour, pauses yoga et classes du dehors, elle cherche à maintenir les élèves actifs et engagés dans les apprentissages, tout en veillant à ce que ces derniers fassent sens. Cependant, malgré la diversité des supports pédagogiques, nous avons observé une tendance d'Aurélie, de Béatrice et de Lorie à structurer systématiquement les séances de la même manière. Entamant généralement par un rappel collectif de la matière au tableau suivi de la lecture des consignes d'un exercice, elles laissent ensuite les élèves travailler en autonomie pendant qu'elles s'occupent à leur bureau ou se déplacent dans la classe afin de répondre aux sollicitations. En fin de leçon, une correction est organisée, soit collectivement, soit de manière individualisée pour les élèves venant les solliciter.

Toutefois, Aurélie tente parfois de mettre en place des aménagements spécifiquement destinés aux élèves allophones récemment arrivés dans l'école afin de « *leur faire plaisir* » et qu'ils « *soient reconnus* » (Aurélie, 3/184). Nous avons pu en observer plusieurs, principalement dans le cadre du cours de français et souvent introduits explicitement devant l'ensemble de la classe : « *Les trois cocoricos, j'ai fait une feuille pour vous.* » (Aurélie, JdT/48). Ces ajustements prennent différentes formes : par exemple, tandis que les autres élèves réalisaient des exercices portant sur les temps composés, Zirah et Mehdi devaient tantôt souligner uniquement l'auxiliaire, tantôt compléter un jeu de mots mêlés (JdT/36, 41). De même, à la suite de la lecture d'un texte concernant les bourgeons, Rawaa, Zirah et Mehdi ont reçu un questionnaire à choix multiples plutôt qu'un questionnaire à réponses ouvertes (JdT, 59). Aussi, lors d'une activité de dictée, les trois élèves disposaient d'une feuille illustrée reprenant certains mots employés et il leur était demandé de les écrire à l'endroit correspondant avant de rédiger trois phrases en tentant de limiter les erreurs orthographiques (JdT, 48, 49). Enfin, dans un exercice de conjugaison dans lequel les enfants avaient pour tâche de conjuguer un verbe à différents temps, Aurélie a fourni à Zirah et Mehdi un *Bescherelle* ouvert à la page adéquate, en leur demandant de recopier le verbe conjugué : « *Le Bescherelle, c'est uniquement pour ceux qui*

parlent pas français. Je donne à Zirah et Mehdi car sinon ils savent rien faire. C'est facile hein oui Zirah, ils t'envient tous avec ton Bescherelle !» (Aurélie, JdT/74 ; JdT, 73). Dans cette situation, comme dans d'autres nécessitant un recopiage, Aurélie et Lorie remettaient ensuite aux deux élèves une photocopie du contenu original, estimant cette version davantage lisible (JdT, 62, 69).

Les modalités d'évaluation font également l'objet d'ajustements spécifiques : dans leurs bulletins, Mehdi et Zirah ne reçoivent pas de notes chiffrées mais uniquement des appréciations rédigées par Aurélie et Élodie, car elles estiment qu'une cotation classique ne reflèterait pas adéquatement les compétences réelles (JdT, 7, 72, 77). Aurélie s'interroge d'ailleurs sur les pratiques évaluatives à adopter avec ces élèves : « *Ça tu peux mettre dans tes freins aussi : comment évaluer ces enfants-là par rapport aux autres ?* » (Aurélie, JdT/75).

Afin de mettre en place ces différents aménagements, Aurélie explique s'appuyer sur la farde complétée par les élèves avec Élodie, ainsi que sur des exercices trouvés sur Internet correspondant au niveau B3 en français (Aurélie, 3/40 ; JdT, 57). Elle souligne toutefois que la conception de dispositifs adaptés pour les élèves allophones est chronophage, raison pour laquelle elle n'en propose pas systématiquement, notamment dans le cadre des devoirs : « *Donne une feuille à Rawaa, mais donne à Mehdi et Zirah seulement s'il t'en reste* » (Aurélie, 3/48, 3/174 ; Aurélie, JdT/3', JdT/61 ; JdT, 25). Quant à Béatrice et Lorie, nous n'avons observé aucune situation dans laquelle une activité aurait été spécifiquement adaptée pour les élèves allophones. Dans ce contexte, Aurélie estime qu'il serait compréhensible que Zirah manifeste une préférence pour la classe DASPA, dans la mesure où, contrairement à elle, Élodie dispose davantage de temps pour s'occuper individuellement des élèves et peut les « *chouchouter* » (Aurélie, JdT/44', 51).

L'enseignante ne vit pas bien cette situation d'inclusion (Aurélie, 3/54). Envahie par un sentiment de culpabilité, elle sait que l'énergie qu'elle investit pour les enfants allophones n'est pas aussi intense que celle qu'elle accorde aux autres enfants de la classe (Aurélie, 3/156, 3/162, 3/164). L'impression de « *devoir faire deux métiers en même temps* », en accompagnant simultanément une partie des élèves vers la réussite du CEB et une autre vers l'apprentissage de la langue de scolarisation, constitue une pression difficile à supporter (Aurélie, 3/166, 3/168, 3/172). Aurélie est d'ailleurs en demande explicite de ressources et d'outils susceptibles de soutenir ses pratiques enseignantes. Elle espérait notamment que notre recherche aboutisse à « *des choses concrètes que tu pourrais donner aux instits* » (Aurélie, 3/222).

Toutefois, elle explique que l'existence de la classe DASPA lui permet d'atténuer en partie sa frustration (Aurélie, 3/156). Mais bien qu'elle décrive ce dispositif comme « *le meilleur truc qui est arrivé depuis que je suis ici* », nous avons constaté qu'Aurélie proposait parfois aux élèves concernés de ne pas s'y rendre (Aurélie, 3/218 ; JdT, 31). En outre, elle indique ne pas collaborer avec Élodie, aspect qu'elle précise ne pas souhaiter modifier en raison d'un manque de temps (Aurélie, 3/42, 3/44, 3/46, 3/48 ; JdT/31).

4.4. L'effacement protecteur en classe ordinaire

Zirah, onze ans, a intégré la classe d'Aurélie lors de la rentrée scolaire d'août 2025 et occupe la position de « *petite nouvelle* » au sein du groupe-classe (Aurélie, 3/220). L'enseignante ne connaît pas son parcours migratoire (Aurélie, 3/100). Elle précise d'ailleurs ne pas avoir convié les parents à une quelconque réunion car estimant qu'étant encore dans une phase de « *démarrage* », elle n'avait « *pas grand-chose à leur communiquer* » (Aurélie, 3/210). Bien qu'elle soit consciente que l'expérience de migration puisse influencer certains comportements actuels, elle ne dispose pas d'éléments plus précis sur le vécu de Zirah, expliquant que les élèves primo-arrivants allophones ne « *savent pas le raconter* » (Aurélie, 3/100). Lors de l'entretien, Aurélie indique qu'à l'arrivée d'un tel élève, elle cherche avant tout à adopter une posture bienveillante, avant de laisser Élodie prendre le relais sur l'accompagnement affectif (Aurélie, 3/72). Elle considère en effet qu'avec une vingtaine d'élèves dans sa classe, elle ne peut investir une relation individualisée avec eux (Aurélie, 3/110). Selon elle, son rôle consiste d'abord à permettre à l'enfant de se sentir en sécurité dans l'environnement scolaire, puis à lui transmettre progressivement les règles implicites du fonctionnement scolaire belge francophone, telles que se ranger correctement, apporter son matériel, rester assis, utiliser le tableau ou encore mobiliser les outils numériques (Aurélie, 3/98, 3/100).

D'après Aurélie, Zirah s'est rapidement mise au travail (Aurélie, 3/72). L'enseignante la décrit comme une enfant très discrète, facile à vivre, rarement absente et cherchant à passer inaperçue en observant puis en imitant les comportements attendus (Aurélie, 3/72, 3/128, 3/132). Dans un premier temps, Aurélie explique avoir pensé que Zirah était « *vraiment super pour une Syrienne car d'habitude ils sont très lents* », avant de se rendre compte par la suite que l'enfant ne comprenait pas réellement les tâches demandées mais se contentait de recopier ce qui était inscrit au tableau et d'exécuter les consignes sans nécessairement en saisir le sens (Aurélie, 3/72 ; Aurélie, JdT/3'). Dès lors, Aurélie exprime aujourd'hui une satisfaction plus nuancée vis-à-vis du travail de Zirah et souhaiterait percevoir davantage d'investissement de sa part (JdT, 76). Elle se dit notamment surprise de constater que l'enfant ne comprend pas toujours les

échanges ou les plaisanteries en classe, alors qu'Élodie lui rapporte que cette compréhension semble aisée en DASPA (Aurélie, 3/74 ; JdT, 76). L'enseignante regrette également que Zirah ne vienne pas spontanément lui demander de l'aide lorsqu'elle rencontre des difficultés (Aurélie, 3/74 ; Aurélie, JdT/44' ; JdT/60, 67, 68). Lorsqu'Aurélie lui a demandé si c'était dû à une crainte qu'elle se fâche sur elle, Zirah a acquiescé (JdT, 76, 77).

Aurélie ne s'estime pas très proche de Zirah, contrairement à Élodie (Aurélie, 3/74). Elle explique que l'enfant semble en confiance dans la classe tout en maintenant volontairement une certaine distance avec les autres membres du groupe et en adoptant fréquemment une posture de retrait (Aurélie, 3/80 ; Aurélie, JdT/75). Dans la même lignée, Hélène explique que Zirah interagit peu avec les autres élèves, selon elle en raison des difficultés liées à la compréhension du français (Hélène, 5/68). Ahmed tend à confirmer cette hypothèse en expliquant que sa fille se renferme en présence de ses camarades de la classe ordinaire à cause d'une gêne liée à son manque de maîtrise de la langue de scolarisation (Ahmed – *Propos traduits*, 4/196, 4/201). Or, il estime qu'avoir des amis francophones l'aiderait à s'améliorer dans l'apprentissage de la langue (Ahmed – *Propos traduits*, 4/347).

Pour notre part, nous constatons que lorsque les élèves doivent constituer des groupes, aucun ne vient spontanément proposer à Zirah de travailler avec eux ; durant les temps de midi, personne ne lui adresse la parole ; et pendant les temps libres, alors que les autres enfants changent de place afin de jouer ensemble, elle reste généralement assise à sa table pour dessiner seule (JdT, 32, 40, 50, 54, 56, 61). Questionnée à ce propos, Maëva explique avoir eu envie d'adresser la parole à Zirah pour la première fois en raison de leur proximité physique au sein de la classe mais n'avoir pas renouvelé cette tentative car elle estimait que l'enfant ne comprenait pas ce qu'elle lui disait (Maëva, 6/30, 6/34, 6/38).

