

L'expérience scolaire des jeunes ayant suivi un Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants (DASPA)

Auteur : Brach, Charline

Promoteur(s) : Guillaume, Jean-Francois

Faculté : Faculté des Sciences Sociales

Diplôme : Master en sociologie, à finalité didactique

Année académique : 2017-2018

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/5781>

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.

NOM : BRACH

Prénom : Charline

Matricule : s132538

Filière d'études : Master sociologie à finalité didactique

MEMOIRE

L'expérience scolaire des jeunes ayant suivi un Dispositif
d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants
(DASPA)

Promoteur : Jean-François Guillaume

Lecteur : Mohamed Nachi

Lecteur : Ariane Baye

Remerciements

Je tiens sincèrement à remercier toutes les personnes qui ont contribué par leur soutien et leur aide à la réalisation de mon mémoire et sans qui ce travail n'aurait pu aboutir.

Mon promoteur, Monsieur Jean-François Guillaume, professeur à l'Université de Liège pour sa disponibilité, ses multiples conseils et le temps accordé dans son suivi individuel lors de la réalisation de ce mémoire.

Ariane Baye et Mohamed Nachi pour l'intérêt qu'ils ont porté à l'égard de ce travail en acceptant d'en être les lecteurs.

Monsieur Piron, sous-directeur de l'école organisatrice du DASPA, pour avoir accepté que je réalise ma recherche au sein de son école, mais également pour avoir mis en œuvre toute la démarche me permettant de rencontrer les acteurs de terrain.

Les différents enseignants, éducateurs, qui ont accepté que je mène des entretiens semi-directifs et qui m'ont permis d'aller observer leur classe DASPA. Ceux-ci ont servi d'intermédiaire afin que je rencontre de nouveaux jeunes.

Les différents centres de demandeurs d'asile pour leur accueil et pour avoir accepté de me recevoir dans leur établissement.

Ma reconnaissance va également à mes parents pour leurs précieux encouragements tout au long de ces années. Je remercie ma belle-mère et mon beau-père qui ont contribué à ce travail à travers leurs relectures.

Mes frères et sœur adoptés et leurs trajectoires scolaires qui m'ont inspirée pour ce travail.

Johann pour m'avoir soutenue et aidée de manière inconditionnelle durant ces dernières années.

Rémy, mon ami d'enfance, toujours là pour me soutenir dans n'importe quel moment.

Mon professeur de sciences sociales en secondaire, madame Legrand, pour m'avoir donné envie de poursuivre des études de sociologie.

Mes remerciements s'adressent tout particulièrement aux vingt jeunes qui ont suivi le DASPA et qui ont accepté que je mène des entretiens avec eux, pour la plupart à deux reprises. En m'accordant leur confiance et en acceptant de me rencontrer pour témoigner de leur parcours scolaire, ils ont contribué à la réalisation de la plus grosse partie de mon mémoire. Je leur dois ma plus profonde reconnaissance et je leur dédie ce travail.

Sommaire

Introduction générale -----	6
Chapitre I : Cadre théorique-----	8
1. L'expérience scolaire et les trois logiques de l'action-----	8
1.1 La logique d'intégration-----	8
1.2. La logique stratégique -----	9
1.3 La logique de subjectivation -----	10
2. La notion d'épreuve -----	11
2.1 L'épreuve sanction-----	11
2.2. L'épreuve défi -----	14
Chapitre II : Le Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants (DASPA) -----	16
1. Cadre général -----	16
2. L'organisation du DASPA dans les écoles de la région verviétoise-----	19
Chapitre III : Précisions méthodologiques et l'entretien comme une épreuve -----	20
1. Cadre méthodologique-----	20
1.1. Population interrogée -----	20
1.2. Une approche qualitative et des entretiens semi-directifs-----	21
1.3. Constat avant de mener les entretiens-----	22
1.4. Déroulement des entretiens -----	22
2. L'entretien des jeunes : une épreuve -----	23
Chapitre IV : Les épreuves des logiques d'actions qui constituent l'expérience scolaire des jeunes ayant suivi le DASPA -----	26
1. Le DASPA comme première expérience-----	26
2. Les épreuves de la logique de l'intégration -----	28
2.1. S'adapter à une nouvelle organisation scolaire-----	28
2.2. Franchir la barrière de la langue -----	34
2.3. Se créer des nouvelles relations, des nouveaux liens -----	37
2.4. Synthèse de la logique d'intégration -----	40
3. Les épreuves de la logique stratégique -----	41
3.1. Se projeter dans l'avenir -----	41
3.2. Accepter de renoncer à un rêve ou/et à un choix d'orientation scolaire -----	46
3.3. Redoubler et/ou subir l'échec scolaire -----	50

3.3. L'utilité scolaire -----	52
3.4. Synthèse de la logique stratégique -----	54
4. La logique de subjectivation -----	54
4.1. Les distances par rapport au « Moi » de la stratégie et au « Moi » de l'intégration-----	54
4.2. Tension entre la vocation et le sentiment d'absence ou de sens des études -----	57
4.3. Les tensions existentielles des jeunes -----	58
Chapitre V : Le point de vue des enseignants du DASPA et leur rôle -----	61
1. Le rôle de l'enseignant dans l'intégration scolaire du jeune -----	61
1.1. S'adapter à l'organisation scolaire-----	61
1.2. L'apprentissage du français-----	62
1.3. Se créer des liens -----	63
2. Le rôle de l'enseignant dans les stratégies du jeune -----	64
2.1. Le projet -----	64
2.2. Renoncer à un rêve -----	64
2.3. Le redoublement -----	65
3. Le rôle de l'enseignant dans le processus de subjectivation du jeune-----	65
4. Le point de vue des enseignants sur les améliorations du DASPA-----	66
Chapitre VI : La structure de l'organisation scolaire vecteur des épreuves -----	68
1. L'école favorise-t-elle l'intégration de ces jeunes ? -----	68
2. L'école permet-elle à ces jeunes de développer des stratégies ? -----	69
3. L'école permet-elle aux jeunes de se constituer en tant que sujet ? -----	70
Conclusion générale-----	71
Bibliographie -----	73
Annexes -----	75

Liste des acronymes

AOA : Attestation d'Orientation A ou attestation de réussite de l'année d'études délibérée.

AOB : Attestation d'Orientation B ou attestation de réussite avec, pour le passage à l'année supérieure, restriction sur le choix de la section, de la forme ou de l'option.

AOC : Attestation d'Orientation C ou attestation d'échec.

CI : Conseil d'Intégration

DASPA : Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants

FWB : Fédération Wallonie-Bruxelles

FLE : Français Langue Etrangère

MENA : Mineurs Etrangers Non Accompagnés

ROI : Règlement d'Ordre Intérieur

Remarque préalable au mémoire

Tous les noms ont été modifiés afin de garder l'anonymat des personnes qui ont contribué à ce mémoire. Les retranscriptions ont parfois été corrigées, tout en en préservant le sens afin de faciliter la compréhension du français.

Introduction générale

- « *Je souhaiterais travailler sur les familles migrantes et l'école ...* »
- « *On peut travailler sur le DASPA...* »
- « *C'est quoi un DASPA ?* »

Cet extrait résume bien le début de notre pré-mémoire mais également les questionnements que nous avons reçus des proches sur la méconnaissance de ce dispositif. En effet, bien que le DASPA existe depuis 2012 et a d'abord été connu sous le nom de « classes passerelles » en 2002, il est encore méconnu de beaucoup de personnes même de celles travaillant dans le milieu scolaire. Face à la massification scolaire, l'école a dû prendre en compte un bon nombre de publics qui étaient auparavant en dehors de l'école notamment les migrants, les classes populaires... (Dubet, 2007). C'est dans ce dispositif d'accueil qu'a été pris en compte ce nouveau public de primo-arrivants. Cet intérêt pour les questions touchant la migration et l'école, nous a amenés à nous intéresser tout d'abord à l'incidence du DASPA dans l'intégration sociale des parents migrants, lors de notre pré-mémoire. Il a donc fallu nous familiariser à ce dispositif et comprendre son sens, interroger des interlocuteurs travaillant dans le DASPA, y cerner leurs relations avec les familles migrantes et la difficulté de communiquer avec elles. En constatant, d'une part, le peu de rapports que les familles entretenaient avec l'école et, d'autre part, les manquements de ce dispositif et les améliorations à y apporter, nous avons décidé de nous consacrer plus spécifiquement aux jeunes. Ceux-ci ont été à l'origine de notre recherche à partir de la thématique suivante : les épreuves constituant l'expérience scolaire des jeunes étant passés par le DASPA. Nous avons ainsi élaboré les questions de départ suivantes :

- Quelles sont les épreuves qui contribuent à la constitution de l'expérience scolaire des jeunes qui ont été pris en charge par le DASPA ?
- Quelles sont les épreuves les plus déterminantes dans le processus de subjectivation et pourquoi le sont-elles ?

Pour répondre à ces questions, nous avons décidé de prendre appui sur le concept d'épreuve sanction et d'épreuve défi selon Martuccelli, sur la notion d'expérience scolaire et ses trois logiques d'action de Dubet. C'est en prenant en compte la perception des jeunes et leur vécu dans leur trajectoire scolaire, à partir d'entretiens semi-directifs, que nous avons pu déceler des épreuves qui leur sont communes.

À partir de ces questions, notre réflexion s'organisera en trois temps.

Dans un premier temps, le DASPA sera le point de départ de notre réflexion car il est le premier rapport que les jeunes ont entretenu avec l'école depuis leur arrivée en Belgique. Nous y verrons ses spécificités et son rôle dans les épreuves. Ensuite, à partir du point de vue des jeunes, nous dégagerons les épreuves communes dans les logiques d'intégration et de stratégie et celles qui ont été les plus déterminantes dans le processus de subjectivation.

Dans un second temps, nous nous focaliserons sur la perception des enseignants face à ce dispositif mais également leur rôle dans l'expérience scolaire des jeunes. Ceux-ci vont pouvoir également nous éclairer sur les différentes épreuves des jeunes durant leur parcours scolaire.

Dans un troisième temps, nous verrons que le détour par ces jeunes nous invite à un questionnement au sujet de notre propre organisation scolaire et sur ce qui a pu générer les différentes épreuves.

À travers ce travail, l'objectif est de laisser une place à la parole des jeunes afin d'y comprendre leur expérience scolaire et les difficultés éprouvées lors de leur parcours. Ce mémoire permettra de comprendre comment les jeunes vivent leur scolarité, de quelle manière ils arrivent à se définir en tant que sujet, comment la rencontre avec l'école les forme et les transforme. Nous verrons ainsi si les épreuves qu'ils doivent franchir les aident à grandir ou au contraire les affaiblissent.

« Il y a des chemins dans la vie si une fois tu es tombé, il faut pouvoir remonter les escaliers »

Entretien du jeune Morad.

Chapitre I : Cadre théorique

Comme fil conducteur pour répondre à la question de départ, nous nous sommes inspirés des travaux des sociologues François Dubet & Danilo Martuccelli, à propos des épreuves qui constituent l'expérience scolaire. François Dubet propose une sociologie de l'expérience scolaire. Celle-ci part de la subjectivité des acteurs pour comprendre le fonctionnement d'un système. Il s'agit d'une sociologie qui s'appuie sur la manière dont les acteurs rendent compte de leurs émotions, conduites, représentations pour étudier des problèmes sociaux (Dubet, 1994). Pour comprendre ce que fabrique l'école, il ne suffit pas d'étudier les programmes, les rôles et les méthodes de travail ; il faut saisir la manière dont les élèves construisent leur expérience et construisent des relations, des stratégies, des significations à travers lesquelles ils se constituent eux-mêmes. Il faut donc se placer du point de vue de l'élève (Dubet, 2008). C'est en s'appuyant sur ces principes qu'il est apparu adéquat d'interroger la perception des élèves qui ont suivi le DASPA.

1. L'expérience scolaire et les trois logiques de l'action

Selon Dubet & Martuccelli, l'expérience scolaire a une double nature. D'une part, elle est un « travail des individus qui se construisent une identité, une cohérence et un sens dans un ensemble social qui n'en possède pas à priori » (Dubet, 1996, p 62). D'autre part, les acteurs doivent gérer conjointement plusieurs logiques, qui s'apparentent à des logiques du système scolaire. Celles-ci sont « objectives » et coïncident aux éléments de ce système. Les acteurs sont tenus de combiner ces logiques d'actions qui ne dépendent pas d'eux afin de se construire en tant que sujets et d'élaborer leur propre expérience. L'expérience scolaire se définit donc comme la façon dont les acteurs individuels ou collectifs combinent plusieurs logiques de l'action qui structurent le monde scolaire (Dubet, 1996).

Les trois logiques de l'action sont : la logique d'intégration, la logique stratégique et la logique de subjectivation et correspondent aux fonctions essentielles du système scolaire : la socialisation, la distribution des compétences et l'éducation. Celles-ci sont influencées par la diversité des transmissions culturelles et sociales qui organisent les conduites des individus (Dubet, 1994). C'est en articulant ces trois logiques que l'acteur élabore sa subjectivité et sa réflexivité (ibid.).

1.1 La logique d'intégration

« L'acteur se définit par ses appartenances, il vise à les maintenir ou à les renforcer au sein de la société considérée comme un système d'intégration » (Dubet, 1994, p 2147).

La logique d'intégration se base sur le processus de socialisation de l'acteur. La manière dont celui-ci a intériorisé les valeurs des institutions, grâce à des rôles, définit son identité. Il n'est pas totalement libre de ses actions car il se présente aux autres par son appartenance, par un rôle, par sa position et par une identité culturelle qu'il a acquis dès sa naissance et au cours des diverses étapes de son existence. L'acteur a intégré ce que les autres attendent de lui et les codes sociaux durant sa socialisation primaire : celle-ci a transformé son identité en une sorte de « nature » (Dubet, 1994).

Cette logique correspond à une sociologie du paradigme déterministe : « Je suis défini par ce que la société a programmé en moi, mon identité reste pour une part celle que les autres m'attribuent et que j'ai fini par faire mienne » (Dubet, 2007, p 101). Dans cette logique, l'acteur succède au système : « l'individu ne choisit ni sa langue, ni ses croyances, ni la classe sociale dans laquelle il est né ». L'individu se définit par sa différence avec l'autre (ibid.).

À l'école, cette logique de l'action correspond à l'intégration de la culture scolaire. L'élève doit s'intégrer aux fonctions du système scolaire en adoptant un statut d'élève. Pour cela, il occupera la place et le rôle définis au préalable par l'école et acceptera les différentes formes d'autorité reconnues. Être élève, c'est donc comprendre et intérioriser les attentes de l'école et se socialiser en faisant partie d'un groupe d'appartenance¹ ou en s'y référant². Il peut donc exister des « tensions d'appartenances et de normes entre l'univers familial et scolaire, celles qui opposent l'espace de la classe à celui des groupes juvéniles » (Dubet, 1996, p 62).

1.2. La logique stratégique

« L'acteur essaie de réaliser la conception qu'il se fait de ses intérêts dans une société conçue comme un marché » (Dubet, 1994, p 2147).

Cette logique est en lien avec la théorie de l'action rationnelle. L'acteur y est caractérisé par une logique stratégique à l'intérieur de laquelle il développe une rationalité limitée en fonction de ses objectifs, de ses ressources, de sa position sociale et des contraintes de la situation (Dubet, 1996).

La société est conçue comme un système de concurrence, un marché où l'identité sociale devient une ressource pour faire des choix.

Selon Weber, l'acteur définit son identité par son statut, autrement dit : « la chance qu'il a d'influencer les autres grâce aux ressources liées à sa position » (Dubet, 1994, p 2283). Le « Moi social » fonctionne comme un stratège afin d'atteindre certains objectifs. L'identité se crée par ce que l'individu possède, par la nature de ses ressources et de ses intérêts. Au départ, les acteurs n'ont pas à leur disposition les mêmes ressources. Ils vont donc agir dans des conditions établies à l'avance qu'ils n'ont généralement pas choisies et en fonction du contexte de la situation (ibid.).

¹ Le groupe d'appartenance est le groupe social auquel l'individu appartient. Il s'est intégré à ce groupe, a trouvé une identité. Il y puise valeurs et habitudes de vie. Le fait d'appartenir à ce groupe va donner le sentiment de « nous » par opposition à la non-appartenance des groupes exogènes « eux » (Merton, 1965).

² Le groupe de référence est le groupe social auquel un individu emprunte normes et valeurs car il aspire à intégrer ce groupe pensant que dans celui-ci, il trouvera un support identitaire meilleur que celui du groupe d'appartenance. Le groupe de référence apparaît quand l'intégration dans le groupe d'appartenance s'affaiblit (Merton, 1965).

Dans les relations sociales, les autres sont perçus comme des concurrents ou des alliés possibles. Chaque acteur définit les objectifs poursuivis, les biens visés qui le mettent dans une position de rivalité avec les autres. Les individus vont définir comme objectifs ce qui les intéresse, ce qui leur est utile (Dubet, 1994).