Concernant ces difficultés d'inclusion, au cours de l'entretien, Élodie et Aurélie identifient l'âge comme « *un frein en plus du manque de la langue française* » (Aurélie, 3/230 ; Élodie, 2/56). Selon elles, chez les élèves plus âgés, des groupes amicaux sont déjà constitués et certains liens existent parfois depuis plusieurs années, ce qui rendrait les processus d'intégration plus complexes que chez les plus jeunes, « *où on accueille tout le monde* » (Aurélie, 3/230 ; Élodie, 2/106). Elles ajoutent que les phénomènes de comparaison sociale occupent une place plus importante chez les préadolescents, ce qui pourrait porter préjudice à Zirah qui est décrite par Élodie comme étant en décalage avec certains comportements typiques de cet âge, notamment en raison d'un humour qualifié « *de petite fille* » (Aurélie, 3/230 ; Élodie, 2/56, 2/106).

En outre, les deux enseignantes comparent la situation de Zirah à celle de Rawaa, qui « *ne rencontre pas du tout de problème d'intégration* » et a « *plein de copains, copines* » (Aurélie, 3/140 ; Élodie, 2/58). Elles expliquent cette différence grâce à l'ancienneté de l'élève dans l'établissement qui, par le développement d'une meilleure maîtrise de la langue française, lui aurait permis de prendre confiance en elle ; confiance qu'Aurélie pense dès lors voir émerger chez Zirah au cours de l'année suivante (Aurélie, 3/220 ; Élodie, 2/58).

4.5. L'entre-soi allophone comme espace de sécurité relationnelle

Dans la classe ordinaire, les seuls enfants qui adressent souvent la parole à Zirah et qu'elle nous décrit comme ses amis lors d'une discussion informelle sont Rawaa et Mehdi (Zirah, JdT/36). À cet égard, Aurélie et Élodie considèrent comme une ressource le fait que plusieurs élèves « *primos* » soient présents dans une même classe, tant sur le plan linguistique qu'affectif (Aurélie, JdT/3', 50 ; Élodie, 2/56). L'enseignante titulaire de la classe ordinaire ajoute d'ailleurs que Rawaa et Mehdi « *la [Zirah] laissent pas tomber : si elle comprend pas quelque chose, ils vont lui redire dans la bonne langue* » (Aurélie, 3/140). Estimant que le travail en groupes restreints permet de renforcer la proximité avec les élèves et de mieux répondre à leurs difficultés, elle cherche alors à faire travailler Zirah et Mehdi ensemble le plus souvent possible, excluant toutefois Rawaa de cette association en raison de son niveau de français jugé plus avancé (Aurélie, 3/62, 3/64, 3/86).

Dans les espaces informels, Zirah apparaît comme une enfant particulièrement discrète. Très souvent en compagnie de Tahra, elle reste fréquemment à l'écart des autres ou marche d'un bout à l'autre de la cour de récréation. Myriam la décrit d'ailleurs comme une enfant très calme. Elle illustre notamment ce constat en expliquant qu'une collègue chargée de la surveillance ne connaissait même pas son prénom : « *En général, les enfants dont on oublie le prénom, c'est bon signe !* » (Myriam, JdT/5).

Concernant ses relations avec les autres élèves durant la récréation, les discours recueillis divergent. Myriam affirme que Zirah joue « *un peu avec tout le monde* » (Myriam, JdT/6), tandis que Maëva et Hélène expliquent qu'elle interagit essentiellement avec Tahra ainsi qu'avec les filles fréquentant la classe DASPA (Hélène, 5/50 ; Maëva, 6/72). Nos douze jours d'observation des temps de récréation tendent davantage à confirmer ce second phénomène. Aurélie et Maëva l'expliquent notamment par les dynamiques de genre de la cour, dont nous avons pu être témoin. Selon elles, les garçons restent majoritairement entre eux pour jouer au

football, tandis que « *les filles, ça parle, ça se met près de la toilette et ça parle toute la récré. Quand on parle pas français en fait, comment on fait ?* » (Aurélié, 3/230 ; Maëva, 3/90). Dans cette même perspective, Myriam considère que Zirah ne peut pas dialoguer avec certains élèves « *primo-arrivants* » allophones en raison de langues maternelles divergentes (Myriam, JdT/6). Toutefois, nous avons observé de nombreuses interactions entre les filles allophones, tant en français que dans d'autres langues, au cours desquelles Zirah apparaît sensiblement plus souriante. De plus, ces interactions paraissent favoriser une forme d'affirmation de soi : par exemple, lors d'un conflit avec Béverly, une élève arrivée de Turquie quelque temps auparavant mais ne fréquentant pas la classe DASPA, Zirah s'est mise à crier puis à la pousser en retour (JdT, 60).

Élodie rapporte avoir engagé avec Zirah une discussion au sujet de ses relations avec les autres élèves. Selon l'enseignante, l'enfant lui aurait confié ne pas avoir envie d'aller spontanément vers ses camarades de classe ordinaire et avoir des amis, mais pas au sein de celle-ci (Élodie, JdT/79). Dans cette lignée, Hélène explique que Zirah lui semble particulièrement heureuse lorsqu'elle est avec les filles fréquentant la classe DASPA en récréation (Hélène, 5/48, 5/52).

4.6. Respirer et s'épanouir enfin en classe DASPA

Chaque jour, Zirah passe deux heures en classe DASPA : une première avec le « *groupe des petits* » (Élodie, JdT/5, 22, 43, 52), c'est-à-dire les élèves « *tout débutants* » (Élodie, JdT/13) (composé, durant nos observations, de six à quatorze enfants), et une seconde avec « *les grands* », considérés comme plus avancés (dont les effectifs variaient entre huit et treize enfants). Dès qu'elle quitte la classe ordinaire pour rejoindre celle d'Élodie, un changement d'attitude semble s'opérer. Ce phénomène, également relevé par Maëva lors de l'entretien, a été observé de manière récurrente tout au long de notre immersion : un large sourire apparaissait sur le visage de Zirah, sa démarche dans le couloir devenait plus assurée et elle saluait Élodie avec enthousiasme (JdT, 64 ; Maëva, 6/106).

Au sein des groupes de DASPA, Zirah est décrite comme « *la grande sœur* » (Élodie, 2/80). Toujours présente et bienveillante, elle s'assure avec humour que ses camarades écoutent et les aide lorsqu'ils rencontrent des difficultés (Élodie, 2/80 ; Élodie, JdT/23). Dans cet espace, elle semble moins inhibée et s'exprime spontanément. Ses progrès rapides laissent à penser qu'elle a une forte envie d'apprendre et d'avancer dans les apprentissages : « *Je suis contente parce qu'on a contrôle avec toi [Élodie] et j'ai travaillé.* » (Élodie, 2/72 ; Zirah, JdT/29). Selon

Élodie, Zirah a trouvé sa place au sein du groupe et semble s'y épanouir pleinement (Élodie, 2/58, 2/62).

Comme le supposait Aurélie, l'élève nous a confié sa préférence pour la classe DASPA, expliquant que les activités qui y sont proposées lui paraissent plus accessibles et qu'elle y bénéficie d'une attention plus importante de la part de l'enseignante (JdT/16, 51, 53 ; Zirah, 1/81 ; Zirah – *Propos traduits*, 1/131). Pour Aurélie et Élodie, le DASPA constitue un espace dans lequel Zirah peut « respirer » et être davantage « elle-même » (Aurélie, 3/112, 3/118 ; Élodie, 2/56). Élodie suppose d'ailleurs que l'enfant adopte une attitude très différente dans la classe ordinaire, car elle constate que Zirah n'ose pas prendre la parole en public et fonctionne davantage « en mode repli » dans des plus grands groupes (Élodie, 2/56 ; Élodie, JdT/43).

4.7. En DASPA, sécuriser avant d'enseigner : une pédagogie de l'accueil et du lien

Pour Élodie, le métier d'enseignante relève d'une véritable vocation (Élodie, 4/12). Après une formation d'institutrice maternelle, elle a entrepris une passerelle vers l'enseignement primaire en 2000 (Élodie, 2/4, 2/6). Dès son arrivée dans cette école, il y a sept ans, elle a été amenée à travailler dans différents dispositifs d'aide, notamment auprès d'élèves allophones, expérience pour laquelle elle a rapidement développé un véritable attrait (Élodie, 2/16, 2/22, 2/24, 2/26).

Bien qu'elle ne l'identifie pas explicitement comme un manque dans sa formation, Élodie indique ne pas avoir été réellement préparée à accompagner ce type de public et avoir dû construire ses pratiques de manière autonome, à travers l'expérience de terrain et diverses lectures (Élodie, 2/138, 2/140). Elle manifeste d'ailleurs un intérêt marqué pour la découverte de nouvelles approches pédagogiques adaptées aux élèves primo-arrivants allophones : « *Si tu découvres quelque chose, je veux bien que tu me transmettes parce qu'il y a plein de choses que je ne connais pas* » (Élodie, 2/136 ; Élodie, JdT/16).

Profondément empathique et maternelle, l'enseignante explique se sentir davantage touchée par « ces enfants-là » et s'épanouir dans l'accompagnement des élèves en difficulté (Élodie, 2/66). Ainsi, lors de l'ouverture de la classe DASPA, elle a immédiatement manifesté son intérêt auprès de la direction. Actuellement, elle cumule un mi-temps en tant que titulaire dans cette classe, et un autre comme cotitulaire en P1-P2 (Élodie, 2/18, 2/24, 2/30).

Selon Élodie, l'objectif académique du DASPA est d'« alléger un peu le travail » des enseignants de la classe ordinaire en permettant aux élèves allophones d'enrichir leur

vocabulaire et de progresser dans la compréhension du français, de manière à pouvoir « *réintégrer au plus vite* » leur classe d'âge (Élodie, 2/30). Toutefois, elle rapporte également un objectif plus personnel, centré sur la création d'un lien affectif avec les enfants afin qu'ils se sentent « *accueillis* » et « *aimés* » (Élodie, 2/66, 2/46, 2/48, 2/70).

Pour cela, elle accorde notamment une importance à l'accueil de leurs familles (2/168). Selon elle, à l'image de certains dispositifs existant en Flandre, la Wallonie devrait proposer un accompagnement permettant aux parents de mieux comprendre le fonctionnement du système scolaire, tout en offrant des cours de français et des espaces d'ouverture à la culture locale pour leur permettre de s'intégrer (2/168). Dans cette perspective, elle tente d'agir à son échelle, par exemple en invitant, en fin d'année scolaire, les parents et leurs enfants à participer à des activités au sein de sa classe et à partager un repas convivial (Aurélien, 2/174, 2/190).

Par ailleurs, l'enseignante dit employer sa propre méthode avec les enfants, qu'elle nomme « *la méthode du rebond* » : sa manière de gérer les différences entre eux, notamment linguistiques, est de partir de leurs compétences pour construire les apprentissages (Élodie, 2/32). Ainsi, lorsqu'elle le peut, elle prend appui sur la langue maternelle des enfants afin de faciliter la compréhension et de favoriser un sentiment d'accueil : « *En néerlandais, tu dis "Ik ben blij", donc en français, tu dois aussi faire une phrase* » (Élodie, 2/42, 2/44, 2/46 ; Élodie, JdT/29 ; JdT/14, 46). Durant notre entretien, Élodie explique considérer la langue comme « *quelque chose de très affectif* », faisant pleinement partie de l'identité de l'enfant (Élodie, 2/46). À cet égard, elle exprime le souhait de mieux comprendre le fonctionnement structurel des différentes langues afin de pouvoir davantage s'y appuyer dans ses pratiques d'enseignement (Élodie, 2/140 ; Élodie, JdT/30).

Dans la classe d'Élodie, une place importante est accordée à l'oral, à l'écoute, à l'essai-erreur ainsi qu'à la répétition. Elle propose une grande diversité de supports d'apprentissage : albums de littérature jeunesse, jeux, ateliers, flashcards, figurines Alphas, etc. Libérée de l'obligation de suivre un programme strict, l'enseignante fixe des objectifs en fonction du niveau des élèves, regroupés à cette fin (Aurélien, 2/38, 2/40).

À cet égard, Ahmed considère que la classe DASPA d'Élodie répond au besoin de Zirah de bénéficier d'un accompagnement plus individualisé. Lui permettant d'apprendre « *plus doucement* » et lui accordant une attention particulière, l'enseignante l'aiderait alors à s'intégrer progressivement au système scolaire belge (Ahmed – *Propos traduits*, 4/281). Hélène partage cette perception positive du DASPA, qu'elle considère bénéfique pour les apprentissages

langagiers de Zirah. De fait, selon elle, l'enfant serait désormais capable de lui répondre lorsqu'elle s'adresse à elle, ce qui témoignerait d'une progression dans la compréhension et l'usage du français (Hélène, 5/96, 5/100, 5/164).

L'ambiance observée au sein de cette « *petite famille* » apparaît particulièrement chaleureuse (Élodie, 2/54, 2/112). Par exemple, lorsque certains mots ne sont pas correctement prononcés, l'humour bienveillant constitue la norme, les moqueries étant explicitement interdites (Élodie, JdT/13, JdT/15). Élodie souligne par ailleurs que les élèves participent eux-mêmes à l'inclusion de leurs camarades et contribuent à leurs progressions dans les apprentissages (Élodie, 2/114, 2/116).

Bien qu'elle insiste sur l'importance pour les élèves primo-arrivants allophones d'être scolarisés dans leur classe d'âge, l'enseignante déplore le nombre insuffisant d'heures attribuées au DASPA (Élodie, 2/136). En effet, selon elle, cette classe constitue non seulement un espace d'exposition au français, mais surtout un lieu permettant de travailler la langue avec des élèves présentant des niveaux similaires (Élodie, 2/136 ; 2/156 ; JdT/4). Outre ce manque d'heures allouées, nous avons observé à de nombreuses reprises que certains élèves du groupe des plus avancés (P4-P5-P6) arrivaient en retard en DASPA ou n'y venaient pas, leur enseignant titulaire leur proposant, voire leur demandant explicitement, de rester dans leur classe (JdT, 31, 47). Dans ce contexte, Élodie souhaiterait développer davantage de concertations avec les enseignants accueillant des élèves primo-arrivants allophones qui, selon ses termes, « *viennent se plaindre car ils ne savent pas quoi faire avec ces enfants* » (Élodie, 2/78 ; JdT, Élodie/31). Elle doute toutefois qu'une telle demande fasse consensus au sein de l'équipe éducative (Élodie, 2/78).

4. Discussion et conclusion

4.1. Les freins à l'inclusion scolaire de l'élève primo-arrivante allophone

4.1.1. Les stéréotypes et la catégorisation

Durant notre immersion sur le terrain, nous avons relevé un ensemble de stéréotypes liés à la non-maîtrise de la langue de scolarisation ainsi que différents mécanismes de catégorisation susceptibles de compromettre l'inclusion scolaire de l'élève primo-arrivante allophone.

Tout d'abord, l'idée selon laquelle l'apprentissage du français constituerait un indicateur de la volonté d'intégration. Cette croyance, largement partagée en Wallonie et à Bruxelles, est décrite par Hambye et Romainville (2014) comme un stéréotype consistant à considérer les difficultés d'intégration comme relevant exclusivement de la responsabilité des individus concernés, dispensant ainsi la société d'accueil d'interroger son rôle dans les conditions d'intégration qu'elle met en place. En invisibilisant les déterminants sociaux, psychologiques, économiques et politiques qui conditionnent les trajectoires individuelles, ce type de discours tendrait à légitimer le développement d'attitudes négatives à l'égard des personnes immigrées ainsi que l'absence d'aménagements structurels destinés à répondre aux besoins de l'ensemble des membres de la société ; alors même que l'inclusion se définit par la capacité des institutions et des environnements à s'adapter aux besoins de tous (Hambye & Romainville, 2014 ; Lanier, 2016 ; Prévost, 2022 ; Thomazet, 2006).

Ensuite, la conception selon laquelle le français devrait constituer la norme linguistique en Belgique. Une telle représentation apparaît problématique dans la mesure où, d'une part, elle tend à occulter la réalité du trilinguisme belge et, d'autre part, à nier la dimension multiculturelle qui caractérise la société belge depuis de nombreuses années (Dieudonné, 2024 ; Lafleur & Marfouk, 2017 ; Martiniello & Rea, 2012). En outre, la conception monolingue de l'école s'inscrit dans un modèle d'intégration sociale de type assimilationniste visant l'abandon progressif des pratiques culturelles et linguistiques d'origine au profit de celles du pays d'accueil (Lanier, 2016 ; Robinson, 2019). Or, de nombreux travaux dénoncent les limites de cette approche et préconisent, à l'inverse, de prendre en considération le répertoire linguistique et culturel des élèves (Archambault et al., 2018 ; Armand, 2012 ; Cummins, 2001 ; Ichou, 2013 ; Lucchini et al., 2019 ; Meunier, 2021 ; OCDE, 2023).

Puis, la croyance selon laquelle des enfants qui ne partagent pas une langue commune ne seraient pas en mesure d'échanger entre eux. Or, comme nous l'avons observé, la diversité linguistique ne constitue pas nécessairement un obstacle aux interactions sociales : les élèves allophones, bien que présentant des profils linguistiques divergents, jouent et échangent régulièrement ensemble dans la cour de récréation. Chan et Chou (2022, p. 4) expliquent d'ailleurs que les enfants dans ce type de situation recourent spontanément à des pratiques variées, telles que le « *translinguisme* » ou « *mixage linguistique* », qu'ils définissent comme la capacité des locuteurs à transcender la frontière des langues conventionnelles afin d'utiliser et d'alterner librement les leurs en s'appuyant sur toutes les ressources disponibles dans leurs répertoires sémiotiques (y compris les gestes corporels, expressions faciales et intonations) à des fins de construction de sens.

Enfin, les enfants allophones récemment arrivés dans le pays sont fréquemment catégorisés, notamment sous l'appellation de « *primos* ». Bien que ces élèves présentent des réalités linguistiques, identitaires, socioéconomiques et scolaires extrêmement diverses, ce genre de dénomination, utilisé tant par le personnel éducatif que par les autres élèves, contribue à les regrouper au sein d'une catégorie homogénéisante et réductrice (Lanier, 2016 ; Marchadour, 2019). Ainsi, les aménagements mis en place par l'école, qu'il s'agisse des alternatives pédagogiques proposées en classe ordinaire ou des sorties de cette classe pour rejoindre le DASPA, bien que porteurs d'intentions inclusives, participeraient paradoxalement à la stigmatisation des élèves primo-arrivants allophones (Lanier, 2016, Marchadour, 2019, Thomazet, 2006).

4.1.2. Les écueils d'une approche différenciée

Dans la classe ordinaire, conformément aux recommandations formulées par la littérature, l'enseignante titulaire tente de mettre en œuvre de la différenciation pour les élèves allophones (FW-B, 1997 ; Thomazet, 2006 ; Torres, 2016 ; FW-B, 2025). Cependant, outre la catégorisation et la stigmatisation qui émanent de ces aménagements, les adaptations proposées prennent le plus souvent la forme d'activités décrites comme simplifiées et semblant moins stimulantes sur le plan cognitif. Or, conscients qu'ils bénéficient de tâches traduisant des attentes scolaires moins élevées, les élèves concernés seraient plus susceptibles de se décourager, d'éprouver davantage d'émotions négatives et parfois même d'être victimes de harcèlement par leurs pairs (Galand, 2017). Par ailleurs, selon Galand (2017), ce type de traitement différencié risque non seulement de maintenir les écarts initiaux, mais également de les renforcer.

4.1.3. Le manque de formation des enseignants

Les enseignantes titulaires observées déplorent toutes deux de ne pas avoir été suffisamment préparées à accompagner des élèves allophones. Loin d'être les seules à se sentir démunies, de nombreux travaux mettent en évidence les difficultés rencontrées par le personnel enseignant face à l'accueil et à l'accompagnement de ce public spécifique, et ce depuis une dizaine d'années (Fortier et al., 2018 ; Lanier, 2016 ; Lucchini et al., 2019 ; Marchadour, 2019 ; Meunier, 2021 ; Papazian-Zohrabian et al., 2018 ; Prévost, 2021).

À titre d'exemple, Lanier (2016) soulignait déjà la nécessité de repenser les formations initiale et continue des enseignants ainsi que des personnels de direction, afin de les sensibiliser aux enjeux liés à l'accueil des enfants allophones et de leur fournir des outils adaptés à cette mission. Dans une perspective similaire, Lucchini et ses collègues (2019) insistaient sur l'importance de former les futurs enseignants à l'identification des difficultés propres à chaque élève ainsi qu'à la construction de parcours d'apprentissage communs, fondés sur une adaptation des outils pédagogiques aux besoins individuels. Enfin, Meunier (2021) mettait également en avant la nécessité d'une formation spécifique à la didactique de la langue de scolarisation. Mais malgré la récurrence de ces constats dans les recherches scientifiques menées au cours des dernières années, les évolutions observées en matière de formation des enseignants semblent demeurer limitées.

4.1.4. Le manque de collaboration entre la classe ordinaire et le DASPA

Dans la continuité des constats établis par la littérature scientifique, notre immersion sur le terrain a mis en évidence un manque de collaboration entre l'enseignante titulaire de la classe ordinaire et celle du DASPA, situation par ailleurs regrettée par cette dernière. Ce phénomène fut également relevé par Lanier (2016) : au travers d'entretiens menés auprès d'enseignants d'UPE2A (correspondant au DASPA en Belgique), l'auteure a mis en évidence une tendance des enseignants des classes ordinaires à considérer les élèves allophones principalement comme des élèves relevant du dispositif, se déchargeant ainsi de leurs responsabilités quant à leur scolarité (Lanier, 2016).

Or, tant Lanier (2016) que Lucchini et ses collègues (2019) soulignent l'importance de développer un véritable travail d'équipe ainsi que des temps de concertation institutionnalisés autour de ces élèves. Selon ces auteurs, une telle collaboration permettrait de rendre plus

perméables les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les DASPA et celles déployées au sein des classes ordinaires (Lanier, 2016 ; Lucchini et al., 2019).