À l'école, cette logique de l'action s'apparente au développement de stratégies sur le « marché » scolaire. Elle s'est amplifiée avec la massification scolaire. En effet, le système scolaire augmente la diversification et la concurrence entre les établissements, entre les filières et entre les individus (Dubet, 1996). L'expérience scolaire est devenue aujourd'hui tellement concurrentielle et stratégique que des discussions voient le jour opposant l'école de l'intégration et de la socialisation à l'école de la diversification et de la compétition transparente. « L'expérience de chacun consiste à gérer cette tension dans une école qui n'est ni un pur système d'intégration ni un pur marché » (ibid, p 64).

1.3 La logique de subjectivation

« L'acteur se représente comme un sujet critique confronté à une société définie comme un système de production et de domination » (Dubet, 1994, p 2147).

La logique de la subjectivation s'appuie sur des conceptions plus centrées sur l'acteur comme dirigeant lui-même ses actions, contrairement aux deux premières logiques où des déterminismes externes impactent fortement ses actions. L'individu doit pouvoir gérer les tensions entre les logiques de l'intégration et de la stratégie en les mettant à distance (Dubet, 2007, p 104). Il va ainsi construire un « Je » qui ne correspondra pas totalement au « Moi de l'intégration » et au « Moi de la stratégie » (ibid.). Le sujet ne sera dès lors pas entièrement identifié à ses rôles sociaux, à ses appartenances (logique d'intégration) ni à ses intérêts et objectifs (logique stratégique). Il sera défini par sa capacité critique, sa réflexion et la distance par rapport à lui-même et au monde. L'acteur social se caractérise par son désir d'être le sujet de sa vie, bien qu'il n'y parvienne jamais totalement (ibid.).

Cette logique pourrait ne pas être respectée ou impossible à atteindre. Dans ce cas, l'acteur en arriverait à l'aliénation. Celle-ci se comprend comme la privation de la capacité d'être sujet, un sentiment de vivre une vie dépourvue de sens, de n'être jamais soi-même et de n'être que le spectateur de sa vie. C'est ainsi que des sentiments de souffrance peuvent surgir lorsque l'on se retrouve dans l'incapacité de réaliser son projet par la domination sociale (Dubet, 1994).

À l'école, en exprimant leurs passions, leur enthousiasme ou leur ennui voire même leur dégoût pour certaines disciplines, les élèves prennent de la distance par rapport au conformisme de l'intégration et à l'utilité scolaire liée à la stratégie. Cette logique de l'action peut provoquer certaines tensions. Pour certains élèves, la séparation entre leur intérêt (l'intérêt pour soi, la vocation) et l'intérêt social (l'utilité) a un impact sur leur apprentissage. C'est dans cet espace où se développe la subjectivation et l'aliénation scolaire que l'on peut voir apparaître la révélation d'une vocation ou à l'opposé un sentiment de vide et d'absence de sens des études (Dubet, 1996).

2. La notion d'épreuve

Cette expérience scolaire prend consistance à travers des épreuves que les acteurs vont devoir traverser pour construire leur propre expérience et se définir comme les sujets de leurs études. Tous les individus sont tenus de franchir les épreuves à travers lesquelles ils mesurent leur valeur, leur motivation et leur personnalité. Elles peuvent aider le jeune à grandir ou au contraire l'affaiblir et se présentent comme un travail de subjectivation obligeant l'individu à élaborer sa propre expérience. Il s'agira de considérer ce qui a été « éprouvant » pour le jeune mais aussi ce qui lui a permis d'« éprouver » ses capacités d'acteur (voire de faire ses preuves).

Pour ce faire, il est important de nous attarder sur les travaux de Martuccelli (2015) qui distingue deux grandes démarches d'analyses sociologiques de la notion d'épreuve différenciant l'épreuve sanction et l'épreuve défi.

2.1 L'épreuve sanction

La notion d'épreuve comme outil sociologique se caractérise par une attention particulière aux processus qui permettent d'évaluer et de stabiliser les phénomènes sociaux et, particulièrement, les actions occupées à se concrétiser. Cette notion est centrale dans la sociologie pragmatique car elle reflète le mieux la vision du monde social. Elle est le moment crucial où les acteurs s'affrontent.

Il existe trois façons d'analyser les épreuves sanctions :

La première peut être analysée sous l'angle d'une épreuve de force comme le fait Latour dans la théorie de l'acteur-réseau à partir d'une sociologie des sciences. Il n'y a que des épreuves de forces ou de faiblesses. Ce qui est primordial à l'épreuve, c'est le verbe éprouver. Il est difficile de savoir à l'avance ce que l'on va éprouver (Latour, 2001, p 243).

Une épreuve est ce qui permet de trancher une controverse³ à l'aide d'une expérimentation qui va permettre de confirmer ou de réfuter une hypothèse (Latour, 2001, cité par Martuccelli, 2015). Il existe des points de stabilité, des moments qui permettent de trancher la discussion. L'épreuve est soumise à un test et celui-ci octroie une évaluation, une note claire. Cependant, tout débat sanctionné par une épreuve peut être exposé à un nouvel examen. L'épreuve est donc réversible et il suffit de revenir aux points de stabilité. La réalité est donc ce qui résiste aux épreuves de force, ce qui a résisté à un test. Par l'épreuve, nous pouvons donc distinguer ce qui est réel de ce qui ne l'est pas.

Tantôt la sanction semble directement liée à une réalité objective, tantôt elle va dépendre d'éléments subjectifs ; on entre alors dans une épreuve de force où on oscille d'un pôle à l'autre en accordant de l'importance à des éléments objectifs ou des éléments plus subjectifs (ibid.).

³ discussion argumentée, contestation sur une opinion, un problème ou un fait. Ensemble des éléments divergents ou contradictoires.

Latour (2001) conçoit l'épreuve comme le moment où une entité (humaine ou non humaine) s'associe avec une autre dans un réseau et s'en fait le porte-parole⁴. La force ou la faiblesse des êtres vient de leur capacité à s'associer ou non avec l'autre. Tous les actants (humains, non-humains) ont des compétences pour s'associer et gagnent de la force en s'associant. C'est la force du réseau, c'est-à-dire l'association des différentes entités qui va être déterminante dans l'issue de l'épreuve. Pour Latour, on ne peut pas dire à l'avance comment les actants vont réagir et qui va avoir raison ou tort, qui sera le dominant ou le dominé. Les alliés associés peuvent opposer leur propre force, résister ou se soumettre à l'épreuve. L'épreuve-sanction permet donc d'apporter la preuve de la résistance d'un réseau. Elle révèle également l'état des êtres et des forces en présence ; en effet, en dehors de l'épreuve, personne ne connaît sa force ni sa faiblesse. C'est au cours de celle-ci que se révèle les goûts, les préférences et les passions des actants. L'épreuve permet d'apprendre chacun pour soi, ce qui est fort ou faible (Latour, 2001).

À la différence de l'épreuve légitime, l'épreuve de force est une épreuve nue où s'affrontent des forces à « l'état brut », elle n'est pas soumise à des exigences de justification, est dépourvue de contrôle et ses caractéristiques ne sont pas spécifiées. L'issue se traduit par la détermination d'un degré de force (Nachi, 2006).

La deuxième peut être analysée sous l'angle d'une épreuve de justice dans le modèle de justification selon Boltanski et Thévenot. Dans ce modèle, il est question d'épreuve de grandeur qui est une épreuve morale dans le sens où elle permet de révéler l'état des grandeurs, des objets ou des êtres engagés dans l'épreuve (Nachi, 2006). L'attribution d'une grandeur suppose toujours un jugement portant non seulement sur « les forces et les faiblesses des êtres mais aussi sur leur caractère juste ou injuste révélé par l'épreuve » (ibid, p 60). Cette épreuve permet d'attribuer un état de grandeur aux personnes et aux objets de discussion, qui font toutefois l'objet de litiges⁵ ou de différends⁶. Elle est une épreuve légitime car elle s'inscrit dans un cadre plus conventionnel obéissant à un dispositif de contrôle et à des contraintes de justification.

L'épreuve se construit au sein d'une cité. Une cité est un terme de justice qui regroupe des êtres (humains et non-humains) et à l'intérieur de laquelle, on va leur attribuer des qualifications en fonction d'une échelle de valeurs. L'épreuve peut se construire dans une cité pure comme dans une cité impure. La première signifie que l'épreuve se déroule au sein d'une seule cité, la seconde signifie qu'elle va mobiliser des éléments qui viennent d'autres cités. Dans le modèle de justification, on distingue 6 cités : inspirée, domestique, de l'opinion, civique, marchande et industrielle.

Les acteurs, dans une situation d'injustice, vont essayer, en avançant des justifications, de trouver une solution juste à leurs yeux. On ne peut donc pas déterminer à l'avance l'accord qui sera trouvé par les acteurs. Face à l'épreuve, les acteurs peuvent trouver différents types d'accords : des arrangements,

⁴ L'actant qui va parler au nom des autres (Latour, 2001).

⁵ désaccord sur les grandeurs des personnes ou des objets (Nachi, 2006).

⁶ désaccord sur la qualification de la nature même des épreuves et non sur l'état de grandeur (Nachi, 2006).

des compromis ou relativiser. Le compromis est une « forme d'accord hybride qui se réfère à plusieurs principes supérieurs d'équivalence et qui a pour visée le bien commun » (Nachi, 2006, p 180). L'arrangement est une convenance réciproque entre deux parties, un accord à l'amiable. Il s'agit d'un accord privé ignorant le bien commun pour n'impliquer que les personnes concernées et n'est soumis à aucune contrainte de justification ou à des exigences de justice (ibid.). Enfin, on parle de relativisation quand les personnes ne parviennent plus à un arrangement ni à un compromis, elles vont donc chercher à se soustraire à l'épreuve et échapper à la critique. Les termes utilisés dans la vie quotidienne pour relativiser sont par exemple : « peu importe, ce n'est rien, quoi qu'il en soit, à quoi bon » (ibid, p 182). L'acteur considère ainsi que le jeu n'en vaut pas la chandelle. La situation est traitée comme étant sans conséquences et purement locale (ibid.).

Selon Boltanski et Thévenot, il existe trois continuums entre l'épreuve de force et légitime :

- Le degré de légitimité renvoie au caractère plus ou moins contrôlé de l'épreuve. Pour qu'elle soit légitime, il faut que l'épreuve fasse l'objet d'une mise en forme préalable : on définit son objet, son objectif et on précise la manière dont sa mise en œuvre est contrôlée. Plus l'épreuve est contrôlée avec des règles, plus elle tend vers une épreuve légitime (Nachi, 2006).
- Le degré de réflexivité se rapporte au degré d'expression que va révéler l'épreuve. La manifestation du changement d'état des êtres peut être d'une grande intensité comme elle peut être faible. Il y a des épreuves où le changement est soit latent, et cela reviendrait plutôt à une épreuve de force, soit manifeste et cela reviendrait à une épreuve plus légitime (ibid.).
- Le degré de stabilité concerne les êtres engagés dans l'épreuve. Plus les êtres engagés dans l'épreuve sont stables, plus son issue est certaine (ibid.).

Enfin dans d'autres études, l'épreuve sanction est soumise à la réflexion critique. Ces études accentuent l'indétermination de l'action comme critère méthodologique (Martuccelli, 2015). Il s'agit de toutes les études portant sur les actions collectives. On observe la montée en généralité d'un tort personnel qui va devenir une revendication collective. Dans ces situations, on va mettre en place un travail d'argumentation et souvent, on va mobiliser des preuves pour trancher la controverse par des arguments de justice et de connaissance. L'épreuve-sanction s'ouvre donc elle-même à tout un travail de justification ou d'argumentation (ibid.).

Les situations contemporaines sont bien souvent très complexes, les sciences et la justice n'arrivent plus à imposer des sanctions claires. Les données ne permettent pas de trancher. Souvent, la sanction d'une épreuve, qu'elle soit positive (valorisations, récompenses...) ou négative (échec, punition ...), ne clôt pas la controverse mais ouvre à de nouveaux débats (ibid.).

2.2. L'épreuve défi

L'épreuve défi⁷ est inséparable des mises à l'épreuve des individus tout au long de leur vie. Cette notion va évoluer en fonction du nombre et du type de défis (Martuccelli, 2015). Dans les études sociologiques, ce sont les rapports sociaux et l'histoire qui en sont le fondement. Les épreuves défis sont liées aux expériences sociales et ont des répercussions dans tous les domaines de la vie. Elles ne sont pas recherchées à partir de tests ou d'institutions mais sont des défis qui ont un sens décisif dans les expériences individuelles. Cette notion sera utilisée pour faire référence à quelques grands défis circonstanciels dans une période historique ou dans une trajectoire de vie. Les épreuves défis vont permettre de comprendre comment les individus font face aux changements. Le souci est de décrire à la fois la nature structurelle des épreuves et la manière dont les individus y font face (ibid.).

Dans l'analyse sociologique de l'épreuve-défi, il existe quatre dimensions importantes.

Premièrement, l'épreuve défi propose un récit de la pluralité des défis auxquels est confronté l'homme dans la société moderne. Les épreuves sont une suite d'étapes de vie, des moments de crise ou de bifurcation dans une trajectoire, ou se présentent comme des expériences contraintes dans différentes sphères de la vie sociale (famille, école, travail). L'individu est censé se construire en affrontant les épreuves de la vie sociale (Martuccelli, 2015).

Deuxièmement, les épreuves défis sont historiques. Elles sont produites dans et par la vie sociale, elles changent selon les périodes et les sociétés (ibid, p54). Par exemple, l'amour peut être analysé comme une série de défis à chaque étape de l'existence. Dans le récit d'amour traditionnel, l'épreuve est au fond de chacun de nous (peur de se donner, de s'ouvrir...) ; dans le récit moderne, il y a dépassement du faux de manière progressive (préjugés, déceptions passées qui font peur, ...) pour arriver en réussissant l'épreuve à l'amour qui implique une transformation de soi (ibid.).

Troisièmement, l'épreuve défi propose une articulation entre les niveaux macro et micro. L'objectif est de reconstituer une histoire collective grâce à des épreuves spécifiques : des individus, par leurs situations communes, affrontent un ensemble d'épreuves défis communes à tous les membres. Ils n'ont pas le choix d'y faire face et la façon dont ils s'en libèrent marque leur singularité. Les individus forment leur caractère en luttant contre les angoisses provoquées par les situations sociales dans lesquelles ils se trouvent (ibid.).

Toute épreuve défi a donc deux versants : elle est le résultat du fonctionnement d'une société qui les produit et une expérience éprouvée par les individus. Grâce à celle-ci, on va comprendre le rôle des structures sociales dans la mise en forme des défis communs et dans le fonctionnement des épreuves individuelles. On ne va pas seulement décrire ce qu'éprouvent les individus mais on va aussi essayer de comprendre le véritable rôle des structures.

⁷ appel à se mesurer, challenge, obstacle à surmonter.

Enfin, l'épreuve accorde un intérêt majeur au travail effectif des individus. Il s'agira de comprendre la variété de leurs réponses. Face à une évaluation, une note, il existe une sanction qui est inévitable et qui sera différente en fonction du vécu, de l'expérience de chacun. Le résultat de cette sanction ne sera pas tranché mais ouvrira vers de nouveaux questionnements et défis sur soi. Une sanction claire en apparence donne chez les individus un écart, et chacun s'approprie de manière différente le résultat du même prix. Les sanctions n'ont pas dans les épreuves défis la clarté qu'elles sont supposées avoir dans les épreuves sanctions. Le même résultat face à une épreuve peut avoir des significations différentes en fonction des individus et de leur parcours (Martuccelli, 2015).

Il n'y a pas de résolution définitive. Les épreuves se jouent et se déjouent sans issue finale. Elles se déploient tout au long de la vie, dans tous les domaines et dimensions de la vie. La vie est façonnée d'épreuves qui vont rendre compte des règles, des normes sociales communes propres à chaque société et de la singularité de chaque trajectoire. L'issue des épreuves est dépendante des ressources sociales des acteurs (ibid.).

Pour comprendre l'expérience scolaire des jeunes, il est important de comprendre le cadre dans lequel ils ont évolué. Une structure pouvant engendrer des épreuves, la description détaillée du DASPA et de son fonctionnement permettra la compréhension et l'analyse des épreuves décrites par les jeunes.

Chapitre II : Le Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants (DASPA)

1. Cadre général

Selon le décret 2012, pour ouvrir un DASPA, les écoles doivent répondre à l'appel à candidature du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Les écoles étant à proximité d'un centre de demandeurs d'asile ou ayant un nombre suffisant d'élèves primo-arrivants inscrits dans celles-ci ont la possibilité d'ouvrir des classes de minimum 8 élèves.

Le décret de 2012 poursuit les objectifs suivants :

- assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves primo-arrivants dans le système éducatif de la Communauté Française ;
- proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'apprentissage des élèves primo-arrivants, notamment les difficultés liées à la langue de scolarisation et à la culture scolaire ;
- proposer une étape de scolarisation intermédiaire et d'une durée limitée, conformément à l'article 9 du présent décret, avant la scolarisation dans une classe de niveau.