4.1.5. Les lacunes dans la relation école-parents

Les enseignantes ne collaborent pas non plus avec les parents de Zirah, qu'elles n'ont jamais rencontrés. Or, selon plusieurs chercheurs, cette absence de relation entre l'école et la sphère familiale peut constituer un obstacle à l'inclusion de l'enfant primo-arrivant allophone (Archambault et al., 2018 ; Baie, 2018 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; OCDE, 2023).

En outre, nous avons constaté que les enseignantes ne disposent d'aucune connaissance concernant le parcours migratoire de l'enfant ou son vécu avant la migration. Pourtant, Ichou (2013) ainsi que Papazian-Zohrabian et ses collègues (2018) ont démontré que la prise en compte de ces caractéristiques pourrait exercer une influence positive sur la compréhension des difficultés rencontrées par l'élève, sur l'adaptation des dispositifs pédagogiques à ses besoins spécifiques, sur la qualité des relations entretenues avec les enseignants et les pairs ainsi que sur le développement de son sentiment d'appartenance à l'établissement scolaire.

4.1.6. L'âge et le genre de l'élève primo-arrivant allophone

Durant les entretiens semi-dirigés, deux obstacles potentiels à l'inclusion scolaire de Zirah, liés à des caractéristiques personnelles, ont été relevés.

D'abord, comme nous le présupposions, l'âge fut abordé en tant que frein à cette inclusion. En effet, les deux enseignantes interrogées nous ont expliqué que les enfants du quatrième cycle de l'enseignement fondamental ont non seulement tendance à aller moins vers les autres mais aussi que les groupes qu'ils constituent déjà sont des groupes solides, élaborés au fil du temps et dans lesquels il est compliqué d'être inclus. Bidart (2010, p. 67) confirme que l'âge, en rapport avec les étapes du cycle de vie, constitue « *la variable la plus déterminante pour la sociabilité en général* ». Cette auteure soutient également que la disposition à rencontrer de nouvelles personnes et à établir des liens diminuerait progressivement au fil du temps (Bidart, 2010).

Ensuite, une difficulté liée à la nature des activités des filles entre elles a aussi été évoquée. En effet, durant les récréations, les filles du quatrième cycle restent ensemble pour discuter alors que les garçons jouent presque tous au football. Zaidman (2007) relevait déjà cette non-mixité au sein des espaces informels de l'école, les enfants choisissant systématiquement des partenaires du même sexe. L'auteure et Delalande (2005) expliquent ce phénomène en avançant que la coexistence des genres amène les enfants à réaffirmer leurs différences en élaborant des

comportements qui font écho à l'apprentissage social reçu par la famille. La difficulté relevée ici pour Zirah concerne sa maîtrise limitée de la langue de scolarisation, qui l'empêcherait alors de rejoindre les autres filles des classes ordinaires dans leurs discussions en français.

4.2. Les leviers à l'inclusion scolaire de l'élève primo-arrivante allophone

4.2.1. La présence de plusieurs enfants avec vécu similaire

Dans la même perspective que les enseignantes interrogées, nous considérons d'abord que la présence de plusieurs enfants partageant un vécu similaire constitue une ressource importante dans la situation de Zirah.

En effet, nos observations ont montré que les filles fréquentant le DASPA restaient très fréquemment ensemble durant les temps de récréation. Dans ces moments, Zirah montrait d'ailleurs une autre facette d'elle-même, plus souriante et moins intimidée à l'idée de participer aux jeux collectifs ou d'exprimer ses opinions. Ce phénomène a également été mis en évidence dans l'étude de Lanier (2016) précédemment évoquée, et peut notamment être expliqué par le concept « *d'homophilie amicale* » abordé par Bidart (2010, p. 75), tendance qui consiste à se lier d'amitié avec des personnes qui nous ressemblent.

Pour notre part, nous estimons que les difficultés communes auxquelles les enfants allophones sont confrontés favorisent le développement de formes de solidarité susceptibles de renforcer leur sentiment de sécurité ainsi que leur confiance en eux. De fait, outre les temps de récréation, Rawaa, Medhi et Zirah s'entraidaient autant que possible lors des activités menées en classe ordinaire. Dès lors, bien que ces enfants puissent constituer un groupe relativement homogène et distinct des élèves de ces classes, nous considérons que cette dynamique pourrait, à terme, favoriser l'établissement de nouveaux liens avec ces derniers, comme cela semble avoir été le cas pour Rawaa.

4.2.2. L'importance accordée à l'affectif et au relationnel

Comme le soulignent Dogutas (2024), Gosselin-Gagné (2018) ainsi que Papazian-Zohrabian et ses collègues (2018), les enfants primo-arrivants allophones ont souvent été confrontés à des épreuves récentes liées à leur parcours migratoire, susceptibles d'entraîner des répercussions négatives sur leurs apprentissages.

Dans la situation étudiée, nous avons pu être témoin de la nécessité d'accorder de l'importance aux dimensions affectives et relationnelles dans l'accompagnement de ces élèves.

L'enseignante titulaire du DASPA, qui en fait une priorité, veille à instaurer un climat chaleureux au sein duquel chacun peut trouver sa place et dispose de la possibilité d'exprimer ses émotions. En développant une relation de confiance avec les élèves, elle semble davantage en mesure de comprendre leurs besoins spécifiques et de mettre en place des dispositifs adaptés afin d'y répondre de la manière la plus pertinente possible. Ce constat rejoint les observations formulées par Lanier (2016), d'après lesquelles seule l'enseignante d'UPE2A paraissait en mesure d'accueillir adéquatement les enfants primo-arrivants allophones et de favoriser leurs progrès dans les apprentissages.

4.2.3. La mise en œuvre d'un accompagnement individualisé, adapté au niveau de l'élève et partant de ses acquis

Outre la prise en considération des dimensions relationnelles et affectives, nos observations mettent en évidence l'importance de proposer un accompagnement individualisé, adapté au niveau de développement de l'enfant et prenant appui sur ses acquis antérieurs. Cette approche pédagogique, particulièrement valorisée au sein de la classe DASPA, nous semble contribuer à l'épanouissement des élèves.

Cette interprétation peut être mise en lien avec la théorie de la zone proximale de développement (ZPD) élaborée par Vygotski. Selon cette perspective, les apprentissages doivent être ajustés au niveau de développement de l'enfant, l'enseignement devant se situer dans l'intervalle entre son niveau actuel de développement et son niveau potentiel (Crahay, 2015). Dès lors, contrairement à ce qui est observé dans la classe ordinaire, l'enseignement proposé en DASPA paraît davantage ajusté à la ZPD de Zirah, favorisant ainsi des apprentissages plus efficaces. Par ailleurs, comme conseillé par Galand (2017), les attentes qui lui sont exprimées par Elodie sont élevées, ce qui lui permettrait de renforcer sa confiance en elle. De plus, nous pensons que le fait que chaque élève dispose d'un objectif précis lié à ses capacités pourrait permettre de « normaliser les différences » et de diminuer la stigmatisation.

En outre, les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans la classe DASPA prennent appui sur les compétences langagières des élèves dans leur langue maternelle. En reconnaissant ces ressources linguistiques et en permettant leur transfert vers de nouveaux apprentissages, l'enseignante veille alors au bien-être socio émotionnel et à l'engagement scolaire des enfants (Archambault et al., 2018 ; Armand, 2012 ; Cummins, 2001 ; Lucchini et al., 2019).

Ainsi, dans la situation étudiée, au regard de l'enseignement qu'il propose, des priorités pédagogiques qui le caractérisent et des opportunités sociales qu'il offre aux élèves, le DASPA,

dispositif mis en place pour pallier les obstacles linguistiques, constitue indubitablement un levier favorisant l'inclusion scolaire et le bien-être de l'enfant primo-arrivante allophone.

4.3. Retour sur la méthodologie : pertinence et difficultés

Comme avancé par plusieurs auteurs, l'immersion prolongée sur le terrain s'est avérée particulièrement pertinente pour développer une compréhension empirique des pratiques éducatives et des dynamiques relationnelles à l'œuvre au sein de l'établissement étudié (De Sardan, 1995 ; Devleeshouwer & Willems, 2013 ; Diop Sall, 2018 ; Farmer, 2016 ; Moussaoui, 2012 ; Vienne, 2005). Par ailleurs, le temps consacré à l'enquête a favorisé l'instauration d'une relation de confiance avec les acteurs, contribuant de fait à limiter les ajustements comportementaux susceptibles d'être induits par notre présence (Copans, 2011 ; De Sardan, 1995 ; Martineau, 2004 ; Moussaoui, 2012). En outre, la confrontation des perceptions des principaux acteurs ainsi que l'articulation de différents types de données ont rendu possible une mise en perspective indispensable au travail d'interprétation (Paillé & Mucchielli, 2021 ; Danic et al., 2006 ; De Sardan, 1995 ; Romelaer, 2005). En permettant une approche systémique, la méthode adoptée a donc répondu à nos objectifs en contribuant à une compréhension approfondie de la situation d'inclusion scolaire d'un élève primo-arrivant allophone au sein d'une classe du quatrième cycle de l'enseignement du fondamental en FW-B.

Toutefois, à de nombreuses reprises, la mise en œuvre de cette méthodologie s'est révélée complexe. Par exemple, le maintien de notre posture de recherche a parfois été mis à mal, notamment lorsque les enseignants nous attribuaient des responsabilités incompatibles avec notre rôle d'observatrice (Vienne, 2005). Perturbant le recueil des données, ces situations nous conduisaient à réajuster la relation instaurée avec les enfants afin de rétablir la posture initialement souhaitée (Copans, 2011 ; Danic et al., 2006 ; De Sardan, 1995 ; Moussaoui, 2012).

Par ailleurs, pour nous assurer que les données récoltées soient le plus proche possible de la réalité, une réflexivité constante concernant l'impact de notre approche et de notre subjectivité était indispensable (Bryon-Portet, 2011 ; Copans, 2011 ; Danic et al., 2006 ; De Sardan, 1995 ; Fainzang, 1994 ; Martineau, 2004 ; Moussaoui, 2012 ; Razy, 2014 ; Turner & Bélanger, 2020 ; Vienne, 2005 ; Weber, 2009). Des réflexions relatives à notre identité d'enseignante ont notamment fait surface à plusieurs reprises. Étant alors davantage dans une attitude critique plutôt que dans une retranscription objective de l'action, il était nécessaire que nous en prenions conscience, que nous l'acceptions (rédaction en noir dans le JdT) puis que nous tentions de comprendre l'origine et le sens de la situation observée.

4.4. Limites et perspectives

D'abord, s'agissant d'une étude qualitative, les résultats sont liés à un contexte particulier ainsi qu'à des acteurs présentant des parcours et conceptions propres, ce qui exclut toute possibilité de généralisation (Barlatier, 2018 ; Copans, 2011 ; Devleeshouwer & Willems, 2013).

Ensuite, dans cette recherche, le point de vue des enfants apparaît central. Cependant, l'accès à leurs représentations profondes a été limité par plusieurs facteurs. D'une part, certains parents ont refusé que des entretiens formels soient menés avec leur enfant. D'autre part, ces entretiens semi-directifs ont présenté divers écueils méthodologiques, parmi lesquels le stress suscité chez certains élèves, la brièveté des réponses fournies ainsi que les effets de désirabilité sociale susceptibles d'influencer les discours recueillis. Par ailleurs, lors de l'entretien avec Zirah, la présence d'une traductrice, bien que nécessaire, a constitué une limite supplémentaire. En effet, nous avons constaté un décalage dans le discours tenu par l'enfant à propos de ses affinités selon qu'elle s'adressait uniquement à nous ou en présence de la traductrice. De plus, nous ne disposons d'aucun contrôle sur la manière dont les questions lui étaient effectivement formulées, ni sur la fidélité de la traduction au regard des propos qu'elle exprimait. Cette limite concerne également l'entretien mené avec Ahmed, auquel s'est ajoutée une difficulté supplémentaire : Zirah ayant souhaité assister à l'entretien, les informations partagées par son père en sa présence ont potentiellement été influencées.

Concernant les perspectives de recherche, le manque de formation des enseignants est ici apparu comme un obstacle majeur à l'inclusion de l'élève primo-arrivant allophone. Dès lors, il serait pertinent de mener une étude approfondie sur cet aspect, en comparant les besoins concrets des enseignants sur le terrain aux programmes des formations qui leur sont proposés.

Nous pensons également qu'il serait pertinent de mener une recherche comparable à la nôtre auprès d'élèves présentant des caractéristiques différentes de celles de Zirah (notamment en termes de genre, d'âge ou de parcours migratoire) afin d'examiner de manière comparative l'incidence de ces variables sur l'inclusion scolaire d'un enfant primo-arrivant allophone.

Enfin, il apparaîtrait également de conduire des études similaires sur des périodes plus longues. Des recherches longitudinales pourraient notamment étudier le lien entre les apprentissages linguistiques et les relations sociales, les possibles fluctuations d'impacts du DASPA sur le bien-être et les compétences tout au long de la scolarité, ou encore les trajets de formation empruntés par le public primo-arrivant allophone depuis l'arrivée dans le pays d'accueil jusqu'à la pratique d'un métier.

5. Bibliographie

- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V., & Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2), 117-132. <https://doi.org/10.7202/1066957ar>
- Armagnague-Roucher, M., & Rigoni, I. (2016). Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants : Quelques enjeux et défis socio-institutionnels. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 75(3), 337-349. <https://doi.org/10.3917/nras.075.0337>
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, (167), 48–50.
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, 1(1), 61-80. <https://doi.org/10.3917/enf1.171.0061>
- Baie, F. (2018). *Comment l'école communique-t-elle avec les parents qui ne maîtrisent ni la langue française ni les codes scolaires ?* UFAPEC. Consulté le 06/06/25 sur <https://www.ufapec.be/nos-analyses/0821-parents-pas-codes-scolaires.html#:~:text=Le%20centre%20PMS%20joue%20%C3%A9galement,le%20carr%C3%A9%20de%20l'%C3%A9cole.>
- Barlatier, P.-J. (2018). Chapitre 7. Les études de cas. Dans F. Chevalier, M. Cloutier et N. Mitev *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 126-139). EMS Éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>.
- Baye, A., Demonty, I., Fagnant, A., Lafontaine, D., Matoul, A., & Monseur, C. (2004). Chapitre 2 : les différences de performances en fonction des caractéristiques des élèves et de leur environnement familial. Dans Baye, A., Demonty, I., Fagnant, A., Lafontaine, D., Matoul, A., Monseur, C., *Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique en mathématiques, en lecture et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2003* (Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, nos 19-20). Université de Liège. Institut de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. https://www.researchgate.net/publication/280714311_Les_compétences_des_jeunes_de_15_ans_en_Communaute_francaise_de_Belgique_en_mathematiques_lecture_et_sciences_resultats_de_l'enquete_PISA_2003

- Bergamaschi, A. (2016). Décrochage scolaire et immigration. Un regard sociologique sur la scolarité des élèves immigrés en France. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 157-172. <https://doi.org/10.4000/dse.1314>
- Bidart, C. (2010). Les âges de l'amitié Cours de la vie et formes de la socialisation. *Transversalités*, 113(1), 65-81. <https://doi.org/10.3917/trans.113.0065>.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325-347. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Bryon-Portet, C. (2011). La tension au cœur de la recherche anthropologique : la dialectique intérieur/extérieur, théorie/pratique, une nécessité pour l'étude des institutions fermées. *Anthropologie et Sociétés*, 35(3), 209–231. <https://doi.org/10.7202/1007863ar>
- Centre de documentation administrative. (2000). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. Dans *Supérieur Non Universitaire V.B.76*. https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/25501_000.pdf
- Chan, B. H.-S., & Chou, C. I-P. (2022). Translanguaging practices of Macau junior-one students in a remedial class. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 7(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00164-3>
- Copans, J. (2011 [1999]). *L'enquête ethnologique de terrain* (3e ed). Paris : Armand Colin.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue : Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20. https://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf
- Crahay, M. (2015). VI : Education, culture et société. Dans Crahay, M. (2015), *Psychologie de l'éducation* (3^e ed., 317-365). Quadrige Manuels. Presses Universitaires de France - PUF.
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses Universitaires de Rennes.
- Darmon, M. (2023). Introduction. Dans Darmon, M. (2023), *La socialisation* (4^e ed., 5-9). Armand Colin.
- De Sardan, J-P. O. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1, 71-109. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>

- Devleeshouwer, P., & Willems, T. (2013). Ethnographies et méthodes qualitatives en milieu scolaire. *Uzance*, 3(1), 1-4. <https://patrimoineculturel.cfwb.be/index.php?id=7429>
- Dieudonné, P. (2024, août 12). *Historique du CIRE et des migrations en Belgique*. CIRÉ ASBL. Consulté le 17/04/2025 sur <https://www.cire.be/historique/>
- Diop Sall, F. (2018). Chapitre 8. La méthode ethnographique. Dans F. Chevalier, M. Cloutier et N. Mitev. *Les méthodes de recherche du DBA* (EMS Éditions, 140-157). <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0140>
- Dogutas, A. (2024). Consequences of Immigration for Families : Structure, Culture, and Relationships. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 11(2), 190–210. <https://doi.org/10.29333/ejecs/1941>
- Fainzang, S. (1994). L'objet construit et la méthode choisie : l'indéfectible lien. *Terrain*, 23, 161-172. <https://doi.org/10.4000/terrain.3110>
- Farmer, D. (2016). Migrations et « nouvelles mobilités » : regards d'élèves et d'enseignants dans une école de langue française en Ontario (Canada). *Alterstice*, 6(1), 105–119. <https://doi.org/10.7202/1038283ar>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). *Circulaire du 5 décembre 2014 – décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française - Appel à candidatures pour de nouveaux DASPA (2014-2015)*. <https://gallilex.cfwb.be/circulaires/40353>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2021). *Circulaire du 25 juin 2021 relative à l'organisation des DASPA et des dispositifs FLA pour l'année scolaire 2021-2022*. <https://gallilex.cfwb.be/circulaires/48730>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2025). *Circulaire du 04 juillet 2025 relative à l'organisation de l'enseignement fondamental ordinaire 2025-2026*. <https://gallilex.cfwb.be/circulaires/53041>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. <https://gallilex.cfwb.be/textes-normatifs/21557>

Fédération Wallonie-Bruxelles (2019). *Décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.* <https://gallilex.cfwb.be/textes-normatifs/46275>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025). *Le Pacte, c'est quoi ? Pacte pour un enseignement d'excellence.* Consulté le 31/12/2025 sur <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/lepactepourunenseignementdexcellence/>

Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., & Charmillot, S. (2015). Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique. *Revue française de pédagogie*, 191(2), 11-27. <https://shs.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2015-2-page-11?lang=fr>

Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12–39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>

Galand, B. (2017). *Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ?* Dans CNESCO ; Ifé/ENS (ed.), Conférence de consensus « Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? ». Conseil national d'évaluation du système scolaire - Institut française d'éducation. <https://hdl.handle.net/2078.5/89997>

Galand, B. (2023, 21-22 novembre). *Se doter d'indicateurs de bien-être à l'école : d'un pilotage systémique à un pilotage local ?* Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO). Conférence de comparaisons internationales sur le bien-être à l'école, Siège social de la Mutuelle Générale de l'Education Nationale (Paris). <https://www.cnesco.fr/fr/le-bien-etre-a-lecole/paroles-dexperts/pleniere-1-question-du-bien-etre-a-lecole-et-instruments/>

Gosselin-Gagné, J. (2018). Quand diversité ethnoculturelle et défavorisation se conjuguent au quotidien : regards croisés d'acteurs en contexte scolaire montréalais sur les défis et les leviers d'intervention. *Alterstice*, 8(2), 89-100. <https://doi.org/10.7202/1066955ar>

Hambye, F., & Romainville, A-S. (2014). *Maîtrise du français et intégration : des idées reçues, revues et corrigées* (Collection Guide). Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles,

https://livre.cfwb.be/fileadmin/sites/lali/uploads/Image/Graphisme/Publications_ressources/Collection_Guide/PDF/Maitrise_du_francais_et_integration-web.pdf

Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54(1), 5-52. <https://doi.org/10.3917/rfs.541.0005>.

Ichou, M., & Oberti, M. (2014). Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire. *Population (France)*, 69(4), 617-657. <https://doi.org/10.3917/popu.1404.0617>

Kirsch, I., De Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., Monseur, C. (2002). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats de PISA 2000*. OCDE.

Lafleur, J., & Marfouk, A. (2017). *Pourquoi l'immigration ? : 21 questions que se posent les Belges sur les migrations internationales au XXI^e siècle*. Academia L'Harmattan.