Les compétences visées dans un DASPA poursuivent les objectifs suivants :

- les quatre objectifs⁸ généraux définis à l'article 6 du décret du 24 juillet 1997 ;
- l'apprentissage intensif de la langue française pour ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment cette langue ;
- la remise à niveau adaptée pour que l'élève rejoigne le plus rapidement possible le niveau d'études approprié.

Pour s'inscrire dans le DASPA, l'élève doit être reconnu « primo-arrivant », c'est-à-dire, selon le décret 2012 : « Toute personne étrangère qui séjourne en Belgique depuis moins de trois ans et qui dispose d'un titre de séjour de plus de trois mois, à l'exception des citoyens de l'un des Etats membres de l'Union européenne, de l'espace économique Européen, de la Suisse et des membres de leur famille ».

⁸ 1° promouvoir la confiance en soi; 2° amener tous les élèves à acquérir des compétences; 3° préparer les élèves à être des citoyens responsables; 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Les conditions suivantes doivent être réunies au moment de l'inscription du primo-arrivant dans un établissement scolaire, organisé ou subventionné par la FWB :

- Être âgé de 2 ans et demi à 18 ans ;
- Être arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an ;
- Répondre à un des critères suivants :
 - soit, avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'être vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 ;
 - soit, être mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'étant vu reconnaître la qualité de réfugié ;
 - soit, être ressortissant d'un pays bénéficiaire du comité d'aide au développement de l'organisation de coopération et de développement économique ;
 - soit, être reconnu comme apatride.

Dans l'enseignement secondaire, certains élèves peuvent être inscrits dans un DASPA sans avoir la qualité de primo-arrivants. Ils doivent réunir au moment de leur inscription dans l'établissement toutes les conditions suivantes :

- être âgé de moins de 18 ans ;
- fréquenter l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française depuis moins d'une année scolaire complète ;
- ne pas connaître suffisamment la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de sa classe ;
- avoir l'un de ses deux parents au moins, ou l'une des personnes à la garde desquelles il est confié, qui ne possède pas la nationalité belge, sauf dans le cas d'adoption.
- Répondre à un des critères suivants :
 - soit, être de nationalité étrangère ou ayant obtenu la nationalité belge suite à son adoption ;
 - soit, être reconnu comme apatride.

Chaque élève peut bénéficier de cet encadrement durant une année. Toutefois, cette durée peut être prolongée de 6 mois maximum sur base d'une décision émanant du Conseil d'Intégration (CI). Ensuite, les élèves sont orientés vers les classes dites « traditionnelles ». Dans l'école libre, le CI se compose : des professeurs du DASPA de leur école ainsi que des écoles partenaires, des professeurs qui ont rencontré l'élève en immersion dans une classe « traditionnelle », le sous-directeur et le directeur. Le CI est complété par un membre du jury de la FWB qui est extérieur à l'école et ne connaît pas l'élève mais avalise officiellement l'avis des enseignants. Dans l'enseignement officiel, le CI se compose des professeurs du DASPA, de la direction ainsi que d'un membre du jury de la FWB.

Les élèves bénéficiant de ce dispositif sont soumis à la loi du 29 juin 1983 sur l'obligation scolaire. Celle-ci concerne tous les mineurs d'âge qui sont domiciliés ou qui résident sur le territoire belge et ce, sans distinction de statut. Le mineur est soumis à l'obligation scolaire de 6 à 18 ans⁹.

Le DASPA étant une structure d'enseignement et non une année d'étude déterminée, les élèves ne possèdent pas la qualité d'élève régulier. Les jours d'absence ne sont donc pas comptabilisés. D'ailleurs, le nombre d'élèves dans le DASPA change tous les mois. Il y a régulièrement des arrivées mais aussi des départs d'élèves ayant reçu un ordre d'expulsion ou qui changent de centre et d'école pour diverses raisons. En conséquence, pour le calcul de présence des élèves, l'école organisatrice doit constituer un relevé mensuel en comptabilisant les journées de présence des élèves inscrits dans le DASPA divisé par le nombre de jours d'ouverture de l'école. Une moyenne annuelle est ainsi établie en fonction de tous les relevés mensuels. Ces données sont transmises à la Direction générale de l'enseignement obligatoire pour le 15 mai de chaque année scolaire.

L'établissement qui organise un DASPA reçoit un encadrement forfaitaire de 30 « périodes professeurs », dès sa date d'ouverture, et chaque année à partir du 1er septembre, quel que soit le nombre de jeunes primo-arrivants inscrits. À partir de la 2ème année scolaire d'organisation, des périodes supplémentaires sont ajoutées, d'une part à partir du 13ème élève primo-arrivant, et d'autre part pour les élèves non primo-arrivants définis dans le décret. Par contre, lors de la première année d'organisation du DASPA, l'établissement scolaire ne bénéficie pas de ces périodes mais, en cas d'afflux d'élèves primo-arrivants, le Gouvernement peut toutefois octroyer des périodes supplémentaires.

Les élèves du DASPA suivent un horaire particulier qui est adapté en fonction des compétences définies (voir supra). Ils doivent participer à un minimum de 28 heures de cours par semaine parmi lesquelles 15 heures doivent être consacrées à l'apprentissage du français intensif, la formation historique et géographique. Les cours de mathématiques et de sciences doivent comptabiliser au moins 8 heures par semaine. Les heures restantes sont réparties dans des cours choisis par l'école. Les cours enseignés dans le DASPA ne sont pas soumis à un programme précis. Les enseignants sont donc libres de choisir et adapter leur matière en fonction des niveaux des élèves de la classe.

Pour les enseignants, il n'existe pas de formation spécifique pour donner cours dans le DASPA. Ils ne sont donc pas formés pour donner cours à des jeunes non-alphabétisés ou non-francophones. Seuls certains professeurs qui ont suivi la formation en Français Langue Etrangère (FLE) sont formés pour le public non-francophone. Cette formation désigne l'apprentissage du français pour des personnes maîtrisant l'écrit dans leur langue maternelle et qui ont souvent acquis le diplôme scolaire dans leur langue d'origine. Ces enseignants, s'ils sont formés pour enseigner à des élèves non-francophones, ne le sont pas pour des élèves n'ayant jamais été scolarisés dans leur pays d'origine et qui doivent

⁹ La période d'obligation scolaire à temps plein s'étend jusqu'à l'âge de 15 ans (voire 16 ans). Celle à temps partiel s'étend jusqu'à l'âge de 18 ans.

apprendre les codes scolaires. Il existe une formation en alphabétisation¹⁰ mais celle-ci s'adresse à un public de plus de 18 ans.

2. L'organisation du DASPA dans les écoles de la région verviétoise

Dans les écoles verviétoises, deux établissements organisent le DASPA : l'école Sainte-Claire dans le réseau libre (avec ses écoles partenaires) et l'école polytechnique dans le réseau officiel. Ces deux écoles ont d'abord ouvert des classes passerelles en 2002 puis sont devenues le DASPA en 2012.

L'école Sainte-Claire a signé une convention de contrat de partenariat avec d'autres écoles libres de la région verviétoise. Durant l'année scolaire 2016-2017, suite à la vague d'immigration, l'école a collaboré avec 4 autres écoles, à savoir : le Collège Saint-François-Xavier I, l'Institut Saint-François-Xavier II, l'Institut Saint-Roch Theux et l'Institut Notre-Dame Heusy. En 2017-2018, l'école a conservé uniquement un partenariat avec l'Institut Saint-Roch Theux et l'Institut Notre-Dame Heusy. Le partenariat s'organise comme suit : tous les élèves du DASPA sont inscrits administrativement dans l'établissement organisateur du DASPA qui en conserve les dossiers administratifs. Les établissements partenaires transmettent toutes les informations administrativement utiles concernant les élèves, comme par exemple les présences. Les périodes sont attribuées à l'école organisatrice qui les redistribue ensuite aux différentes écoles : 60 heures ont ainsi été redistribuées aux autres écoles qui disposaient chacune d'une classe.

L'orientation vers les différents établissements se fait sur base de plusieurs critères : la proximité géographique par rapport au centre d'hébergement, le projet du jeune, la pratique de la religion (pour les filles de religion musulmane qui souhaitent porter le foulard, l'orientation se fera vers l'école Sainte-Claire qui est la seule école qui s'ouvre à cette coutume), la mixité (les filles ne souhaitent pas être isolées dans les classes uniquement masculines), les membres d'une même famille seront orientés dans une même école. Toutefois, la mise en place de ces critères dépend du nombre de places disponibles.

En 2016-2017, l'école Sainte-Claire de Verviers, disposait de 3 classes de niveaux différents. En 2017-2018, seules deux classes ont été créées : un niveau « alpha » (classe d'accueil pour les élèves non-alphabétisés) et un niveau « DASPA » (niveau 2). Les heures ont été réparties de manière à avoir deux professeurs pour le niveau « DASPA ». Les deux écoles partenaires, disposent chacune d'une classe avec des élèves ayant tous niveaux de scolarité confondus. Ces 3 écoles organisent des immersions partielles dans les classes « traditionnelles ».

Concernant l'école polytechnique de Verviers, il n'existe pas de partenariat avec d'autres établissements. Cette école dispose de 3 DASPA ayant chacun un niveau différent. Dans cette école, il n'y a pas d'immersion partielle dans les classes « traditionnelles ».

¹⁰ Formation qui permettrait aux personnes d'atteindre les compétences d'un niveau de 6ème primaire et qui s'adresse à un public n'ayant pas plus de 6 ans de scolarisation (In lire-et-ecire.be).

Chapitre III : Précisions méthodologiques et l'entretien comme une épreuve

1. Cadre méthodologique

Notre perspective théorique étant posée, nous pouvons aborder la méthodologie adoptée dans le cadre de cette recherche. Il s'agit essentiellement, ici, de revenir sur les différentes étapes de l'investigation.

1.1. Population interrogée

Concernant la démarche de ce travail, nous sommes partis du point de vue des élèves qui ont terminé le DASPA. Ceux-ci ont raconté leurs parcours scolaires, ce qu'ils ont éprouvé durant leur scolarité et la manière dont ils perçoivent l'école. Pour comprendre leur perception de l'école et ce qu'ils ont éprouvé, nous avons pris appui sur la sociologie de l'expérience scolaire selon Dubet et sur la notion d'épreuve de Martuccelli. Cette démarche se basait donc sur une approche inductive où le chercheur part du terrain et prend ensuite appui sur la théorie pour analyser (Lejeune, 2015).

Nous avons rencontré 20 jeunes provenant des différents établissements verriétois. Ils avaient comme point commun d'être tous passés par le DASPA avant d'intégrer les classes dites « traditionnelles ». Afin de diversifier le public, nous avons mené des entretiens avec des jeunes d'origines différentes, d'âges et de parcours scolaires différents. Certains séjournent en famille et d'autres sont Mineurs Etrangers Non Accompagnés (MENA) ou anciens MENA. Beaucoup de jeunes viennent d'Afghanistan et sont arrivés seuls. Cela est dû à la vague d'immigration de 2015-2016.

Prénom	Pays d'origine	Âge	Sexe	Situation actuelle	Arrivé Seul / Famille
Massimo	Iran	21 ans	H	5P aide familial(e)	Seul
Billel	Afghanistan	18 ans	H	CPAS ensuite travail au CPAS	Seul
Fouad	Afghanistan	19 ans	H	5TQ option électricité	Seul
Malick	Afghanistan	18 ans	H	En décrochage, élève non régulier. Ensuite a commencé à travailler dans un magasin pakistanais	Seul
Mounir	Afghanistan	18 ans	H	N'est plus scolarisé pour le moment et va commencer une formation en peinture	Seul
Morad	Afghanistan	21 ans	H	Formation CID	Seul
Jawed	Afghanistan	18 ans		4ème secondaire, ne sait pas quelle option	Seul
Samir	Afghanistan	15 ans	H	Classe de FLE	Seul
Sadam	Afghanistan	16 ans	H	4ème qualification vente ou bureautique à choisir l'année prochaine.	Seul

Prénom	Pays d'origine	Âge	Sexe	Situation actuelle	Arrivé Seul / Famille
Dahirou	Cameroun	16 ans	H	4ème générale	Seul
Sabrina	Mozambique	18 ans	F	5TQ option agent(e) en accueil et tourisme	Seule
Ousmane	Guinée	18 ans		3TQ option gestion	Seul
Sonia	Sénégal	18 ans	F	3P option vente	Famille
Anna	Russie	15 ans	H	2ème générale	Famille
Ahmet	Palestine	16 ans	H	2ème différenciée	Famille
Balkaria	Côte d'ivoire	19 ans	F	7P option aide soignant(e)	Famille
Eddy	Kenya	18 ans	H	3TQ option techniques sociales et d'animation	Famille
Maria	Somalie	15 ans	F	2ème différenciée	Famille
Leli	Syrie	18 ans	F	4P option bureautique	Famille
Sara	Irak	19 ans	F	4P option arts appliquées	Famille

Nous avons ensuite rencontré 10 enseignants qui travaillent actuellement dans le DASPA ainsi qu'un enseignant qui y a travaillé. Cinq d'entre eux sont professeurs de français (Aude, Martine, Lara, Paola et Myriam), trois de mathématiques (Lola, Jean et Léa), un d'anglais (Maelle) et un est instituteur primaire (Eva). L'organisation des interviews a été réalisée sur base des horaires des enseignants et en fonction de la disponibilité de ceux qui se sont portés volontaires pour être interrogés. À la suite de ces rencontres, nous avons eu l'occasion de réaliser des observations dans deux classes.

Enfin, nous avons également rencontré le sous-directeur de l'établissement organisant le DASPA dans l'école libre de Verviers afin de mieux comprendre l'organisation du DASPA et le partenariat établi avec les autres écoles.

1.2. Une approche qualitative et des entretiens semi-directifs

L'approche qualitative nous a semblé la méthode la plus pertinente étant donné que l'un des objectifs était de comprendre le vécu des jeunes à propos de leur expérience scolaire. Pour ce faire, nous avons procédé à des entretiens semi-directifs. En sciences sociales, l'entretien vise à produire de l'intelligibilité : le sociologue tente de comprendre le vécu des acteurs, leurs opinions et leurs représentations (Lejeune, 2015, p 8). Dans les entretiens semi-directifs, la parole de chaque informateur est essentielle. Son utilisation permet à la personne interviewée de développer ou d'orienter son propos et de ne pas se retrouver enfermée dans un cadre. Cette position nous permettait de laisser le jeune s'exprimer sur son expérience scolaire sans pour autant nous éloigner de notre objectif. Ces entretiens ont été menés à l'échelle locale. En effet, les jeunes ont tous suivi le DASPA

dans les établissements scolaires verviétois. Par conséquent, il est essentiel de préciser qu'il n'y aura pas une généralisation des conclusions de ce travail.

1.3. Constat avant de mener les entretiens

Les entretiens ont été menés dans les établissements que nous avons pu contacter et avec des jeunes qui acceptaient de s'y prêter. Un constat préalable est que cette population est très mobile. La plupart du temps, ces jeunes ne restent pas dans l'école où ils ont suivi le DASPA. Ils sont souvent scolarisés ailleurs, sont en formation ou au travail. Nous avons donc dû procéder à davantage de recherches pour les rencontrer.

Plusieurs cas de figure se sont présentés : certains jeunes n'ont pas pu être contactés pour cause de déménagements ; d'autres ne se sont jamais présentés au rendez-vous ; parmi les jeunes rencontrés, certains arrivaient en retard ; enfin, quelques uns arrivaient à deux pour l'entrevue.

1.4. Déroulement des entretiens

1.4.1 Les jeunes

L'entretien était toujours précédé d'une prise de contact téléphonique. Les contacts ont été pris avec les jeunes par l'intermédiaire d'autres personnes : éducateurs d'un centre de demandeurs d'asile, un ami, un ancien éducateur, un professeur ou un sous-directeur d'école. La personne intermédiaire était mise au courant de la demande et des objectifs du mémoire. Elle demandait ensuite au jeune s'il était d'accord de participer à l'entretien. Cette prise de contact rencontre certaines limites. En effet, nous n'avons pas pu expliquer personnellement à certains jeunes les objectifs de notre travail et instaurer au préalable un climat de confiance par téléphone.

Lors de la rencontre, il était important d'instaurer avant tout un climat de confiance, un contact empathique ainsi qu'une certaine transparence. Nous leur expliquions que nous réalisions un travail à propos des jeunes qui avaient été scolarisés dans le DASPA. Nous insistions auprès du jeune sur le fait que nous ne faisons pas partie de l'école ou du centre ; nous leur expliquions notre recherche en vue d'un travail de fin d'études en précisant que tous les entretiens resteraient anonymes. Ensuite, nous mettions l'accent sur le fait qu'il n'y avait pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses, que notre souhait était de comprendre son parcours scolaire en prenant en compte sa parole.

Parmi les 20 jeunes, nous en avons rencontré 14 une seconde fois avec un intervalle de 2 à 3 semaines entre les deux entretiens. Lors de la première entrevue, il s'agissait d'entretiens semi-directifs basés sur une grille d'entretien. Pour commencer, nous demandions au jeune de décrire une journée habituelle et d'expliquer ce qui était pour lui le plus important dans cette journée. Ensuite, nous nous intéressions à sa scolarité en lui demandant de parler de l'école en général mais également de son ressenti par rapport aux cours, aux relations avec les professeurs, avec les élèves, ... À la fin de l'entretien, nous lui demandions d'imaginer sa journée dans 10 ans. L'entretien se terminait par une question sur son ou ses projets à l'avenir.