Lanier, V. (2016). L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante ? *Les cahiers de la Lutte Contre les Discriminations*, 2(2), 63-78. <https://doi.org/10.3917/clcd.002.0063>

Levine-Rasky, C. (2008). Middle-Classness and Whiteness in Parents' Responses to Multiculturalism : A Study of One School [Abstract]. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 459-490. https://www.researchgate.net/publication/259816124_Middle-Classness_and_Whiteness_in_Parents'_Responses_to_Multiculturalism_A_Study_of_One_School_Abstract

Lucchini, S., Oger, E., Alais, M., & El Karouni, S. (2018). Politiques linguistiques dans les contextes multilingues de la Belgique francophone. Aide ou ségrégation ? *Synergies Pays germanophones*, 11, 185-197. <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones11/paysgermanophones11.html>

Marchadour, M. (2019). Plurilinguismes et élèves « allophones » en France : ce que la désignation de l'autre révèle de la conception de l'ordre. *Cahiers Internationaux De Sociolinguistique*, N° 15(1), 63-87. <https://doi.org/10.3917/cisl.1901.0063>

- Martineau, S. (2004). Chapitre 2. L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. Dans Association pour la recherche qualitative, *L'instrumentation dans la collecte des données* (Association pour la recherche qualitative (ARQ), 5-17). <https://www.erudit.org/fr/livres/collection-hors-serie-les-actes-de-la-revue-recherches-qualitatives/linstrumentation-dans-la-collecte-des-donnees/5193co/>
- Martiniello, M., & Rea, A. (2012). Une brève histoire de l'immigration en Belgique, Fédération Wallonie-Bruxelles. http://www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=2ee8fea1e26a86ca9f3cf9aa5b9815f8b1994334&file=uploads/tx_cfwbitemsdec/Immigration_Final_26_1_1_12.pdf
- Meunier, D. (2021). L'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire : Introduction. *Didactique en Pratique* (7), 37-40. <https://hdl.handle.net/2268/290944>
- Moussaoui, A. (2012). Observer en anthropologie : immersion et distance. *Contraste*, 36(1), 29-46. <https://doi.org/10.3917/cont.036.0029>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2023). *PISA 2022 Results (Volume I). The state of Learning and Equity in Education*. Editions OCDE. Consulté le 19/04/25 sur https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en/full-report/immigrant-background-and-student-performance_f469d45e.html?utm_source=chatgpt.com
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2023). *Regards sur l'éducation 2023 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/ffc3e63b-fr>
- Organisation des Nations Unies (ONU) (1951, 28 juillet). *Convention internationale relative au statut des réfugiés*. Genève. <https://www.cgra.be/fr/search/content/gen%C3%A8ve>
- Organisation Internationale pour les Migrations (OIM). (2025). Termes clés de la migration. OIM ONU migration. Consulté le 31/12/2025 sur <https://www.iom.int/fr/termes-cles-de-la-migration>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 1 : Choisir une approche d'analyse qualitative. Dans Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (13-36). Armand Colin.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 3 : L'être essentiel de l'analyse qualitative. Dans Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (73-102). Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 5 : L'analyse qualitative dans l'enquête anthroposociologique. Dans Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (129-146). Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 13 : L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes. Dans Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (359-420). Armand Colin.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., & Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 101-116. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
- Prévost, J. (2022). Repenser l'allophonie - y compris dans son expression - pour une inclusion scolaire efficiente. *Tréma*, 58. <https://doi.org/10.4000/trema.7640>
- Pyhältö, K. (2023, 21-22 novembre). *School matters – Research informed perspective on promoting student well-being at school experiences from Finland*. Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO). Conférence de comparaisons internationales sur le bien-être à l'école, Siège social de la Mutuelle Générale de l'Education Nationale (Paris). <https://www.cnesco.fr/fr/le-bien-etre-a-lecole/paroles-dexperts/pleniere-1-question-du-bien-etre-a-lecole-et-instruments/>
- Razy, E. (2014). La pratique de l'éthique : de l'anthropologie générale à l'anthropologie de l'enfance et retour. *AnthropoChildren : Perspectives Ethnographiques sur les Enfants et l'Enfance*, 4 (2014-01). <https://orbi.uliege.be/handle/2268/186535>
- Robinson, A. (2019). Acculturation and Millennial Migration : A Cultural Congruence Framework. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 53(2), 126-146. https://www.researchgate.net/publication/332687097_Acculturation_and_Millennial_Migration_A_Cultural_Congruence_Framework_L'acculturation_et_la_migration_des_millenniaux_Un_cadre_de_congruence_culturelle/citations

- Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. Dans Roussel, P., & Wacheux, F. (2005). *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (101-137). De Boeck Supérieur.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion : une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>
- Torres, J.-C. (2016). Les enjeux de la différenciation pédagogique : entre résolutions formelles et indécisions pratiques. *Administration & Éducation*, 150(2), 159-164. <https://doi.org/10.3917/admed.150.0159>.
- Turner, K. & Bélanger, N. (2020). Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique d'insider/outsider. *Éducation et francophonie*, 48(1), 17–32. <https://doi.org/10.7202/1070098ar>
- Vienne, P. (2005). Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire ? *Éducation et Sociétés*, 16(2), 177-192. <https://doi.org/10.3917/es.016.0177>
- Wallonie. (2025). *Bénéficier d'un parcours d'intégration en tant que primo-arrivant*. Wallonie.be. Consulté le 28/01/2025 sur <https://www.wallonie.be/fr/demarches/beneficier-dun-parcours-dintegration-en-tant-que-primo-arrivant#contact>
- Weber, F. (2009). Introduction. Dans Weber, F. (2009), *Manuel de l'ethnographe* (1-15). Presses Universitaires de France - PUF.
- Weber, F. (2009). Partie I : L'auto-analyse. Dans Weber, F. (2009), *Manuel de l'ethnographe* (17-80). Presses Universitaires de France - PUF.
- Zaidman, C. (2007). La mixité, objet d'étude scientifique ou enjeu politique ? *Cahiers du Genre*, 42(1), 205-218. <https://doi.org/10.3917/cdge.042.0205>.

6. Annexes

6.1.	Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives.....	II
6.2.	Exemple de pages du JdT	IV
6.3.	Guides d'entretien.....	V
6.3.1.	Enfant primo-arrivante allophone (Zirah)	V
6.3.2.	Enseignante du DASPA (Élodie)	VII
6.3.3.	Enseignante titulaire de la classe ordinaire (Auréli).....	X
6.3.4.	Parents de l'enfant primo-arrivante allophone (Ahmed).....	XII
6.3.5.	Enfants de la classe ordinaire (Hélène et Maëva).....	XIV
6.4.	Catégories conceptualisantes.....	XVI
6.5.	Retranscriptions des entretiens (CONFIDENTIEL).....	XXII

6.1. Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives

Dans ce cours, l'utilisation des IA Génératives pour ...	Utilisation autorisée	Utilisation de l'étudiant	Nom de/des IA générative(s) utilisée(s)
Aider à la rédaction du plan et de la structure du travail	✓	Non	
Vérifier l'orthographe et la grammaire	✓	Non	
Reformuler le contenu de votre travail ou améliorer le style	✓	Oui	ChatGPT
Traduire une autre langue	✓	Oui	ChatGPT
Aider à la planification et gestion de projet	✓	Non	
Obtenir des informations générales sur un sujet, expliquer et approfondir la compréhension de concepts	✓	Non	
Faire un brainstorming et évaluer ses propres idées, pour trouver d'autres perspectives ou des contre-arguments	✓	Non	
Aider à la recherche documentaire	✓	Non	
Aider à la synthèse de la littérature	✓	Non	
Aider à la formulation de questions de recherche et d'hypothèses	✓	Non	
Aider à l'analyse de données (identification d'analyses à réaliser)	✓	Non	
Aider à l'interprétation des résultats	✓	Non	
Aider au respect des normes APA de la liste des références	✓	Non	
Aider à la programmation de code et au débogage	✓	Non	
Générer un feedback critique et révision	✓	Oui	ChatGPT
Créer du contenu multimédia, par exemple des images, des vidéos, des animations ou du son (mais toujours expliquer l'utilisation des IA)	✓	Non	

Générer le contenu du travail à partir de mots clés, d'un thème ou d'une question de départ sans vérification et appropriation personnelle	✗	Non	
Reproduire ou reformuler du contenu existant sans citer la source (plagiat)	✗	Non	
Falsifier, créer des données	✗	Non	
Générer des références bibliographiques sans en contrôler l'existence ou l'exactitude	✗	Non	
Utiliser dans une IA des données non anonymisées issues de l'étude (participants, résultats, verbatim, etc.)	✗	Non	

Je, soussigné Vandalem Sarah
(nom et prénom), déclare sur l'honneur avoir complété la grille avec exactitude et honnêteté, en toute bonne foi.



Légende :

✓ = L'utilisation des IA Génératives est autorisée (ce qui ne veut pas dire qu'elle est encouragée. Voir ci-dessous)

✗ = L'utilisation des IA Génératives n'est pas autorisée, les infractions entraîneront des sanctions.

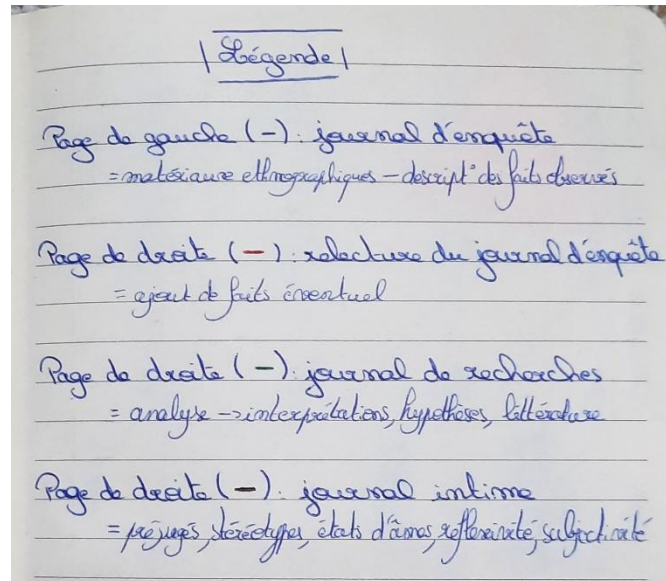
n.a = Non-applicable pour ce cours

L'étudiant remplit sa colonne par « Oui » ou par « Non » en fonction de s'il a utilisé ou non une IA générative.

***Attention :** le fait que certaines pratiques soient autorisées ne signifie pas que l'on attende ou que l'on encourage l'utilisation d'IA Génératives pour cette évaluation. Dans de nombreuses situations, vous obtiendrez probablement de meilleurs résultats sans utiliser d'IA Génératives.

Cette grille est une adaptation du « Tableau d'utilisation des IA Génératives » de la Faculté des Arts et des Sciences Sociales (FASoS) de l'Université de Maastricht.

6.2. Exemple de pages du JdT



avec les rotations des cerdes locales. A.T. "faible". Tu sens la +? T fait avec la tête. "Elle me dit oui mais non..."

Il n'y a pas assez de lettres → les 2 doivent faire 2 pax 2.

Mme E doit le redire 3x car elles continuent individuellement.

"Zu be briches! C'est bien de regarder les punaises mais pas quand on fait ça. Je dois savoir si tu sais."

"Boire" "Boire". Z entere toutes les lettres "falloit pas tout enlever!"

Syllabes / mots à lire en individuel.

Je donne une feuille à Z qui m'ena pas et des choses avec enfants debout depuis ± 15".

Demmes des sons 2 pax 2 (et St / Tet Ro)

"C'est la dernière semaine de Mme C donc on va faire des pax com!"

9h24: les "petits" partent. C'est au tour des "grands" (H).

Je m'argent du pax com en saccant les classes de pax.

Mme E corrige leurs phrases.

9h49: rituels. Puis ils regardent un dossier de lecture.

Tet Z m'attent leurs plumes de manière à colorer.

Mme E explique chaque consigne.

Je me demande combien il ya de a dans araignée. Je ne lui réponds pas mais frappe dans mes mains pour lui faire comprendre de compter les syllabes.

Je regarde la feuille de T. Elle fait après de lui donner une mauvaise réponse.