Pour la deuxième entrevue, nous avons retranscrit les entretiens en fonction des questions suivantes : 1) Qui parle ? 2) D'où parle-t-il ? 3) Comment en parle-t-il ? Nous leur proposons, soit de lire eux-mêmes, soit de leur lire le compte-rendu de la première rencontre. Pendant cette lecture, ils pouvaient ajouter des éléments ou en supprimer s'ils le souhaitaient. L'intention était de recueillir un récit le plus subjectif possible. Tous sans exception ont demandé que nous lisions les extraits plutôt que de les lire eux-mêmes en invoquant la difficulté qu'ils avaient de lire en français.

1.4.2 Les professeurs

Les entretiens avec les enseignants ont également été précédé d'un contact téléphonique et souvent par l'intermédiaire d'une personne membre de l'établissement. Nous commençons par une question ouverte pour entamer la discussion : « à votre avis, le DASPA sert-il à quelque chose pour les élèves ? Si oui, pourquoi. Si non, pourquoi ? ». Cette question parfois surprenante permettait de rentrer directement dans le vif du sujet. Ensuite les questions portaient surtout sur les moments difficiles, ou plus faciles, ainsi que sur ce qu'il conviendrait d'améliorer ou conserver dans ce dispositif.

1.4.3 Le sous-directeur

La première prise de contact avec le sous-directeur s'est déroulée l'an dernier lors du pré-mémoire. Celui-ci a accepté de servir d'intermédiaire cette année afin d'interroger les jeunes, les professeurs et prendre contact avec les autres établissements. Il a également pu nous éclairer en nous apportant des informations supplémentaires afin d'améliorer notre connaissance de ce sujet.

2. L'entretien des jeunes : une épreuve

Bien que l'entretien ne fasse pas partie de l'expérience scolaire du jeune, nous avons toutefois souhaité nous y intéresser en tant qu'épreuve. L'entretien a, semble-t-il, été considéré à la fois comme une épreuve sanction et comme une épreuve défi.

Certains jeunes paraissaient considérer l'entretien comme une épreuve sanction c'est-à-dire un test où le chercheur était la personne qui allait trancher s'ils avaient donné les bonnes réponses. Il s'agissait plutôt d'une épreuve de force car il n'y avait aucune loi ni règle préétablie pour répondre aux questions, mais seule leur perception sur l'école était importante. D'autres jeunes, semblaient considérer l'entretien comme un défi durant lequel ils se demandaient comment ils allaient parvenir à répondre à nos questions et s'ils réussiraient à être convaincants dans leurs propos. Ils considéraient plutôt cela comme un challenge où ils devaient s'exprimer en français et parler à une personne inconnue : « *C'est difficile de parler, de s'exprimer tant dans la tête que dans le cœur* » (Sadam).

Il s'agit donc à présent de décrire le déroulement de l'entretien et les constatations établies par la suite afin d'identifier en quoi il constitue une épreuve.

Pour les entrevues, le sous-directeur avait réservé un local afin d'accueillir les jeunes dans un endroit calme et dans de bonnes conditions. Le premier jour, nous avons seulement eu l'occasion de rencontrer 3 jeunes sur les 7 initialement prévus (cfr nos explications au 1.3 p 22). Pour les jours

suivants, grâce aux différents rappels du sous-directeur, les rendez-vous se sont succédé comme prévu mais nous avons dû réorganiser un horaire et des jours supplémentaires pour les élèves qui ne s'étaient pas présentés. Par la suite, nous avons rencontré des élèves dans des centres de demandeurs d'asile, à domicile, ou dans d'autres établissements mais nous sommes restés attentifs à rappeler les rendez-vous afin d'éviter d'éventuels désagréments. Nous soulignerons également que les entretiens étaient censés être individuels mais deux jeunes sont arrivés ensemble et pour deux autres interrogés à domicile, une personne était présente. Il se pourrait que ces 4 jeunes aient considéré l'entretien comme une épreuve sanction qu'ils n'ont pas osée affronter seul.

En débutant l'entrevue, nous demandions aux jeunes si nous pouvions les enregistrer. Certains étaient parfois un peu réticents mais acceptaient en définitive. Quelques jeunes s'inquiétaient toutefois du contenu de la grille d'entretien et de l'utilisation que nous allions faire de leurs réponses. En voici quelques exemples : « *Tu vas faire quoi avec cela, GSM pourquoi ?* » (Mounir) ; « *Je ne sais pas, je ne comprends pas, après tu vas aller dire au DASPA ?* » (Malick) ; « *Pourquoi toutes ces feuilles ?* » (Samir) ; « *Tu vas me poser des questions sur quoi ?* » (Morad). D'autres, par contre, se montraient moins méfiants : « *Ce n'est pas grave, tu peux mettre mon nom* » (Massimo) ; « *Je m'en fous qu'on mette mon nom* » (Dahirou).

Malgré que nous avons insisté sur le fait qu'il n'y avait pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses, beaucoup de jeunes parlaient peu ou répondaient brièvement aux questions notamment à cause de la barrière de la langue. Pour certains, parler de l'école, c'était aussi évoquer des difficultés. En effet, certains jeunes n'ont pas eu un rapport positif à l'école même s'ils évoquent l'importance d'y aller. Parler de soi, se décrire, évoquer leurs projets pour plus tard ainsi que la journée qu'ils imaginaient dans 10 ans étaient difficiles. La plupart d'entre eux n'arrivaient pas à répondre, ou seulement partiellement à ces questions. Étonnement, lorsque nous leur demandions de s'exprimer concernant leur passé scolaire ou ce qu'ils faisaient dans leur pays d'origine, ils nous parlaient plus volontiers.

Lors de la deuxième rencontre, il nous a semblé que les jeunes ne rajoutaient pas grand-chose à ce qu'ils avaient déjà dit. Nous insistions pourtant avec des questions comme : « *Es-tu d'accord avec ce que tu as dit l'autre jour ? As-tu quelque chose à ajouter par rapport à cela ?* » Après ce constat, nous avons mené l'entrevue d'une manière différente : « *Tu m'as dit cela l'autre jour ...* », puis nous marquions un temps d'arrêt pour leur donner l'occasion de réagir. Certains d'entre eux ont précisé leurs réponses et d'autres nous ont parlé d'autre chose, ce qui a pu enrichir notre travail. Nous noterons cependant que la plupart des informations ont été recueillies à la première rencontre.

Après les entretiens, nous avons pu établir le constat suivant : que ce soit les jeunes rencontrés à domicile ou ceux séjournant dans les centres, ce n'est qu'à la fin de l'entrevue qu'ils se sont montrés plus loquaces en nous parlant de football, de leur religion... Ils nous posaient des questions, nous proposaient de manger avec eux, ... Cette attitude pourrait aller dans le sens de l'entretien considéré en tant qu'épreuve, celle-ci étant franchie, les jeunes se seraient sentis soulagés.

Pour clôturer les entretiens, nous avons eu droit à des remerciements : « *Tenez, c'est pour vous, merci [Le jeune homme me tend un carambar]* » (Samir) ; « *Merci, merci beaucoup d'être venue et de m'avoir écouté cela fait plaisir car je ne parle jamais de cela, merci* » (Morad). Certains se sont montrés soulagés d'avoir terminé l'épreuve : « *C'est fini ? Oui tu peux retourner en classe. Ha ouf !* » (Maria) ; « *Voilà si tu n'as rien à ajouter tu peux y aller, ah cool !!* » (Sonia) ; « *As-tu quelque chose à ajouter ? Non [Il part]* » (Ahmet) ou d'autres se sont inquiétés des réponses qu'ils avaient apportées : « *Madame ça a été ce que j'ai fait ? J'ai bien répondu aux questions ?* » (Mounir). Les derniers semblent nous avoir considéré comme ceux qui allaient évaluer l'épreuve et sanctionner la réussite ou non de leurs réponses. La fin de l'entretien pourrait être considérée comme le moment où ils nous invitaient à évaluer celui-ci de manière positive ou négative.

À l'issue des entretiens, deux questions nous sommes venues à l'esprit : « Que représentait le chercheur pour eux ? Avaient-ils réellement compris notre démarche ? »

Il est important de souligner qu'un entretien en sciences sociales n'est pas un entretien policier : il ne s'agit pas de faire 'avouer' des fautes, d'avoir une relation asymétrique où le chercheur a de la légitimité et du pouvoir. C'est différent d'un entretien thérapeutique (psychologique) car le chercheur n'est pas là pour « soigner » ou pour « aider » (Lejeune, 2015). Dès lors, nous nous interrogeons à ce sujet. En effet, en nous remerciant de les avoir écoutés, mais également par le rôle qu'ils nous assignaient, nous nous demandons si nous n'étions pas à leurs yeux des personnes qui venaient pour les aider, les soigner : « *Madame, vous êtes assistante sociale vous ?* » (Malick) ; « *Ha je pensais que vous travailliez comme assistante sociale* » (Morad) ; « *Vous venez faire les devoirs avec moi c'est ça ?* » (Leli). En échangeant avec le sous-directeur à propos du fait que les élèves ne parlaient pas beaucoup, il a laissé supposer que les jeunes considéraient peut-être les entretiens comme une « enquête policière ». Nous lui avons donc demandé de nous rendre compte des échanges qu'il avait eus avec les jeunes depuis notre passage dans son école. Il a évoqué que certains jeunes avaient un peu « peur » de la rencontre, car lorsqu'ils ont des entretiens avec des personnes qu'ils ne connaissent pas, ils font un lien avec les rencontres dans le cadre de leur procédure de demandeur d'asile (rencontres qui ne sont pas toujours positives). Cependant, il nous a confirmé que les jeunes avec qui il a pu échanger avaient bien compris notre démarche et que les entretiens serviraient à réaliser notre recherche. À la suite de ces constats et du contenu des entretiens, nous avons précisé notre question de départ en y ajoutant « les épreuves les plus déterminantes dans le processus de subjectivation ».

Notre cadre méthodologique étant posé et ayant analysé le déroulement de l'entretien, nous allons désormais, grâce aux contenus des entretiens, déceler les différentes épreuves communes qui constituent l'expérience scolaire des jeunes.

Chapitre IV : Les épreuves des logiques d'actions qui constituent l'expérience scolaire des jeunes ayant suivi le DASPA

1. Le DASPA comme première expérience

Avant d'analyser les différentes épreuves dans les logiques d'actions, il est essentiel de revenir sur le cadre du DASPA et sa place dans la scolarité des jeunes.

Celui-ci peut être considéré comme une première grande épreuve à franchir pour le jeune englobant un certain nombre d'obstacles et de mises à l'épreuve. Nous pourrions le concevoir comme un ensemble de défis à relever car c'est une bifurcation dans la trajectoire de vie du jeune qui était déscolarisé ou n'avait jamais été scolarisé. Le jeune y est sans cesse en questionnement : « Comment vais-je entrer en contact avec les autres ? Comment va être mon premier rapport avec l'école ? Vais-je pouvoir réussir les cours du DASPA ? Vais-je arriver à comprendre les autres ? ».

Se retrouver dans le DASPA pourrait être aussi vécu comme une sanction : d'une part, parce que, dès leur arrivée, les jeunes sont testés quant à leur niveau et leurs capacités « *Le premier jour, le professeur m'a donné un peu d'exercices en français et en alphabet* » (Sadam) ; d'autre part, parce qu'ils sont obligés d'y aller et qu'ils se retrouvent entre « primo-arrivants », mais aussi parce que parfois, ils descendent de niveau « *On faisait des jeux, on travaillait, on faisait des dictées de niveaux de primaire mais moi, j'avais compris tout ça* » (Sonia). Les enseignants vont devoir évaluer si le jeune est capable d'aller en classe « traditionnelle » ou de passer dans un niveau supérieur du DASPA.

Nous allons élucider les différents obstacles que rencontrent les jeunes dans ce dispositif.

Le DASPA, pour certains, était leur premier rapport avec l'école ; pour d'autres, il était leur premier retour sur les bancs de l'école « *Daspa première fois, très très difficile, je ne parlais pas français ni anglais* » (Samir). Mais c'était également pour beaucoup d'entre eux, leur premier contact avec des personnes extérieures à leur famille ou au centre. Ces jeunes ont donc affronté l'inconnu en arrivant dans le DASPA : « *C'était bizarre, il y avait des gens différents, c'était le premier contact avec eux et avec des personnes que je ne connaissais pas* » (Sabrina).

Être dans un DASPA, c'est se retrouver confronté à des niveaux de scolarité différents : « *Il y a des élèves, ils n'avaient jamais été à l'école ; moi j'étais choquée* » (Sara). Ils y apprennent le français ainsi que différents cours et y font des activités :

« *Dans le DASPA, ce n'est pas normal. On ne fait pratiquement rien. Il y en a qui parlent français, d'autres qui ne parlent pas du tout français. C'est un problème, car on est obligé de suivre le même cours. Ceux qui parlent français, ils avancent très vite* » (Dahirou).

« *On est parti à Ostende, il y a beaucoup d'activités, on apprend beaucoup le français* » (Malick).

Les jeunes expliquent également des problèmes rencontrés dans les cours notamment par le manque de clarté de la structure.

« Ce n'était pas bien, il y avait un professeur toute la journée pour différents cours : le professeur de français quelques minutes, il était professeur de français, puis après 15 minutes, il était professeur de mathématiques, puis professeur de géographie, c'était le même professeur toute la journée » (Billel).

« C'était le début quand on était en DASPA et les professeurs faisaient avec ce qu'ils avaient. Je ne voyais rien de nouveau » (Balkaria).

Ces jeunes doivent suivre des règles propres à ce dispositif. Par exemple, le nombre d'absence(s) n'est pas comptabilisé, ils peuvent utiliser leur GSM en classe... Dans ce dispositif, il n'existe pas de redoublement puisque le jeune y reste un an et demi maximum avant d'intégrer les classes « traditionnelles ».

Les jeunes y sont sans cesse mis à l'épreuve : ils sont testés sur leur évolution d'apprentissage du français et peuvent ainsi passer dans le niveau supérieur ; les professeurs vérifient s'ils sont « capables » d'aller en immersion dans certains cours ou d'accéder aux classes « traditionnelles ». L'épreuve du DASPA est donc sujette sans cesse à de nouveaux examens :

« J'ai fait les 3 niveaux dans le DASPA : Alpha 1 [Pour les non-alphabétisés] , DASPA 1, DASPA 2, après j'ai été en immersion » (Leli).

« Dans le DASPA, on évalue ton niveau de capacité intellectuelle et après on décide (...) » (Dahirou).

Tous les élèves rencontrés ont donc traversé l'épreuve du DASPA, même si pour certains il n'y a pas eu de « réussite », mais un passage obligé vers la classe « traditionnelle » car ils étaient arrivés au terme de la durée maximale octroyée. Dans ces classes « traditionnelles », de nouvelles grandes épreuves les attendent. Beaucoup d'entre elles ayant commencé au sein du DASPA ne sont toujours pas surmontées car le DASPA a parfois mis en recul voire « masqué » certaines épreuves. Il a constitué un frein pour parcourir certaines d'entre elles ou au contraire un levier. C'est seulement dans les classes « traditionnelles » que les jeunes seront amenés à poursuivre le passage des épreuves et qu'ils seront confrontés à de nouveaux obstacles, de nouvelles épreuves, souvent plus difficiles à traverser.

Nous allons désormais poursuivre l'analyse des épreuves en gardant à l'esprit le cadre du DASPA dans lequel les jeunes ont évolué. Leur point de vue quant à leur scolarité sera déterminant pour mieux comprendre leur expérience scolaire.

2. Les épreuves de la logique de l'intégration

Les jeunes rencontrés sont issus de l'immigration et séjournent en Belgique depuis quelques années. Durant leur socialisation primaire, ils ont appris une culture, des codes, des valeurs et des normes transmises par leur famille et la société dans laquelle ils ont évolué. Ils ont grandi dans un environnement différent de la Belgique et y ont acquis un certain habitus, c'est-à-dire « un ensemble de dispositions durables génératrices de pratiques et de représentations acquises au cours de l'histoire individuelle » (Bourdieu, 1979, p 172). Ils ont acquis des perceptions, des goûts, des jugements et des pratiques dans leur pays d'origine.

Lors de leur arrivée en Belgique, ils ont dû faire face à un nouveau système de société, une organisation scolaire différente et l'apprentissage d'une langue étrangère : le français. À travers leur discours et leur ressenti à propos de leur vécu scolaire, nous avons relevé trois épreuves communes déterminantes dans l'intégration de la culture scolaire du jeune : s'adapter à une nouvelle organisation scolaire ; outrepasser la barrière de la langue ; se créer des liens. Ces épreuves se chevauchent et se complètent.

2.1. S'adapter à une nouvelle organisation scolaire

Dès leur arrivée, ces jeunes ont été soumis à l'obligation scolaire. Ils ont dû s'adapter à des cours, rencontrer de nouveaux élèves et professeurs, apprendre des règles scolaires différentes de celles de leur pays d'origine.

Cette épreuve peut être considérée comme une épreuve défi communes à tous les jeunes interrogés. Ils n'ont pas eu le choix de l'affronter et la manière dont ils vont pouvoir s'en acquitter dépend de leur singularité. Ils se sont retrouvés face à un bouleversement de leur vie qui a engendré des obstacles. Elle peut également être perçue sous l'angle d'une épreuve sanction qui tend vers une épreuve légitime. En effet, l'organisation scolaire demande de respecter un certain nombre de règles. Les enseignants et le Conseil de classe vont trancher si le jeune arrive à s'adapter à cette organisation. Pour ce faire, ils vont se référer à la cité civique pour développer leurs arguments en se basant sur des règlements, des codes scolaires afin de décider si le jeune a réussi ou non à franchir l'épreuve. Ils vont également se référer : à la cité d'opinion, en reconnaissant ou non l'adaptation du jeune ; à la cité industrielle afin de déterminer si le jeune est capable de répondre utilement aux besoins de s'intégrer dans l'organisation scolaire. Dans le cas contraire, il sera considéré comme petit (Nachi, 2006).

Cette épreuve débute dès leur arrivée dans le DASPA qui propose des règles et des normes propres à sa structure et qui sont différentes de celles des classes dites « traditionnelles ». Le DASPA peut donc être considéré comme un levier pour apprendre certains codes scolaires mais également comme un passage qui reporte à plus tard la vraie épreuve.

Tout d'abord, ces jeunes doivent faire face à un premier jour d'école dans le DASPA qu'ils décrivent comme compliqué voire surprenant, et empreint d'une certaine inquiétude face à l'inconnu.

« J'arrive, je ne comprends pas tout ce qu'il dit. Le premier jour, on m'a dit demain tu vas à l'école, j'ai dit : 'je ne bois pas d'alcool' et il m'a dit : 'non tu vas à la school'. Je ne savais pas ce que c'était l'école, donc c'était bizarre. Dans l'Afghanistan, il n'y a pas le français, il n'y a rien, [Il n'allait pas à l'école depuis la 3ème primaire], je n'avais pas compris. Quand on est arrivé, c'était le premier jour, et on ne comprenait rien. Il écrivait sur tableau et on était comme ça [bouche ouverte] » (Malick).

« On a eu fini à midi, je ne savais pas que les élèves le mercredi avaient fini à midi » (Leli).

« Le premier jour ... (rire). Je m'appelle Jawed, quel âge, je suis afghan juste ça » (Jawed).

Ils doivent aussi s'adapter à l'ambiance qui règne dans le DASPA qu'ils décrivent comme plus libre, moins réglementé. Certains parlent d'une certaine proximité avec les professeurs. D'autres soulignent la multiculturalité.

« Ce qui est bien pour moi, c'est la classe de 4ème mais je préfère le DASPA, il y avait plus d'ambiance, de liberté. Il y a moins de règles, on est plus proche des professeurs » (Dahirou).

« C'était très bien le DASPA. Il y avait plusieurs origines différentes : Afghans, Afrique, Russes ou des Syriens. Je donnais souvent le sourire au professeur. Je n'aimais pas le cours de mathématiques car c'était un peu difficile pour moi mais je rigolais avec le professeur » (Morad).

« Avec nous, ils sont super sympas car ils savent notre situation. J'ai envie de les voir car j'ai passé de bons moments avec eux. Les jeunes du DASPA sont venus sans famille, pas beaucoup d'amis et quand tu as une personne qui t'aide beaucoup pourquoi pas » (Billel).

Ils doivent apprendre de nouvelles matières, fréquenter des cours que certains considèrent comme moins difficiles que leur niveau. Certains s'expriment sur le contenu des cours et donnent leur avis sur le DASPA.

« En DASPA c'est comme pour les petits, les enfants, on apprend l'alphabétique, les chiffres. On devait apprendre les bases pour avancer » (Leli).

« Je ne foutais rien. Les autres élèves ne parlaient pas français, ils étaient plus focalisés sur eux et moi, on me donnait des exercices et je savais. Je suis restée 2-3 semaines » (Balkaria).

« Il y avait des jeux pour bébés enfin non pas des jeux pour les bébés, mais il y avait des jeux qu'on jouait, c'était nul pour moi. Je n'aimais pas les jeux, c'était nul » (Eddy).

« Je n'ai pas appris beaucoup le français dans le DASPA, juste un petit peu comme par exemple animaux etc. Ecrire un message, ça c'était très bien mais je n'apprenais pas beaucoup » (Sara).

Après le DASPA, ces jeunes ont intégré les classes « traditionnelles » et ont été confrontés à de nouveaux codes scolaires, des règles et des rythmes différents. Il y a donc eu de nouvelles mises à l'épreuve. Lors de leur passage dans des classes « traditionnelles », ils vont rencontrer des différences en ce qui concerne :

- Les relations avec les professeurs et le caractère plus strict des règles de la classe :

« Il y a moins de règles dans le DASPA, on est plus proche des professeurs. Dans la classe normale, tu ne dois pas beaucoup bavarder, tu dois essayer de comprendre (...) » (Dahirou).

- La discipline :

« Le DASPA, c'est facile tu peux rigoler, tu peux utiliser le GSM, moi je voulais retourner en DASPA. Ils comprenaient qu'on voulait prendre notre GSM. DASPA : c'est très bien mais maintenant, dans l'école, on m'a déjà pris mon GSM pendant une semaine mais ce n'est pas grave car j'ai trois GSM. Ici tu peux utiliser ton GSM dans l'école mais pas dans la classe, tu ne peux pas l'utiliser » (Malick).

- Les cours :

« DASPA, c'était facile, on étudiait juste 2-3 mots. C'était chouette, un peu, on a joué, on a étudié. On faisait des jeux mais on n'a pas les grammaires. On a juste étudié quelques mots en français et un peu joué. On avait juste français, math et anglais. C'était plus facile que maintenant (...). En anglais, j'étais avec les 2ème secondaire. Je préfère maintenant que la classe DASPA, car j'apprends plus. En DASPA, c'était plus facile, mais je n'apprenais pas les choses comme ici ce que j'apprends » (Anna).

« Dans le DASPA, c'était mathématiques pour les primaires ; maintenant, c'est mathématiques pour les grands, pour les secondaires, c'est très différent d'avant, ce sont les vraies mathématiques » (Eddy).

- L'horaire et le rythme scolaire :

« Dans le DASPA, c'était plus court. Une fois par semaine, on finissait à 16h25 et sinon à 14h30, alors que maintenant, je finis tous les jours à 16h25, sauf le mercredi (...) » (Sabrina).

« Je vais tous les jours à l'école, c'est obligatoire. Si j'ai 10 jours d'absences, je deviens élève libre donc je ne peux pas être absent. Avant c'était plutôt un passage maintenant c'est la vraie école et si tu viens 10 minutes en retard tu as des notes, il y a des retenues » (Sadam).

En plus de devoir s'adapter à des règles différentes du DASPA, ils ont connu des normes distinctes de leur pays d'origine. En effet, dans celui-ci, certains n'allaient pas toute la journée à l'école ou n'étaient pas obligés d'y aller ; par contre, d'autres y restaient plus longtemps. Ils y soulignent des différences :

- au niveau des horaires de cours :

« En Irak, on a fini à midi. Un cours, c'est 30 minutes. On a 5 heures pour un jour puis après on a fini. Le professeur est souvent absent. Ici, le même professeur pour 4h et c'est trop long. On a les mêmes professeurs pendant 4 heures. Les journées sont très longues » (Sara).

« Avant, je commençais à 7h45 et je finissais à 17h30 » (Balkaria).

« En Syrie, on commence à 7h30 et on termine à 13H. À 14h, c'est la plus longue journée. Ici c'est long mais les cours sont plus faciles » (Leli).

- au niveau de l'obligation scolaire :

« Au Kenya, c'est comme tu veux. Si tu ne veux pas étudier, c'est toi qui choisis. J'étais dans une école privée au Kenya » (Eddy).

« J'allais parfois oui, parfois non, à l'école » (Ahmet).

« En Afghanistan, je n'ai jamais été à l'école. J'apprenais le Coran et la langue arabe. Il y a tout différent. Moi je n'étais pas à l'école en Afghanistan. C'était étrange pour moi. J'étais berger et je restais dans les champs » (Fouad).

- au niveau du contenu et de la manière de donner cours :

« En classe on était 100 des fois, 190 des fois. Il y avait plusieurs professeurs de français, mathématiques dans la même classe. Il y avait des cours différents dans la même classe » (Sonia).

« Chaque professeur parle, il donne le livre page 1 à 10. Tu dois lire tout ça pour demain. Après, nous aller à l'école et le professeur demande des questions. C'est lui qui choisit qui lit et tu dois lire très très bien parce que le professeur est très fâché en Irak » (Sara).

« Au bled, on a un cahier et on a 300 pages à étudier comme ça. Les profs ici, telle ligne on met en fluo ici c'est cool pour ça. Chez nous, on devait tout écrire » (Balkaria).

Ils décrivent également des différences de codes scolaires liées :

- à la manière de s'habiller :

« Lorsqu'on allait à l'école, on avait des vêtements relax, on allait en pantoufles. Beaucoup de choses ont changé » (Mounir).

« En Syrie, tous les élèves s'habillent la même chose. On doit respecter la couleur, il y a des habits spéciaux juste pour l'école. On ne peut pas mettre n'importe quel foulard sur la tête. C'est eux qui décident. Pour les habits, ici je ne savais pas si c'était un professeur ou un élève » (Leli).

- à la mixité dans l'enseignement :

« En 4ème année primaire, on sépare. Il y a des cours pour les garçons et les cours pour les filles. Il y a une école pour les filles et une pour les garçons. Ça m'a un peu choquée » (Leli).

« Afghanistan, commencer 6h30 pour les garçons jusque 10h. Après, les filles commencent 14h après-midi jusque 17H. Dans l'école, je ne pouvais jamais regarder les filles » (Samir).

- à la relation entre les professeurs et les élèves :

« Chez nous, on ne répondait pas au prof. Ici, les élèves s'ils n'ont pas envie de lire, ils ne lisent pas. Chez nous le prof parle, on se tait. On ne répondait pas au prof. Quand il répondait au prof, je me disais oufti, il va se faire gronder, il va se faire frapper et non. La prof, elle est plus âgée que nous, je lui dois le respect. C'est moins strict en Belgique » (Balkaria).

« Le journal de classe, c'était juste pour écrire, pas de notes. En Irak, tu partais de la classe si tu te bagarrais et tu ne pouvais plus venir à l'école pendant un moment » (Sara).

« Si quelqu'un fait une bêtise, c'était très méchant en Palestine alors qu'ici, si quelqu'un fait une bêtise c'est une note dans le journal de classe » (Ahmet).

- à la pratique de la religion, car les jeunes doivent s'adapter au fait qu'il n'y a pas toujours de place pour prier ou d'école qui accepte le port de signes religieux :

« Le plus important pour moi, c'est d'aller à l'école et de prier. C'est très important dans notre religion. On doit prier 5 fois par jour, mais au temps de midi il n'y a pas place pour prier à l'école et donc, quand je reviens de l'école, je fais deux prières en même temps. Je ne sais pas si on peut prier à l'école. On a déjà demandé pour prier mais on nous répond que l'école c'est plus important et qu'on ne peut pas rater l'école pour aller prier. On n'a pas le choix de ne pas prier » (Sadam).

« Nous avons cherché une école qui acceptait le voile. Il n'y en a pas beaucoup ici qui acceptent le voile » (Sara).

Comme tous ces exemples nous le montrent, s'adapter à l'organisation scolaire de la FWB n'est pas aisé pour ces jeunes suites aux nombreuses différences avec leur pays d'origine. De plus, la plupart ont vécu des traumatismes qui sont toujours très présents dans leur mémoire et les empêchent de se concentrer sur des matières scolaires.

« Parfois, le matin je n'ai pas envie de venir, car je suis fatiguée. Si je suis malade, je ne viens pas à l'école. Je préférerais rentrer plus tôt pour me reposer, regarder la TV, étudier un peu » (Leli).

« L'école, c'est très difficile, mais c'est très bien, il y a beaucoup de problèmes car je pense à ma maman, à ma famille. À l'école, j'ai mal à la tête parfois, un jour je suis bien, un jour je ne suis pas bien. À l'école je pense à autre chose, je ne vais pas tous les jours à l'école » (Samir).

« À l'école, mal à la tête, ma tête ne marche pas, j'ai oublié tout. Je suis tout seul ici » (Jawad).

Les jeunes adoptent différentes manières pour s'affranchir de l'épreuve et la traverser. Certains essaient de s'adapter à l'organisation scolaire, dans un premier temps, en venant tous les jours à l'école : « *Moi je n'ai jamais séché, je viens tout le temps à l'école. Les autres de ma classe, ils sèchent tout le temps. Ils étaient là à 8h et après 10h20, ils ont disparu* » (Sonia).

D'autres essaient de répondre à l'obligation scolaire mais s'absentent des cours. Ils évoquent parfois la trop longue durée du temps passé à l'école :

« *Je dois me réveiller tôt et je dois rester toute la journée, c'est difficile et fatigant. C'est trop long. Je ne venais pas tous les jours à l'école, alors ils envoyaient des lettres comme quoi j'étais absente ; donc, depuis 3 semaines je ne suis plus jamais arrivée en retard jusqu'à aujourd'hui* » (Sabrina)

« *Il y a des fois où je ne viens pas à l'école (...) parce que j'ai mal à la tête parfois* » (Maria).

Ils cherchent aussi des moyens de s'adapter en évoquant qu'ils vont faire un effort mais soulignent certains freins : « *Mais maintenant je vais aller tous les jours. Parce qu'un jour j'ai mal à la tête, je n'ai pas dormi alors je n'y allais pas* » (Samir).

Leli et Sara ont essayé de s'adapter en recherchant une école qui acceptait qu'elles manifestent leur conviction religieuse. À Verviers, une seule école accepte le voile. Elles s'y sont donc inscrites afin de poursuivre leur scolarité tout en respectant leur religion.

Cependant, un frein majeur pour s'adapter à l'organisation scolaire réside dans la difficulté liée à la matière enseignée, à la façon de donner cours des professeurs qui restent souvent cantonnés à leur méthode pédagogique. Dans ces exemples, on peut souligner des erreurs d'ordre « didactique » dans le chef des professeurs (Guillaume, 2018).

- La mise en place d'un cours magistral : « *Parfois, je ne comprends pas les professeurs, je ne comprends pas ce qu'ils disent. Ils parlent vite et longtemps, donc je ne comprends pas* » (Ahmet).
- Dictée aux élèves est une erreur d'ordre didactique. Le professeur devrait avoir un cours complété :
« *On nous donne une feuille, on doit noter beaucoup, c'est difficile pour écrire et écouter en même temps. Histoire c'est difficile car je dois regarder un film et en plus écrire pendant le film. Pour le français tu dois écrire et juste, je n'aime pas écrire. Pour le mois passé, on devait écrire 200 mots : ça c'est beaucoup, pour moi, c'est très beaucoup* » (Sara).
« *Ici, tu dois écrire ce qu'on te dit. Si tu ne sais pas écrire français, tu n'as pas de chance. Moi, je ne sais pas bien écrire français et les professeurs, ils dictent et je dois me concentrer pour écrire et comprendre* » (Eddy).

- D'autres professeurs ne respectent pas le serment de Socrate¹¹ : il faut prendre en compte chacun des élèves même ceux qui ont des difficultés. Ils ne respectent pas l'article 6 du décret mission « promouvoir la confiance en soi » : « *Les cours c'est très difficile. J'ai demandé à une madame d'écrire avec une plus grande écriture mais elle m'a dit que ce n'était pas possible, car dans la classe tout le monde écrit bien, donc elle ne peut pas faire cela juste pour moi* » (Morad).

Pour s'adapter à la difficulté des cours, certains trouvent des solutions comme l'école de devoirs ou encore les remédiations : « *Je vais aux remédiations à l'école, puis après je vais à l'école de devoirs* » (Lila) ; « *Mon père a appelé un professeur pour faire les devoirs avec moi* » (Ahmet).

D'autres restent bloqués en raison des difficultés éprouvées à s'adapter à certains codes scolaires : « *Le bic, c'est trop dur, je n'arrive pas* » (Malick).

En synthèse, s'adapter à l'organisation scolaire semble difficile pour ces jeunes. Cette épreuve a été considérée à la fois comme un défi ou comme une sanction où le jeune est soumis à un test et à la critique des enseignants.

Le DASPA a aidé ces jeunes à apprendre de nouveaux codes scolaires (position assise, feuille au lieu de livre, ...). Toutefois, celui-ci a également mis en recul l'épreuve car en intégrant les classes traditionnelles, les jeunes vont connaître de nouveaux codes.

Vu l'écart séparant leurs codes scolaires, leurs valeurs ou leurs normes des nôtres, ils ont dû s'adapter à ces différences. S'ils n'y parviennent pas, ils risquent d'échouer à l'école, de ne pas y être reconnus et de ne pas réussir à se définir en tant qu'élève.