Mo: "Ya pas de a dans girafe"

22

Il aspects d'accueil insuffisants (Carré, 2003) ?
marque de moyen ou de difficultés financières...

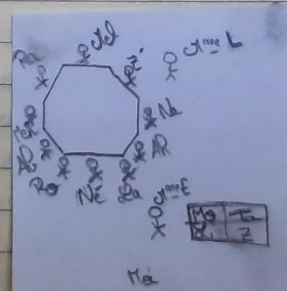
ici, je suis de nouveau envahie de réflexions de ma posture d'enseignante: pourquoi ne pas encourager les stratégies développées individuellement?

(La marque de formation? (Carré, 2003) Carré, 2003)

Je sens de ma posture "exotisme", c'est plus fort que moi

La ambiance est très conviviale! Mais T, Z, Ro et moi se parlent pas.

* Je vais m'asseoir à leur table.



6.3. Guides d'entretien

6.3.1. Enfant primo-arrivante allophone (Zirah)

Introduction

Présentation et objectif de la recherche, structure et objectifs de l'échange, présentation de la traductrice, rappel du consentement /droit de retrait / respect de l'anonymat.

Thème	Question principale	Sous questions / relances
Parcours de l'enfant	Est-ce que tu peux me parler de ton parcours scolaire ? Depuis quand es-tu dans cette école ?	- Est-ce que tu aimes cette école ? Comment ça se passe tous les jours ? - Allais-tu à l'école dans ton pays d'origine ? Si oui, en quelle classe étais-tu ? Avais-tu des copains ? Qu'est-ce que tu aimais ? Qu'est-ce que tu n'aimais pas ? - Depuis quand es-tu en Belgique ? - Pourquoi es-tu venue en Belgique ? - Es-tu contente d'être ici ? Si oui, grâce à quoi ? Si non, pourquoi ? - Est-ce qu'il y a des choses qui te manquent de ton pays d'origine ? Si oui, lesquelles ? - Qu'aimerais-tu faire comme métier plus tard ?
	Comment te sens-tu à l'école ? Dans ta classe ?	- Et dans la classe DASPA ? - Et dans la cour de récréation ? Avec qui joues-tu ? A quoi jouez-vous ? Quelle langue utilisez-vous ? - Peux-tu m'expliquer pourquoi ?
		- Comment ça se passe avec les autres enfants de la classe ? De l'école ? De DASPA ?

Perception de son inclusion	Qu'est-ce qui t'aide à te sentir bien dans l'école ? Dans ta classe ?	- Comment ça se passe avec Mme Aurélie ? Et avec Mme Élodie ? Et avec Mme Béatrice ? Et en cours de sport ? - Que te disent tes parents par rapport à l'école ? Est-ce qu'ils te donnent des conseils pour que ça se passe bien ? Est-ce qu'ils t'aident à faire tes devoirs ? - Y a-t-il d'autres personnes qui t'aident à te sentir bien à l'école ? - Que penses-tu du fait que ta sœur soit dans la même école et dans la même classe DASPA que toi ?
	Qu'est-ce qui te rend la vie plus difficile à l'école ? Dans ta classe ?	Pourquoi trouves-tu que c'est plus difficile à cause de ça ?
Besoins, attentes, perspectives	Pour toi, qu'est-ce qu'il faudrait garder dans la situation actuelle qui fait que tu te sens bien à l'école ?	
	Pour toi, qu'est-ce qu'il faudrait améliorer/changer dans la situation actuelle pour que ça se passe mieux à l'école ?	- Tu aurais besoin de quoi ? Qu'est-ce qu'il faudrait commencer à faire ? - Qu'est-ce qu'il faudrait arrêter de faire ?

Conclusion

Renforcement et remerciements.

6.3.2. Enseignante du DASPA (Élodie)

Introduction

Présentation et objectif de la recherche, structure et objectifs de l'échange, rappel du consentement /droit de retrait / respect de l'anonymat.

Thème	Question principale	Sous questions / relances
Parcours de l'enseignante	Pouvez-vous me parler de votre parcours professionnel ?	- Depuis quand êtes-vous enseignante ? - Pourquoi avez-vous choisi ce métier ? - Pouvez-vous me décrire votre formation ? - Depuis quand travaillez-vous dans cette école ? - Pourquoi le DASPA et pas une classe ordinaire ? - Quelle pédagogie privilégiez-vous au sein de cette classe ? Et quand vous êtes dans une classe ordinaire ? Dans quel objectif ? (place erreur, correction orale...) - Comment gérez-vous la rencontre interethnique ? - Comment décririez-vous votre environnement de travail en DASPA ?
Lien de l'enseignante avec l'enfant primo-arrivant	Depuis quand connaissez-vous Zirah ? Pouvez-vous me raconter comment s'est passée votre rencontre ?	- Pouvez-vous me parler de votre relation avec Zirah ? - Qu'estimez-vous être votre rôle avec Zirah ? - Pédagogiquement, que mettez-vous en place ?
Perception de l'inclusion de l'enfant primo-arrivant	Comment se passe le quotidien en classe pour Zirah ?	- Trouvez-vous qu'elle est incluse ? - Pourquoi ? - En quoi est-ce une aide ? Qu'est-ce que ça permet ?

		- Pouvez-vous donner un exemple concret ? Y a-t-il eu des situations marquantes qui vous permettent de vous positionner ?
	Pour vous, qu'est ce qui aide Zirah à s'inclure / être incluse ?	- Comment sont les relations de Zirah avec les autres enfants assimilés primo (DASPA) ? Et avec les enfants « natifs » (classe ordinaire) ? - Comment sont les relations de Zirah avec son enseignante, Aurélie ? Et les vôtres ? - Que pouvez-vous me dire du rôle des parents de cet enfant ? - Quelles sont vos relations avec ses parents ? - Pensez-vous à d'autres personnes qui jouent un rôle dans l'inclusion de Zirah ?
	Pour vous, qu'est ce qui rend plus difficile son inclusion ?	En quoi est-ce un obstacle ?
	Comment vivez-vous cette situation d'inclusion au quotidien ?	- Quelles facilités rencontrez-vous pour gérer cette situation ? - Quelles difficultés rencontrez-vous pour gérer cette situation ? - Quels outils / ressources / stratégies utilisez-vous pour faire partie de/favoriser cette inclusion ?
Besoins, attentes, perspectives	Selon vous, que faudrait-il conserver dans la situation actuelle qui est positif pour l'inclusion de Zirah ?	

	Selon vous, que faudrait-il améliorer/changer dans la situation actuelle pour faciliter son inclusion ou l'inclusion de futurs enfants dans son cas ?	- À votre niveau ? - Au niveau de l'enfant ? - Au niveau de sa famille ? - Au niveau de l'école ? - Au niveau politique ?
--	--	---

Conclusion

Question de synthèse et remerciements.

6.3.3. Enseignante titulaire de la classe ordinaire (Aurélié)

Introduction

Présentation et objectif de la recherche, structure et objectifs de l'échange, rappel du consentement /droit de retrait / respect de l'anonymat.

Thème	Question principale	Sous questions / relances
Parcours de l'enseignante	Peux-tu me parler de ton parcours professionnel ?	- Depuis quand es-tu enseignante ? - Pourquoi as-tu choisi ce métier ? - Peux-tu me décrire ta formation ? - Depuis quand travailles-tu dans cette école ? - Quelle pédagogie privilégies-tu au sein de ta classe ? Dans quel objectif ? (rôle yoga ?) - Comment gères-tu la rencontre interethnique ? (commentaire Ramadan) - Comment décrirais-tu ton environnement de travail ? Les relations en son sein ?
Lien de l'enseignante avec l'enfant primo-arrivant	Depuis quand connais-tu Zirah ? Peux-tu me raconter comment s'est passée votre rencontre ?	- Peux-tu me parler de ta relation avec Zirah ? - Qu'estimes-tu être ton rôle avec Zirah ?
Perception de l'inclusion de l'enfant primo-arrivant	Comment se passe le quotidien en classe pour Zirah ?	- Trouves-tu qu'elle est incluse ? - Pourquoi ? - En quoi est-ce une aide ? Qu'est-ce que ça permet ? - Peux-tu me donner un exemple concret ? Y a-t-il eu des situations marquantes qui te permettent de te positionner ?
	Pour toi, qu'est ce qui aide Zirah à s'inclure / être incluse ?	- Comment sont les relations de Zirah avec les autres enfants assimilés primo en

		DASPA ? Dans la classe ordinaire ? Et avec les autres enfants de la classe ordinaire ? - Comment sont les relations de Zirah avec Élodie ? Et les tiennes ? - Que peux-tu me dire du rôle des parents de cet enfant ? - Quelles sont tes relations avec ses parents ? - Penses-tu à d'autres personnes qui jouent un rôle dans l'inclusion de Zirah ? - Et dans ta classe particulièrement ?
	Pour toi, qu'est ce qui rend plus difficile son inclusion ?	En quoi est-ce un obstacle ?
	Comment vis-tu cette situation d'inclusion au quotidien ?	- Quelles facilités rencontres-tu pour gérer cette situation ? - Quelles difficultés rencontres-tu pour gérer cette situation ? - Quels outils / ressources / stratégies utilises-tu pour faire partie de / favoriser cette inclusion ? (mots mêlés à la place du passé composé, activité différente à la place de la dictée...)
Besoins, attentes, perspectives	Selon toi, que faudrait-il conserver dans la situation actuelle qui est positif pour l'inclusion de Zirah ?	
	Selon toi, que faudrait-il améliorer/changer dans la situation actuelle pour faciliter son inclusion ou l'inclusion de futurs enfants dans son cas ?	- À ton niveau ? - Au niveau de l'enfant ? - Au niveau de sa famille ? - Au niveau de l'école ? - Au niveau politique ?

Conclusion

Question de synthèse et remerciements.

6.3.4. Parents de l'enfant primo-arrivante allophone (Ahmed)

Introduction

Présentation et objectif de la recherche, structure et objectifs de l'échange, présentation de la traductrice, rappel du consentement /droit de retrait / respect de l'anonymat.

Thème	Question principale	Sous questions / relances
Parcours des parents de l'enfant primo-arrivant	Pouvez-vous me parler de votre parcours : de quel pays venez-vous ?	- Quelle est votre langue maternelle ? - Pourquoi êtes-vous venus en Belgique ? - Depuis quand êtes-vous en Belgique ? - Quel est votre métier ? Depuis quand ? L'exercez-vous ici en Belgique ?
Perception de l'inclusion de leur enfant	Comment ça se passe à l'école pour votre enfant ?	- Trouvez-vous qu'elle est incluse ? - Pourquoi ? - En quoi est-ce une aide ? Qu'est-ce que ça permet ? - Pouvez-vous donner un exemple concret ? Y a-t-il eu des situations marquantes qui vous permettent de vous positionner ?
	Pour vous, qu'est ce qui aide Zirah à s'inclure / être incluse ?	- Comment cela se passe-t-il avec les autres enfants ? Quid de ceux du DASPA VS de la classe ordinaire ? - Que pouvez-vous me dire du rôle de son enseignante, Mme Aurélie, de leur relation ? Et concernant Mme Élodie ? - Et vous, quelles sont vos relations avec ces deux enseignantes ? - Que pensez-vous de votre rôle en tant que parents dans cette situation ? - Que pensez-vous de l'école ?