Au vu de la difficulté de s'adapter à cette organisation scolaire, certains ont arrêté l'école au profit d'une formation ou d'un travail ; d'autres ont décroché, certains s'absentent souvent des cours. D'autres encore persistent en essayant de trouver des solutions et semblent arriver à s'adapter.

2.2. Franchir la barrière de la langue

Les difficultés évoquées par les jeunes concernant les différents cours sont aussi liées à la barrière de la langue.

Sous l'angle d'une épreuve sanction, le jeune est soumis à un « test » où il doit prouver qu'il maîtrise le français. Dans le DASPA, ce n'est qu'à partir du moment où le jeune maîtrise suffisamment la langue, ou qu'il a écoulé le temps maximum alloué, que le CI va décider de son orientation. Cependant, l'épreuve sera à nouveau sujette à un examen car le jeune devra ensuite pouvoir s'exprimer, écrire en français, lire et réussir les cours dans cette langue, et ce, dans les classes dites « traditionnelles ». Dans ces classes, l'organisation scolaire, les professeurs ou les personnes de son entourage seront là pour décider et évaluer sa réussite ou non. La plupart d'entre eux ne maîtrisent toujours pas l'écriture, la lecture ou l'expression française et doivent encore faire leurs preuves.

¹¹ « Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confiés ».

Si cependant, ils parviennent à maîtriser le français, d'autres difficultés les attendent : s'adapter à l'organisation scolaire, se créer des liens, réussir les cours ou encore changer de classe. Il s'agit bien d'une épreuve légitime étant donné qu'elle est composée de règles propres à la langue et à l'organisation scolaire. Les acteurs pour évaluer l'apprentissage de la langue, vont se baser sur la cité civique prenant en compte un certain nombre de règles de cette langue. Surmonter l'obstacle de la langue peut provoquer un changement d'état manifeste puisque les jeunes vont devoir réapprendre à communiquer dans une nouvelle langue. Ce pourrait être aussi une épreuve de force, dans laquelle les acteurs ne vont pas se référer à des règles ; mais plutôt, à leur opinion en reconnaissant ou non, de manière subjective, la capacité des jeunes à communiquer en français.

Sous l'angle d'une épreuve défi, la barrière de la langue peut également être perçue comme un challenge à surmonter : « *Comment vais-je faire pour pouvoir maîtriser le français ? Que dois-je faire pour surmonter les obstacles ? Comment vais-je faire pour passer dans la classe « traditionnelle » et de quelle façon vais-je m'y prendre ensuite pour réussir à l'école ?* ».

D'abord, le DASPA, a été considéré pour beaucoup d'entre eux comme un levier afin de les aider dans leur apprentissage de la langue :

« *Si tu n'as pas français, tu ne peux pas étudier formation. Moi pas comprendre c'est quoi, donc important d'aller en DASPA. DASPA pour un peu parler français* » (Mounir).

« *Je n'aurais jamais continué, si je n'étais pas passé dans le DASPA car je ne savais rien faire, je ne savais pas parler français, je ne savais rien du tout même pas écrire quelque chose. Ça m'a aidé d'aller dans le DASPA, il faut d'abord faire DASPA avant d'aller ailleurs* » (Sadam).

Pour d'autres, le DASPA peut être considéré comme un frein dans cet apprentissage : « *Le DASPA c'est mieux, malheureusement il y a beaucoup d'Afghans et on parlait afghan, pas français. Chaque jour, on discutait avec des Syriens* » (Morad). Par cet extrait, nous pourrions penser que le contexte favoriserait une alliance « naturelle » des jeunes pour éviter l'épreuve.

Ensuite, dans les classes « traditionnelles », les jeunes font face à de nouveaux cours, doivent parler constamment français et soulignent la difficulté de la langue notamment pour les examens écrits : « *Pour l'examen, je savais la réponse mais je ne savais pas comment écrire. Ce serait mieux d'avoir des examens oraux* » (Billel).

La manière de franchir l'épreuve est propre à chaque individu : comme nous l'avons vu, Ahmet et Leli participent aux remédiations, aux classes de devoirs. Billel est en colocation avec des Belges tandis que Samir se rend au sport avec des amis belges. Enfin, Eddy explique qu'il regarde des films en français et qu'il lit, mais que c'est difficile : « *Je regarde les films en français, je n'aime pas lire, mais j'essaye. Parfois, j'essaye de parler avec ma sœur en français si elle me parle français* » (Eddy).

D'autres évoquent des solutions pour améliorer leur français bien que certains soient parfois freinés. À la question : « Comment pourrais-tu améliorer le français ? », voici ce que certains répondent :

« *En parlant. Je ne parle pas beaucoup ici français car peu de personnes parlent français dans le centre* » (Fouad).

« *Peut-être, écouter de la musique française* » (Massimo).

« *Je pourrais faire de la lecture. Plus on lit, plus ça ira mieux. Prendre des cours de logo* » (Balkaria).

D'autres par contre n'ont pas d'idée sur la manière d'améliorer leur apprentissage du français : « *Je ne sais pas* » (Maria).

Un des jeunes dit qu'il va tenter la manière suivante : « *Je vais commencer pour parler français madame parce qu'il faut que je parle français. Moi encore pas beaucoup parler français alors que ça fait deux ans. Je dois aller à l'école* » (Samir).

D'autres jeunes évoquent les craintes de moqueries : « *Pendant deux mois dans la classe, je n'ai pas parlé, le professeur a demandé à mon ancien professeur du DASPA pourquoi je ne parlais pas beaucoup mais c'est parce que j'avais peur que quelqu'un rigole de moi* » (Malick).

La barrière de la langue provoque également une autre difficulté : celle de communiquer avec les autres ; l'usage d'une autre langue (l'anglais) semble pour eux un moyen de contourner l'obstacle du français : « *La langue, c'est compliqué. Il n'y avait personne qui parlait anglais. Je n'avais rien compris. Moi j'ai essayé de parler anglais avec eux mais je n'y arrivais pas, car personne ne parlait* » (Eddy).

En synthèse, l'apprentissage de la langue française est essentiel à l'intégration scolaire. Il est indispensable à leur réussite, les cours étant tous enseignés en français, et à leur intégration dans un groupe. Cette action passe nécessairement par l'utilisation d'un langage commun.

Tout d'abord, dans le DASPA, ces jeunes apprennent le français de manière intensive, mais ils ne sont qu'avec des élèves ne le parlant pas couramment, ce qui peut freiner leur apprentissage. Nous ne pouvons pas pour autant nier l'importance du DASPA pour l'apprentissage de la langue et l'évolution de chacun d'entre eux dans ce dispositif.

Ensuite, lorsque le jeune arrive dans la classe « traditionnelle », la barrière de la langue reste présente tant pour l'écrit, pour l'oral que pour la lecture. Comme nous l'avons souligné, les méthodes mises en place par les professeurs ne permettent pas toujours de les aider. À titre d'exemple, lorsque le cours est dicté, les élèves ne savent pas toujours orthographier correctement et lors d'un cours magistral, l'écoute est favorisée davantage que l'expression. De plus, écrire un texte leur demande beaucoup d'efforts et les jeunes manquent souvent de temps pour terminer leurs examens. Enfin, le jeune n'a pas toujours la possibilité de parler français en dehors de l'école ou pendant les cours.

2.3. Se créer des nouvelles relations, des nouveaux liens

L'obstacle du français peut être à l'origine de la difficulté de « se créer des nouvelles relations, de nouveaux liens ». D'une part, cette épreuve peut être analysée comme une sanction, car dans une relation, intervient un tiers pouvant décider de créer ou non le lien relationnel (élèves, professeurs, éducateurs, ...). Se créer des liens pourrait tendre vers une épreuve de force : en effet, étant donné qu'il n'y a pas vraiment de lois ou de règlements propres pour lier des amitiés, l'objectif sera orienté vers l'acceptation d'une tierce personne. D'autre part, elle peut être considérée comme un défi, car l'élève va éprouver des moments difficiles et va devoir faire preuve d'un dépassement de soi : vaincre la crainte d'aller vers l'autre, l'inconnu. En se créant des liens, le jeune parviendra à se forger une identité via une appartenance à un groupe.

Pour certains jeunes, le DASPA a constitué un frein pour se construire des liens. En effet, les jeunes soulignent le problème de se retrouver entre eux avec pour conséquence de ne pas pouvoir communiquer avec les autres élèves des classes « traditionnelles ». Cette situation les empêche, d'une part, de franchir l'épreuve « se créer des liens » et d'autre part, elle les freine dans l'apprentissage du français.

-Certains expriment qu'ils se sont sentis « exclus », « marginalisés » :

« Dans la classe DASPA, j'étais avec des étrangers et ils ne parlaient pas français, mais maintenant je suis dans la classe avec des amis belges, italiens, on parle tous français. J'apprends plus. Avant le premier DASPA, j'étais dans un autre DASPA. Dans cette école, il n'y avait pas beaucoup de gens belges. En fait, c'était une école pour réfugiés ou quoi je ne sais pas, mais il n'y a pas beaucoup de Belges donc, pour parler français, c'était encore pire » (Massimo).

« Dans le premier DASPA, ce n'était pas bien car tout le monde parlait afghan, on était beaucoup d'immigrés, je n'ai pas bien appris, ce n'était pas une bonne école, on ne nous laissait pas faire beaucoup d'activités. Il n'y avait que des Afghans, « afghans techniques¹² » comme on appelait ça. Tout le monde s'en foutait qu'on soit là, on avait tout le temps congé et on ne s'occupait pas bien de nous. Il y avait d'autres classes de métiers mais on n'avait rien avoir avec eux, on ne les voyait pas et on n'avait jamais cours avec eux. On parlait afghan et pas beaucoup français » (Sadam).

-Certains expliquent qu'ils étaient mis à l'écart, loin des autres élèves : *« C'était dégueulasse. Moi je viens ici, les classes DASPA sont loin, tu dois prendre l'escalier dégueulasse. Ce n'était pas une école pour moi. Les élèves, il y avait plein d'origines et c'était dégueulasse. Il y avait Irakiens, Syriens, des Arabes comme ça. Pour la langue, c'était difficile de se comprendre entre les élèves, on ne parlait pas la même langue et eux parlaient leur langue »* (Sara).

¹² Appellation par ces jeunes du DASPA.

-D'autres expliquent la difficulté d'aller vers les autres en étant dans le DASPA : « *Dans la cour, on regardait plus loin des autres élèves car on pensait que les autres avaient peur de nous, puis après ça allait et pour la langue c'était compliqué* » (Fouad).

Pour appuyer ces propos, certains mentionnent qu'ils sont contents lorsqu'ils ont cours avec d'autres élèves ou sont en immersion dans des classes « traditionnelles » : « *Dans le DASPA, on changeait de classe, on allait parfois en immersion et il y a beaucoup de Belges et on avait sport avec les Belges, donc on pouvait parler un peu avec eux* » (Sadam).

Après la classe DASPA, il reste malgré tout dans la classe « traditionnelle » la difficulté de se créer des liens forts, des amitiés, d'aller vers les autres.

-Billel pense que c'est à eux d'aller vers les autres : « *Mais ce n'est toujours pas l'autre qui doit commencer, c'est nous qui devons commencer à parler. Si tu ne parles pas, l'image que tu as des autres est différente et ce n'est pas facile d'aller vers toi. Il faut parler avec les autres* » (Billel).

-D'autres soulignent la difficulté de se créer des liens forts :

« *Je n'arrive pas à me faire beaucoup d'amis ici mais j'ai mes amis en Irak. Pas très mon ami comme ça, je parle avec des autres mais ce n'est pas très personnel* » (Sara).

« *J'ai des amis mais pas vraiment, j'ai juste des gens avec qui je reste. Sur le temps de midi, je reste à la détente, c'est une salle où on peut rester quand on n'a rien à faire. Je mange parfois toute seule, parfois avec des gens* » (Sabrina).

« *Je n'aime pas cette école. C'est plutôt les élèves que je n'aime pas, ils sont gentils mais pff ! J'ai 2-3 copines qui sont toujours avec moi mais ce n'est pas très personnel* » (Anna).

Il reste également des problèmes liés à la culture, au racisme tant dans la classe « traditionnelle » que dans la classe DASPA : ceux-ci peuvent aussi constituer un frein à la création de liens.

« *Dans les classes normales, il y a des élèves qui sont racistes. Ceux-là, ce sont des Guinéens. Ils ne t'aiment pas, ils ne t'aiment pas, ils t'aiment, ils t'aiment. Moi, je m'en fous de tout le monde. Moi si on ne m'aime pas, tant pis pour lui, je m'en bats les couilles* » (Dahirou).

« *Il y a des problèmes de culture parfois entre chiïtes et sunnites. Toi religion catholique, toi pas bien, il y a des élèves qui disent ça. Moi j'étais très fâchée pour ça* » (Sara).

Pour pouvoir traverser l'épreuve, certains tentent de trouver des solutions. Anna veut changer d'école pour voir ses amis du centre, Samir et Malik également dans le but de côtoyer des Belges. Anna et Fouad disent qu'ils ont des amis en dehors de l'école.

Certains mentionnent qu'ils ont perdu les liens qu'ils avaient créés dans le DASPA. L'épreuve est, de nouveau, sujette à révision, car ces jeunes doivent créer de nouveaux liens et élargir leur réseau en rencontrant de nouvelles personnes.

« Ici, je n'ai pas d'amis, car tous ceux qui étaient avec moi en classe DASPA sont tous partis, (Ostende, Anvers, Liège). Ici, je ne connais rien pas de personne » (Morad).

« J'ai aimé en classe DASPA car il y avait des gens qui étaient vraiment gentils avec moi. Les Arabes, ils étaient gentils et polis, ils étaient marrants. On était tous tout seul, on discutait de l'école mais ils sont partis, ils ont changé d'école. Je n'ai plus de contact avec eux » (Eddy).

Il en va de même pour Samir et Mounir qui soulignent qu'ils ont perdu leurs amis car ils ont reçu un premier avis négatif pour leur demande de statut de réfugié : *« Mes amis, quand j'ai pris négatif, il n'y a personne qui contacte avec moi, tous finish. Personne ne te demande pour aller chez lui. Ils sont partis dans d'autres villes, font leur vie » (Samir).*

D'autres tels que Sadam, Billel, Malik, Fouad et Morad ont gardé les liens qu'ils ont créés avec leur professeur ou éducateur du DASPA et les rencontrent toujours régulièrement. Ils ont donc tout de même réussi à franchir une partie de l'épreuve en ayant des liens plus « forts » avec ceux-ci.

Sadam ne semble plus s'identifier à son groupe d'appartenance ou aux liens qu'il avait créés auparavant. Il cherche plutôt le contact avec les belges : *« Je préfère être avec des autres Belges. J'en ai marre des Afghans, ils sont fous dans leur tête madame. Ils ne pensent pas à demain » (Sadam).*

Billel se sent toujours afghan mais il adopte une position critique envers ceux qui ne semblent plus s'identifier à cette appartenance et rejette son ancien groupe.

« Oussama, ... je ne peux pas dire ça mais ils ne sont pas responsables. Ils montrent une mauvaise image des étrangers : ils fument des trucs, ils boivent des trucs. Ils sont libres et tout d'un coup ils se perdent. Ils mettent la musique sans écouteur dans le bus et moi je suis tout rouge dans le bus ; qu'est-ce que les autres vont penser de moi ? On ne peut pas boire normalement dans notre religion, ils sont perdus vraiment, ils sont entre deux : ni Afghans, ni Belges. Ils ne peuvent plus être mes amis ».

Eddy lui semble vouloir s'identifier à un groupe de référence ou à d'autres jeunes. *« J'aimerais être comme les autres, j'aimerais parler très bien français ».*

En résumé, se créer des liens d'amitié est complexe pour la plupart des jeunes. En effet, le fait de se retrouver entre eux dans la classe DASPA, semble être un frein à la rencontre d'« autres » élèves des classes « traditionnelles ». L'intégration s'élabore plus difficilement car, à la lumière de leurs propos, nous pouvons estimer qu'ils se sentent stigmatisés et considérés comme un groupe d'« étrangers » par le reste de l'école. De plus, dans le DASPA, ils ont parfois réussi à créer des liens qu'ils ont ensuite perdus suite à des déménagements, des changements d'écoles, ... Une fois passés dans la classe « traditionnelle », les jeunes expriment la difficulté de se lier de « vraies » amitiés. Tout ceci peut avoir

comme conséquence de ne pas pouvoir s'identifier à un groupe d'appartenance ou de référence dans l'école.

Certains ont tout de même réussi à créer des liens en dehors de l'école ou fréquentent des « copains » belges. Certains d'entre eux ont par ailleurs réussi à garder des liens d'amitié avec les professeurs ou éducateurs du DASPA.

2.4. Synthèse de la logique d'intégration

En synthèse, nous avons évoqué 3 épreuves : s'adapter à une nouvelle organisation scolaire, franchir la barrière de la langue, se créer des liens. Celles-ci ont été analysées dans leur double acceptation, à savoir, sous l'angle d'un défi ou d'une sanction. En effet, ces jeunes doivent faire leurs preuves, voir s'ils sont capables de franchir ces épreuves, ce qui peut donc être vu comme un challenge. Ces jeunes doivent également être soumis à un examen et avoir l'approbation d'un tiers qui atteste de la réussite ou non de l'épreuve.