		- Pensez-vous à d'autres acteurs qui aident Zirah à être incluse ? - Quid de sa sœur ? - Quid du DASPA ?
	Pour vous, qu'est ce qui rend plus difficile son inclusion ?	En quoi est-ce un obstacle ?
	Comment vivez-vous cette situation au quotidien ?	Êtes-vous satisfaits de la manière dont votre enfant est prise en charge à l'école ?
Besoins, attentes, perspectives	Selon vous, que faudrait-il conserver dans la situation actuelle qui est positif pour l'inclusion de Zirah ?	
	Selon vous, que faudrait-il améliorer/changer dans la situation actuelle pour faciliter son inclusion ou l'inclusion de futurs enfants dans son cas ?	- À votre niveau ? - Au niveau de l'école ? De l'enseignant ? De ses camarades ? - Au niveau politique ?

Conclusion

Question de synthèse et remerciements.

6.3.5. Enfants de la classe ordinaire (Hélène et Maëva)

Introduction

Présentation et objectif de la recherche, structure et objectifs de l'échange, rappel du consentement /droit de retrait / respect de l'anonymat.

Thème	Question principale	Sous questions / relances
Parcours de l'élève	Est-ce que tu peux me parler de ton parcours scolaire ?	- Par exemple, depuis quand es-tu dans cette école ? - Est-ce que tu aimes cette école ? Pourquoi ? - Qu'aimerais-tu faire comme métier plus tard ?
Lien de l'élève avec son.sa camarade primo-arrivant	Comment ça se passe avec Zirah ? Tu t'entends bien avec elle ?	- Êtes-vous amies ? - Depuis quand la connais-tu ? - Comment s'est passée votre première rencontre ?
Perception de l'inclusion de l'enfant primo-arrivant	Est-ce que tu trouves que Zirah est incluse dans la classe ? Dans l'école ?	- Pourquoi ? - Est-ce que tu peux me donner un exemple de moment où tu t'es dit qu'elle se sentait bien, qu'elle était incluse dans la classe ?
	Pour toi, qu'est ce qui aide Zirah à se sentir à bien dans la classe, à s'inclure / être inclus ?	- Comment ça se passe avec les autres enfants de la classe ordinaire ? De la classe DASPA ? De l'école ? - Avec qui joue-t-elle en récré ? - Comment ça se passe entre elle et Mme Aurélie ? - Que penses-tu de sa « classe DASPA » ? - Penses-tu à d'autres personnes qui l'aident à se sentir bien à l'école ?

	Pour toi, qu'est ce qui rend la vie plus difficile à Zirah à l'école/en classe ? Qu'est-ce qui l'empêche de s'inclure / d'être incluse ?	Pourquoi penses-tu que c'est plus difficile pour elle à cause de ça ?
Besoins, attentes, perspectives	Selon toi, qu'est-ce qu'il faudrait garder dans la situation actuelle qui fait que Zirah est incluse, bien à l'école ?	
	Selon toi, qu'est-ce qu'il faudrait améliorer/changer dans la situation actuelle pour que ça se passe mieux pour elle ?	- Tu penses qu'elle aurait besoin de quoi ? Qu'est-ce qu'il faudrait commencer à faire ? - Qu'est-ce qu'il faudrait arrêter de faire ?

Conclusion

Renforcement et remerciements.

6.4. Catégories conceptualisantes

Catégorie 1 : L'investissement familial dans la scolarité comme espoir d'intégration et d'ascension sociale

Définition Mobilisation familiale autour de la scolarisation de l'enfant dans l'espoir d'une intégration durable dans le pays d'accueil et d'un avenir socialement valorisé.	
Propriétés - Investissement éducatif parental (aide aux devoirs) - Recherche d'un cadre de vie au service de la scolarité (le logement doit être propice à l'étude) - Confiance dans l'institution scolaire - Projection d'un avenir socialement valorisé - Tension entre les aspirations fortes des parents et les fragilités de l'enfant	Conditions d'existence - Trajectoire migratoire marquée par la précarité et la rupture - Intégration scolaire de l'enfant dans un contexte linguistique étranger - Engagement parental dans l'apprentissage de la langue de scolarisation - Représentation méritocratique de l'école - Mode de vie conditionné par la scolarité de l'enfant

Catégorie 2 : Inclure sous contrainte : tensions et ajustements des pratiques enseignantes en classe ordinaire

Définition Négociation permanente des pratiques enseignantes entre visée inclusive à l'égard des élèves allophones, exigences scolaires envers une hétérogénéité d'apprenants et contraintes temporelles.	
Propriétés - Ajustements pédagogiques différenciés - Tension entre inclusion et catégorisation / stigmatisation - Ambivalence à l'égard du plurilinguisme - Sentiment de surcharge professionnelle - Absence de communication avec les parents - Inclusion vécue comme tension émotionnelle (culpabilité) - Le DASPA comme instance externe de soutien à la frustration malgré une collaboration limitée	Conditions d'existence - Classe composée d'une vingtaine d'enfants avec besoins hétérogènes (niveaux et langues différents) - Présence d'élèves allophones en classe ordinaire - Exigences certificatives du système scolaire (CEB) - Manque de temps et de ressources pédagogiques de l'enseignante - Absence de formation et d'outils adaptés - Existence d'un dispositif institutionnel d'accueil des enfants allophones (DASPA) - Monolinguisme scolaire

Catégorie 3 : L'effacement protecteur en classe ordinaire

Définition Stratégie d'effacement mobilisée par l'enfant primo-arrivant allophone afin de se protéger des situations d'insécurité linguistique et relationnelle en classe ordinaire.	
Propriétés - Participation scolaire discrète et conformité comportementale comme stratégie d'intégration - Participation mimétique aux activités scolaires donc invisibilisation des difficultés académiques - Absence de demande d'aide à l'enseignante malgré les difficultés - Limite des interactions sociales avec le groupe-classe et isolement relationnel (provoqué par elle OU par les autres ?)	Conditions d'existence - Entrée dans un nouvel environnement scolaire après une migration internationale - Langue de scolarisation différente de la langue maternelle - Méconnaissance des normes implicites de l'école belge francophone - Organisation pédagogique nécessitant une autonomie rapide des élèves - Insécurité face au risque d'erreur et d'exposition sociale - Distance relationnelle avec l'enseignante titulaire → manque de sécurisation - Faible disponibilité relationnelle de l'enseignante titulaire liée à la gestion de l'important groupe-classe hétérogène - Représentations enseignantes à l'égard des élèves primo-arrivants allophones - Complexification des dynamiques relationnelles au quatrième cycle de l'enseignement fondamental

Catégorie 4 : L'entre-soi allophone comme espace de sécurité relationnelle

Définition Construction d'une sécurité relationnelle permettant une affirmation progressive de soi dans l'environnement scolaire à travers les interactions entre pairs allophones partageant une expérience migratoire et une vulnérabilité linguistique communes.	
Propriétés - Regroupement entre pairs allophones - Appui sur les pairs partageant une expérience migratoire et linguistique proche pour comprendre l'enseignement donné en classe ordinaire - Recherche de sécurité relationnelle - Réduction de l'insécurité linguistiques - Affirmation progressive de soi (expression différenciée selon les contextes relationnels)	Conditions d'existence - Présence d'autres enfants allophones dans l'école - Regroupement entre pairs allophones organisé par l'enseignante de la classe ordinaire - Existence d'un dispositif institutionnel d'accueil des enfants allophones (DASPA) - Insécurité liée à la maîtrise limitée de la langue de scolarisation - Organisation genrée de la cour de récréation : les garçons jouent au football et les filles discutent en français

Catégorie 5 : Respirer et s'épanouir enfin en classe DASPA

Définition Transformation du rapport à soi, aux autres et aux apprentissages dans un espace de sécurisation relationnelle et pédagogique composé de pairs partageant des expériences migratoires et linguistiques proches.	
Propriétés - Transformation comportementale selon le contexte scolaire - Diminution de l'inhibition sociale et langagière - Reconnaissance sociale à travers un rôle d'entraide - Création de liens relationnels sécurisants entre pairs partageant des expériences similaires - Activités adaptées au niveau de l'enfant - Engagement actif dans les apprentissages - Progression rapide dans les apprentissages donc renforcement du sentiment de compétence dans les apprentissages - Affirmation de soi et épanouissement	Conditions d'existence - Entrée récente dans un nouvel environnement scolaire francophone - Situation de migration récente et de vulnérabilité linguistique vécue par l'enfant - Existence d'un dispositif institutionnel d'accueil des enfants allophones (DASPA) - Expérience d'insécurité linguistique et relationnelle en classe ordinaire - Difficulté d'intégration dans les sociabilités préadolescentes de la classe ordinaire - Possibilité de quitter chaque jour la classe ordinaire pour rejoindre le DASPA - Présence de pairs partageant des trajectoires migratoires et scolaires similaires en DASPA - Organisation pédagogique en groupes restreints en DASPA - Réduction des exigences normatives en DASPA - Disponibilité relationnelle importante de l'enseignante du DASPA contrairement à celle de la classe ordinaire

Catégorie 6 : En DASPA, sécuriser avant d'enseigner : une pédagogie de l'accueil et du lien

Définition Approche pédagogique considérant la sécurisation relationnelle, affective et linguistique des élèves comme une condition préalable aux apprentissages scolaires.	
Propriétés - Auto-formation : construction empirique et réflexive des pratiques pédagogiques - Adaptation des enseignements et objectifs d'apprentissage au niveau des élèves - Souplesse dans les rythmes et objectifs d'apprentissage - Mobilisation des langues maternelles comme ressources pédagogiques et affectives - Organisation flexible des groupes selon les besoins langagiers et scolaires - Climat relationnel sécurisant et bienveillant - Production d'un sentiment d'accueil et de reconnaissance - Disponibilité relationnelle, affective et pédagogique constante de l'enseignante offrant une sécurisation - Valorisation de l'essai-erreur et protection explicite des élèves face au jugement des pairs - Priorité donnée aux interactions sociales dans les apprentissages - Participation des pairs aux dynamiques d'inclusion et d'apprentissage - Accueil des familles pour favoriser l'inclusion scolaire	Conditions d'existence - Existence d'un dispositif institutionnel d'accueil des enfants allophones (DASPA) - Engagement professionnel fort vis-à-vis des élèves primo-arrivants allophones - Posture relationnelle empathique et sécurisante de l'enseignante - Conception des apprentissages fondée sur la relation affective - Autonomie dans la construction des pratiques pédagogiques - Reconnaissance des langues premières comme ressource - Souplesse curriculaire du dispositif DASPA - Effectifs réduits favorisant les interactions individualisées

6.5. Retranscriptions des entretiens (CONFIDENTIEL)