À l'heure actuelle, nous pouvons constater que ces trois épreuves ne sont pas totalement franchies et restent un frein à l'intégration. Nous pensons que si le jeune parvient à créer des liens, à s'identifier à un groupe d'appartenance et à intérioriser les normes de l'organisation scolaire, il se forgera plus aisément une identité. Dans les entrevues, les jeunes ne semblaient pas vouloir faire partie du groupe des « étrangers » et avaient la volonté de créer d'autres liens ; mais ce chemin est semé d'embûches, suite notamment à la barrière de la langue et au fossé culturel.

Être élève, c'est apprendre et comprendre les attentes de l'école mais également se socialiser en faisant partie d'un groupe ou en s'y référant (Dubet, 1996). Pour ces jeunes, « être élève », est difficile. En effet, en arrivant en Belgique, ils doivent intérioriser ce que l'école attend d'eux, sachant qu'ils ont vécu dans une autre organisation scolaire voire qu'ils ont vécu en dehors de l'école. Ils doivent également se construire une identité éventuellement via un groupe d'appartenance ou, au contraire, ils aspirent à un groupe auquel ils souhaiteraient appartenir. Enfin, franchir la barrière de la langue est une étape essentielle pour pouvoir s'intégrer.

Finalement, on peut souligner une tension opposant l'univers familial et la culture scolaire (ibid.). D'une part, les jeunes doivent garder leurs codes, les attentes familiales et les valeurs apprises pendant l'enfance. D'autre part, ils doivent pouvoir s'intégrer à l'organisation de l'école et donc changer leurs habitudes. Malgré cette tension, certains élèves vivant en famille en Belgique évoquent des hautes aspirations liées à l'école :

« Ma mère me dit toujours : étudie, étudie ! Elle ne veut pas que je sois comme elle, elle me dit : 'quand tu auras des enfants, tu vas pouvoir les aider pour les devoirs'. En Syrie, elle ne savait pas m'aider, donc elle veut que je puisse aider mes enfants plus tard ; il faut que j'étudie » (Leli).

« Mes parents me disent tout le temps que c'est obligé d'aller à l'école, car il n'y a rien que tu peux faire sans étudier. C'est super important d'avoir un diplôme » (Eddy).

3. Les épreuves de la logique stratégique

Dans cette logique, l'acteur doit faire des choix rationnels mais sa rationalité est limitée en termes de capacité cognitive et d'informations disponibles. Lors d'un choix complexe, l'acteur ne va pas étudier l'ensemble des possibilités mais il va s'arrêter à la première option qui satisfera à la situation. (Simon. H, 1947 cité par Gouin. R, 2009). Les choix des individus sont limités en fonction de leur position sociale, de leurs ressources et des contraintes de la situation.

La position sociale des jeunes se réfère à leur statut social. Certains d'entre eux ont le statut de réfugié alors que d'autres pas, ce qui place les premiers dans une situation plus favorable car ils se voient octroyer plus de droits. Leur statut social est également lié au fait qu'ils sont mineurs ou majeurs. Ils ont un statut d'élève ou de jeune travailleur. La position sociale est également définie par leur sexe.

Les ressources qu'ils ont à leur disposition sont liées à la possession des capitaux économique, social et culturel (Bourdieu, 1979). Ils ont « perdu » leur capital économique en arrivant en Belgique : ils séjournent dans un centre, reçoivent des allocations du CPAS, leurs parents n'ont pas reçu l'équivalence de leur propre diplôme... Leur capital social s'est affaibli également comme le confirme les différents extraits ci-dessus. En ce qui concerne le capital culturel, ils n'ont pas encore de diplôme, ne parlent pas couramment une des langues officielles du pays mais par contre, ils ont acquis des valeurs, des normes qui peuvent être riches et parlent souvent plusieurs langues.

Les contraintes de la situation sont liées à l'organisation scolaire : passer des examens pour réussir les cours, dépendre de la décision du Conseil de classe, respecter le règlement de l'école. Il existe également des contraintes qui sont spécifiques à leur situation sociale et aux demandes familiales.

Dans cette logique, on peut distinguer trois épreuves qui vont permettre aux jeunes de poser des choix ou les entraver. Ceux-ci vont devoir développer des stratégies afin d'améliorer leur situation. Les épreuves sont les suivantes : se projeter dans l'avenir, renoncer à un rêve ou à un choix de parcours scolaire, redoubler et/ou subir l'échec scolaire.

3.1. Se projeter dans l'avenir

Il s'agit d'une épreuve défi. En effet, le jeune est à une étape charnière de sa vie dans la mesure où c'est un adolescent. Cette période amène beaucoup d'autoréflexion et de remises en question, et, se projeter dans l'avenir fait partie intégrante des étapes de la vie. Tous les individus doivent affronter cette épreuve mais la manière dont ils s'en libèrent est individuelle. Cette épreuve semble très difficile à surmonter à la lumière des nombreux obstacles que les jeunes ont rencontrés au cours de leur parcours scolaire mais également durant leur passé.

Pour Schütz, tous les projets énoncés le sont à partir d'une connaissance accessible au moment où ils sont formulés. L'activité projective peut donc être vue comme la capacité de prévoir une action future grâce à l'imagination. L'acteur est capable d'imaginer le résultat d'une action avant d'établir les différentes étapes de sa mise en œuvre. Afin de formuler son projet, l'auteur doit être persuadé que celui-ci est réalisable (Schütz, 1962 cité par Guillaume, 1998).

Le DASPA a plutôt mis l'épreuve en recul car se trouvant dans une structure intermédiaire, de « passage », le jeune ne devait pas poser de choix d'option, ni prendre des décisions pour son avenir avant la fin du dispositif.

Se projeter dans l'avenir sera relié d'une part, à la description par les jeunes de leur journée habituelle et d'autre part, à la façon dont ils l'imaginent dans 10 ans. Nous verrons dans quelques extraits qu'une description d'une journée brève est souvent associée à un projet peu défini. Nous pouvons distinguer plusieurs cas de figure.

3.1.1 Les jeunes qui n'ont aucune idée d'un projet d'avenir ou n'ont pas de projet défini clairement, hésitent ou changent d'avis

Leli décrit sa journée habituelle très brièvement : « *Le matin je vais à l'école. Après, je vais à l'école de devoirs. Après, je rentre à la maison. J'étudie tous les jours. Je ne fais pas grand-chose d'autre car je n'ai pas le temps* ». Elle n' imagine pas sa journée dans 10 ans : « *Dans 10 ans, je ne sais pas* ». Son projet d'avenir a été sanctionné par une décision propre aux règles de l'organisation scolaire en FWB : l'interdiction de manifester ses convictions religieuses pour le professeur¹³. Pour l'instant, elle n'a pas de projet précis pour son avenir en Belgique. « *Je n'ai pas de projets. Plus tard, j'aimerais être un professeur mais ça ne va pas ici car on ne peut pas porter le voile, donc ça ne va pas avec les lois. On ne peut pas laisser le voile en classe. Pour les élèves, on peut mettre le voile mais pas pour le professeur ; et ça, ça m'embête* ».

Anna, entre les deux rencontres, a changé d'avis sur son projet d'avenir notamment à cause de l'influence familiale. Lors de la première rencontre, elle décrit sa journée dans 10 ans : « *Dans 10 ans, je ne sais pas. Je crois que je vais me lever tôt, vers 8h pour travailler dans un salon de visagiste. Mais je ne sais pas, je n'imagine pas ma vie dans 10 ans* ». Elle parle de ses projets : « *visagiste peut être, on verra* ». Une semaine plus tard, lors de notre deuxième rencontre, Anna déclare : « *L'autre fois, je t'ai dit n'importe quoi. Enfin, je ne savais pas, mais on a regardé avec mes parents et finalement comme métier plus tard je pense faire aide-dentiste* ». Les choix d'Anna ont donc été réorientés en concertation avec ses parents.

Billel n'a pas de projet bien défini. Il reste dans le flou. Son discours est jalonné de « peut-être ». Il voudrait retourner en Afghanistan mais ce n'est pas réalisable pour l'instant.

« *Dans 10 ans, je ne peux rien dire. Je préférerais partir car je n'ai que 18 ans, je peux encore faire quelque chose. Peut-être que je pourrais rentrer pour faire des études là-bas. Mon expérience peut être intéressante, je pourrais faire quelque chose en Afghanistan pour les autres car ils ont besoin de jeunes. On ne sait jamais que je parte dans un autre pays. Depuis que je suis venu ici, je veux rentrer* ».

¹³ Décret Neutralité

Il n'arrive pas à construire ses projets suite à de nombreux échecs scolaires :

« Pour les projets, je ne peux rien dire car j'ai essayé l'école, j'ai raté. J'ai essayé au CEFA ça n'a pas été, pour l'instant je ne peux rien dire. Je vais voir si je fais quelque chose ou si j'attends l'année prochaine. L'année prochaine, je vais continuer le travail au CPAS, je ne sais pas jusque quand. Si j'arrête là, je ne pense pas que je vais faire quelque chose de mieux ».

Les propos de Mounir sont proches de ceux de Billel, car il n'a pas de projets d'avenir et souhaiterait retourner en Afghanistan pour aider les autres.

Maria et Jawed ne savent pas ce qu'il adviendra de leur journée dans 10 ans et n'ont pas de projets. Jawed ajoute d'ailleurs *« Inch Allah, on verra bien »*.

Morad se sent coincé. Il n'arrive pas à imaginer un projet concret.

« Dans 10 ans, je ne connais pas moi. J'espère, mais je ne sais pas. Dans 10 ans, si ma famille va venir ici, j'espère que j'ai un bon vivre, que j'ai une bonne santé. Je vais commencer mon sport de boxe, une formation. Si ma famille reste en Afghanistan, alors je ne sais pas. Je ne peux rien faire parce que vraiment dans l'école, j'ai besoin d'un peu étudier. Mais pour l'instant, quand j'étudie je pense à ma famille, à comment elle va venir ».

Il estime qu'il ne pourra faire des choix que lorsque sa famille sera en Belgique. Il se retrouve dans une impasse face à l'épreuve.

Eddy n'imagine pas sa journée dans 10 ans. Cependant, il aimerait être comme les autres et parler très bien français. Pour plus tard, il hésite entre devenir ingénieur ou joueur de foot. Il ne sait pas ce qu'il préfère. Il a été orienté vers une section technique et pense que cela risque de freiner ses choix :

« Je vais essayer d'être ingénieur mais je verrai, je ne sais pas ça, ça dépend. En fait, je joue foot, je ne sais pas si je vais être un joueur ou si je vais continuer mes études. Je dois encore choisir, je n'ai pas le choix car je dois être en technique maintenant ».

Sabrina n'a pas de projets clairs dans l'avenir. Elle sait ce qu'elle ne fera plus mais n'est pas en mesure de formuler ce qu'elle fera.

« Dans 10 ans, je travaillerai peut-être, je ne sais pas mais je ne serai plus étudiante je dois sortir d'ici (...) Je n'ai pas de projets. Je pense que je travaillerai mais je ne sais pas où et je ne sais pas quoi, mais pas ici à l'école ».

3.1.2 Les jeunes insécurisés par l'absence de titre de séjour, qui restent prudents par rapport à leur avenir, n'osant pas trop affirmer leur projet.

Quelques jeunes ont imaginé des projets à court ou à long terme mais sont bloqués dans cette réalisation par manque de titre de séjour. C'est le cas à titre d'exemple de :

-Ousmane, qui décrit sa journée habituelle très succinctement : « *Je me lève, je quitte le centre à 7h et je suis là jusque 16h. Je vais à l'école* ». Il n'arrive pas à imaginer sa journée dans 10 ans : « *Je ne sais pas, c'est compliqué, là c'est dur* ». Le terme « dur » peut être compris par la suite à partir de ses projets d'avenir : « *Pas de projets pour plus tard, rien, rien. Moi je suis là, je n'ai même pas mes papiers, je ne sais pas si on va pouvoir me laisser rester en Belgique, mais moi ici j'aimerais pouvoir rester. J'ai des activités. Moi, j'ai quitté mon pays car j'avais des problèmes là-bas. Moi, j'ai envie de finir mes études. Pour l'instant, pas de métier plus tard, seulement mes études pour l'instant* ». Cependant, Ousmane exprime le souhait de partir en Flandre : « *s'il y a moyen j'aimerais apprendre mieux le néerlandais pour aller en Flandre (...) J'aime cette langue c'est tout* ».

-Fouad, qui n'imagine pas son avenir mais espère être électricien : « *Je n'ai pas imaginé ça. Je ne sais pas, je ne sais pas organiser mon avenir car pour le moment, je n'ai pas de permission de vivre ici. Je ne sais pas si dans deux ans je pourrais rester. Si je reste, j'espère faire électricien. Si je retourne en Afghanistan, ce sera totalement différent* ».

Une solution pour surmonter cette épreuve serait pour eux d'obtenir leur titre de séjour.

3.1.3 Les jeunes qui se projettent à court terme ou en fonction de l'orientation scolaire qui leur a été imposée. Ceux-ci vont faire des choix stratégiques à court terme.

La description de la journée de Sonia est brève. Elle ne parle pas de l'école. « *Parfois, je reste à la maison, parfois je sors avec mes amis aller acheter des vêtements* ». Sonia a du mal à décrire sa journée dans 10 ans : « *C'est trop loin* ». Elle est arrêtée dans ses choix par l'influence familiale. Elle souhaiterait arrêter l'école ce qui pourrait expliquer la raison pour laquelle elle n'en a pas parlé : « *Je pourrais même arrêter l'école et aller travailler mais ma maman ne veut pas, elle m'a dit d'attendre 19-20 ans. L'année prochaine, je vais essayer tourisme* ». Elle est en option vente et dit vouloir changer pour aller en tourisme. Pourtant, son projet est ambigu car elle maintient un projet d'avenir concordant avec son orientation actuelle « *J'aimerais être vendeuse dans un magasin peut-être* ».

Sara rejoint Sonia et calque son projet en fonction de l'orientation scolaire qu'on lui a proposée. Alors que le choix de l'option art n'était pas le sien, elle en a tout de même fait son projet :

« *Plus tard, peut être que je travaillerai dans le fashion designer ou ingénieur en Amérique. J'aimerais aller en Amérique pour rejoindre mon petit copain. Je préférerais aller étudier à l'université en Amérique ou au Canada (...)* ».

Elle envisage par contre tout comme Billel, Mounir ou Ousmane de vivre ailleurs. Massimo voit également sa vie ailleurs mais pour lui, ce serait plutôt à Knokke. Il se fixe des projets à court terme et choisira l'année prochaine l'option « travail de bureau » et commencera le théâtre.

Samir et Ahmet retardent le moment de choisir, ils envisagent un projet à très court terme qui est d'apprendre le français avant d'envisager un projet à plus long terme.

« Pas de projets. Pour l'instant, je veux apprendre le français, après je réfléchirai sur ce que je peux faire » (Ahmet).

Sadam, lors de la première rencontre, n'avait pas de projet d'avenir ni d'idée de sa journée dans 10 ans mais plutôt des espoirs.

« Euh je ne sais pas. Euh dans 10 ans euh j'espère, je saurais bien parler français, j'aurais une famille, un bon travail dans 10 ans. Je n'ai pas de projet mais je voudrais avoir un bon diplôme, et j'aurai un travail mais je ne sais pas vers où aller, je ne sais pas encore ».

Lors de la deuxième rencontre, il a évoqué un projet à court terme : *« changer d'option l'an prochain pour travailler après dans un magasin, peut-être ».*

3.1.3 Balkaria se projette dans l'avenir avec une vision un peu plus précise

Balkaria est la seule qui ait formulé un projet que l'on peut qualifier de précis. Elle décrit une journée dans son entièreté sans l'apport de questions complémentaires.

« Je me lève le matin, je prends ma douche, je m'apprête, je vais à l'école, je rentre chez moi, je fais à manger pour mes frères et sœurs. Je fais les devoirs de mes frères et sœurs et puis moi. Je travaille comme étudiante dans une maison de repos le mercredi après-midi. Je viens à pied à l'école. C'est 10 grosses minutes maximum. Le plus important, c'est de terminer ma journée de cours, et faire ce qui était prévu. Le samedi, je dois nettoyer le matin et tant que ce n'est pas fini, je continue. Chez nous, on a le système à l'africaine et c'est la grande fille qui fait tout. Les devoirs quand ils ont besoin d'aide, ils viennent me demander ».

Elle a une vision claire de sa journée dans 10 ans ainsi que de ses projets.

« Dans 10 ans, j'espère que j'aurai fini mes études. Le matin, j'irai au travail, j'irai chercher mes enfants et je ferai à manger. Si je fais le nettoyage le matin, l'après-midi, je cuisinerai. Je passerai ma journée au travail, j'irai chercher mes enfants, cuisiner, faire les tâches ménagères et aider pour les devoirs. Je serai mariée et j'aurai 3 enfants ».

Ses projets : *« Je veux être infirmière ou aide-soignante. Pour l'instant, je ne sais pas encore si je compte continuer après ou pas en tant qu'infirmière accoucheuse ».*

Plusieurs facteurs pourraient expliquer la raison pour laquelle Balkaria arrive à se projeter dans l'avenir : elle termine ses études de secondaire cette année, elle dispose d'un titre de séjour depuis quelques années et sa famille vit avec elle.

En synthèse, la situation actuelle de beaucoup de jeunes pourrait constituer un blocage par rapport à leur projet d'avenir : certains n'ont pas de titre de séjour et ne savent donc pas s'ils pourront continuer à séjourner en Belgique. Ils sont inquiets et ont perdu leurs racines. Cette incertitude génère une grande insécurité, ce qui ne favorise pas l'élaboration d'un projet d'avenir. Ce projet est également soumis à des contraintes liées à leur situation telles que renoncer à un rêve, être réorienté dans son

parcours scolaire, avoir subi des échecs, devoir travailler pour réunir la famille en Belgique. Celui-ci peut également être influencé par les aspirations de sa famille. Pour surmonter cette épreuve, les jeunes évoquent différentes solutions : certains pensent qu'obtenir un titre de séjour pourrait débloquer leur situation ; d'autres envisageront un projet personnel lorsque leur famille sera à nouveau réunie ; d'autres encore pensent que la solution sera de vivre ailleurs ou envisagent un projet à court terme.

3.2. Accepter de renoncer à un rêve ou/et à un choix d'orientation scolaire

Accepter de renoncer à un rêve pourrait être une des raisons pour laquelle certains ne réussissent pas à se projeter dans l'avenir.

Cette épreuve peut être considérée sous l'angle d'une sanction. En effet, lors de leur parcours scolaire, les jeunes ont dû faire face à des décisions de Conseil de classe ou encore du CI du DASPA qui ont modifié leur orientation scolaire. Ils se retrouvent ainsi dans une option différente de celle qu'ils étudiaient dans leur pays d'origine. Il s'agit souvent de sections décrites par ces jeunes comme d'un « plus bas » niveau. Une décision par un tiers a donc été tranchée. Certains estiment qu'elle est en lien avec leur capacité cognitive alors que d'autres considèrent qu'elle est arbitraire. D'autres jeunes, qui n'ont pas été à l'école, ont dû tout de même renoncer à leur rêve, à leur vie antérieure. Si on se réfère au modèle d'économie des grandeurs, une personne peut être considérée comme « Grande » dans son pays d'origine mais « Petite » dans son pays d'accueil en fonction de sa reconnaissance par les autres (cité d'opinion) et par son titre scolaire (cité civique) (Nachi, 2015). Les qualités des personnes et ses attributs ne sont donc pas immanents, ils sont multiples et fondés en fonction des circonstances de la situation.

Dans cette épreuve, le changement d'état des personnes est manifeste : renoncer à un rêve demande un important changement de point de vue pour la personne devant réaliser de nouveaux choix. Le renoncement à un rêve tend vers une épreuve légitime plutôt que de force. En effet, elle s'inscrit dans un cadre plus conventionnel qui obéit à un dispositif de contrôle et de contraintes de justification. Le Conseil de classe se base sur des règles de réussite scolaire : AOA, AOB, AOC auxquelles s'ajoute les points de vue subjectif des membres du Conseil qui prennent des décisions. De surcroît, ils évaluent l'efficacité, les compétences et les performances de l'élève. Les cités civique, d'opinion et industrielle¹⁴ sont donc à la base de la qualification de l'état de grandeur des personnes (ibid.). Dans le DASPA, c'est le conseil d'intégration qui choisit le niveau qui conviendrait le mieux à l'élève sur base de ses convictions et des résultats obtenus. Dans ce cas, l'épreuve tendrait plutôt vers une épreuve de force. Cependant, les décideurs se basent parfois sur des lois d'équivalence des diplômes.

L'épreuve semble avoir commencé à la fin de leur scolarisation dans le DASPA lorsque les professeurs ont pris des décisions pour les orienter. Cependant, ce n'est que lorsqu'ils suivront les cours dans les classes « traditionnelles » que les jeunes se rendront compte de la difficulté des cours et devront

¹⁴ La grandeur d'une personne dépend de son efficacité, sa performance et de répondre utilement aux besoins (Nachi, 2006).

souvent renoncer à leurs choix. Chaque individu a réagi différemment afin de trouver une issue à cette épreuve.

Le récit de Sara est une bonne représentation de deux épreuves : le renoncement à un rêve et le redoublement. Nous allons l'analyser sous forme de récit d'injustice.

En Irak, Sara allait entamer la 6ème secondaire et souhaitait devenir pharmacienne. En arrivant en Belgique, après la classe DASPA, elle a été orientée vers une 4ème option « sciences ». Elle s'est sentie insatisfaite car, sur base de son âge, elle aurait dû être orientée vers une 5ème. À la fin de cette 4ème, le Conseil de classe l'a orientée vers une 4ème année option « art ». En plus de redoubler son année, Sara n'avait pas la possibilité de rester en option « sciences ». Elle était donc révoltée. Elle voulait développer comme choix stratégique de changer d'école mais, étant de religion musulmane, et souhaitant garder son voile, elle a été contrainte de rester dans cette école, la seule qui accepte le port des signes religieux.

La décision du Conseil de classe repose sur la cité civique qui développe des arguments en fonction des critères de réussite ; sur la cité industrielle qui reconnaît sa performance ; et enfin, sur la cité d'opinion, qui reconnaît ou non la réussite de Sara. Dans cette dernière, il pourrait y avoir un déplacement vers une épreuve de force où la décision émane d'avis personnel plutôt que de règles. Sara est considérée comme « petite » dans les 3 cités par le Conseil de classe.

De son côté, Sara se base sur la cité domestique, civique et d'opinion pour développer ses arguments. Dans la cité domestique¹⁵, se basant sur d'autres personnes de son âge, elle estime qu'en fonction de la « grandeur » du sien, elle devrait être orientée vers une 5ème ou une 6ème. Dans la cité civique, elle explique qu'elle était en 6ème secondaire en Irak et qu'il doit y avoir une équivalence des années en fonction du diplôme. Dans la cité d'opinion, elle ne reconnaît pas cette décision et estime que le Conseil de classe ne l'a pas reconnue à sa juste valeur. Dans ces 3 cités, Sara considère le Conseil de classe comme petit. Dans ce récit d'injustice, on est face à un différend, car les personnes ne sont pas d'accord sur la qualification de la nature même des êtres.

« L'année passée, j'étais en 4ème sciences, normalement je devais aller en 5ème, donc j'étais très choquée. Tout le monde m'a dit que je devais aller en 4ème sciences puis après, j'irai en 5ème. Après, l'année était finie et on m'a dit que je devais rester en 4ème alors j'étais très choquée et fâchée. Je suis rentrée chez moi et j'ai pleuré. Mon père était très fâché car on m'a proposé d'aller en mécanique, cuisine et il ne comprenait pas. Comme l'année passée, sciences pas bien pour moi, il a dit : 'tant pis ok pour art, si ça peut aller pour toi aller en 5ème alors oui'. Pour moi, ce n'était pas juste car une fille avait 19 ans comme moi et elle allait en 5ème et moi j'allais en 4ème. Moi, j'ai fini la 5ème en Irak, je commençais la 6ème et ici je suis en 4ème alors je n'étais pas contente. J'étais un peu fâchée. Pharmacie c'est fini pour moi, je ne sais pas faire ça ».

¹⁵ la grandeur des personnes dépend de la position hiérarchique dans la chaîne des liens de dépendance personnelle (Nachi, 2006).

Dans cet extrait, nous pouvons constater que l'épreuve se déplace de la légitimité à la force. D'une part, des règles ont permis de trancher la décision. D'autre part, Sara et son papa remettent en question la décision et s'engagent dans une épreuve de force, un « bras de fer », pour décider d'une autre orientation sans avoir recours à un règlement. À l'heure actuelle, Sara a relativisé, elle dit qu'à présent elle apprécie l'option « art » car elle y suit des cours variés. Elle recherche un métier pour son avenir dans cette option et non plus en « sciences ». On peut donc penser que cette position permet à Sara de « brouiller » la sanction. Elle relativise, car elle a apaisé les tensions face à l'épreuve et commence à s'y soustraire. La position de son père, qui semble avoir trouvé un arrangement face à l'épreuve, la soutient dans cette démarche. En effet, l'arrangement n'implique que les personnes concernées par la situation et il semble que, dans ce récit, il s'agissait d'un accord à l'amiable pour apaiser les tensions (Nachi, 2006). Les personnes semblent avoir trouvé un accord durable ce qui permet une stabilité des états des actants.

Ensuite, la plupart des jeunes ont dû renoncer à un rêve ou à un choix d'option. Nous allons relater ci-dessous quelques exemples.

Sadam voulait être médecin. Après le DASPA, il a décidé en concertation avec un de ses professeurs de se diriger vers l'enseignement technique car l'enseignement général était trop compliqué. Il est donc en 4ème technique dans une option qu'il n'aime pas et qu'il a choisie par défaut. Il développe comme stratégie de s'orienter vers une 5ème professionnelle l'année prochaine. Nous verrons plus tard qu'il tente en fait de dépasser l'épreuve du redoublement.

« Quand j'étais en Afghanistan, je voulais être médecin, mais ici j'ai changé d'avis car c'était trop dur et je ne sais pas faire cela et cela prend beaucoup de temps. J'étais triste parce que je pensais que ça allait aller en Afghanistan médecine, et ici non. On a beaucoup regardé pour mon option avec le professeur du DASPA et on a choisi 4ème technique où il y a plusieurs options : vente, bureau, commerce. Mon option, je n'aime pas en fait, mais j'ai envie de faire cette option-là, je n'ai pas le choix. En 5ème, je dois choisir mon option mais l'année prochaine, je vais faire vente ou bureautique en 5ème professionnelle ».

Sabrina voulait également être médecin. Après le DASPA, elle a été orientée vers l'option tourisme qu'elle dit ne pas aimer lors de la première rencontre :

« Au Mozambique, j'étais en section lettre, biologie : je voulais quelque chose avec la médecine mais voilà, ce n'était pas possible. Je ne vais pas essayer d'aller faire médecine après. Je voulais faire sciences l'année passée mais on m'a dit que ce serait difficile pour moi car je n'avais pas les bases pour aller en sciences. C'est l'école qui a choisi mon niveau et qui a dit que je pourrais m'intégrer en tourisme. Quand j'ai réussi la 4ème, j'ai voulu changer pour sciences mais on m'a dit que ce ne serait pas possible. Je savais que ce serait trop difficile pour moi, mais en plus la femme du PMS a dit ça, donc j'étais déçue. L'année prochaine, je reste dans la même option. En stage, je vais dans une agence de voyages cette année, mais ça ne m'intéresse pas ».

Lors de la deuxième rencontre, elle explique qu'elle aime son option et qu'elle souhaite y rester ; elle a donc réussi à relativiser et s'est ainsi soustraite à l'épreuve, ce qui vient « brouiller » la sanction. « *Ce n'est pas une option que j'aurais prise ; mais maintenant, j'aime bien ça va* ».

Malick voulait poser des panneaux solaires dans son pays d'origine. Pour l'instant, il se retrouve coincé entre le fait de vouloir rester à l'école ou de travailler. Il se situe donc dans un espace interstitiel. Il ne veut plus devenir électricien car cela demande beaucoup d'années d'études et cela lui paraît insurmontable.

« En Afghanistan, j'avais un métier en tête mais je ne sais pas comment on dit en français qui donne l'électricité comme un miroir. Je savais le faire, et aussi la batterie de voiture s'il y a un problème, ça c'était bien. Moi, j'aime bien mais ici, c'est beaucoup pour le diplôme, c'est 3 années pour être électricien et difficile alors que moi je peux le faire moi-même ».

Dans ses choix, Malick montre qu'il a renoncé à son projet de départ et évoque plusieurs stratégies pour s'en sortir. « *L'année prochaine, je vais voir si je continue l'école, si je commence formation en vente ou si je vais au CEFA* ».

Billel a dû renoncer à son rêve de journaliste car en Belgique les études sont différentes et plus longues que dans son pays d'origine. Il a été également confronté à l'échec scolaire ce qui l'a obligé à changer d'orientation :

« Ici ce n'est pas possible de faire du journalisme car pour nous c'est double : il y a les cours, la langue, la responsabilité de la vie, il faut faire secondaires puis université. Journalisme ici, c'est pour des personnes plus ou moins pour s'amuser ; ce n'est pas vraiment dur, le journalisme là-bas, c'est différent. En Afghanistan, tu dois aller dans la première ligne de guerre etc. C'est quelque chose de plus intéressant, tu sors une image vraiment cachée. Plusieurs journalistes qui changent la vie d'une famille. Ici, c'est plus 'qu'est-ce que t'as mangé, qu'est-ce que t'as fait ?'. Moi j'aime bien plutôt des choses comme ça, aider les autres ; mais ici, je n'ai pas vraiment le choix je n'ai pas été dans cette section-là et j'ai raté plusieurs fois l'école, le CEFA ; maintenant je travaille pour le CPAS ».

Le renoncement à un rêve peut être lié également à des contraintes extérieures à l'école. C'est le cas de Morad qui a dû renoncer à l'école pour aller travailler afin de faire venir sa famille en Belgique alors qu'il aurait aimé poursuivre des formations.

Comme contraintes à ces situations, on retrouve la décision du Conseil de classe, le nombre d'années d'études mais également celles liées à leur engagement, notamment envers le voile ou envers leur famille. Selon Guy Bajoit, l'engagement présente à la fois un choix, un risque et une promesse d'action : « *S'engager, c'est entrer avec les autres dans des liens sociaux, en vue d'une action commune, qui implique un choix et comporte certains risques pour soi-même* » (Bajoit cité dans Guillaume, 2005, p 25). Le risque que prennent Leli et Sara envers leur engagement dans leur conviction religieuse est qu'elles ne pourront pas étudier dans l'école de leur choix. Le risque que prend Mourad est de tenter de faire venir sa famille en Belgique au détriment de la poursuite de ses études.

En synthèse, nous pouvons souligner que le jeune ne se retrouve pas dans l'environnement scolaire ou de travail de son premier choix. Comme stratégies au renoncement à un rêve ou au choix de parcours scolaires, beaucoup d'entre eux évoquent la possibilité de changer d'école ou d'option, ou encore de rechercher du travail. Ils proposent des stratégies en fonction de leur situation mais aussi en fonction de leurs capacités intellectuelles. Certains réalisent que l'école est trop difficile et que leur rêve ne pourra pas se réaliser.

3.3. Redoubler et/ou subir l'échec scolaire

Le redoublement et/ou l'échec scolaire sont des épreuves-sanctions qui font suite à une décision prise par le professeur de la discipline concernée ou par le Conseil de classe. Cette épreuve est en partie liée à l'épreuve précédente dans le sens où il s'agit d'une décision ou d'un cumul d'échecs scolaires qui vont modifier le choix des jeunes. Il ne s'agit donc pas souvent d'un choix personnel, mais d'un choix imposé. L'épreuve du redoublement peut donc provoquer d'autres obstacles : le renoncement à un rêve et la difficulté de se projeter dans l'avenir. Et inversement, le renoncement à un rêve peut aboutir à un redoublement ou à un échec scolaire. Nous ne pouvons pas pour autant dire qu'il y ait un lien direct de cause à effet entre les épreuves.

Le redoublement et/ou l'échec scolaire tendent vers une épreuve légitime car les actants se basent sur des arguments de lois, des règles du Conseil de classe mais également sur l'organisation scolaire en FWB qui pratique le redoublement. De plus, il s'agit d'un changement manifeste étant donné que cela demande au jeune de poser des choix. Tout comme dans l'épreuve précédente, le Conseil de classe se base sur la cité civique pour développer ses arguments et décider de donner l'attestation AOC. Les cités d'opinion et industrielle interviennent également dans les arguments des actants. D'une part, ils reconnaissent ou non la réussite de l'élève. D'autre part, ils se basent sur la performance des élèves pour juger de la réussite (Nachi, 2006).

Le DASPA a placé cette épreuve en recul étant donné qu'il n'existe pas de redoublement dans cette structure ; mais également, parce que les professeurs, ne cotent pas souvent les évaluations. Dans certains cas, le DASPA a engendré l'épreuve du redoublement car les élèves sont réorientés en cours d'année dans les classes « traditionnelles » ce qui les met souvent en situation d'échec en fin d'année.

Plusieurs cas de figure se présentent dans cette épreuve :

3.3.1 Les jeunes qui ont redoublé et ont changé d'orientation

Eddy a redoublé dans l'enseignement général et a été orienté en techniques sociales de qualification. Désormais, il a relativisé sa situation, il manifeste son contentement car les études sont plus faciles, ce qui vient « brouiller » la sanction.

« J'ai été en 3ème générale et j'ai doublé. C'était difficile parce que je n'ai pas commencé avec les autres, j'ai rejoint en cours d'années. Les autres cours, je n'avais pas compris, car il y avait trop de français et en général, il y avait beaucoup de travail difficile. J'ai fait les examens et voilà j'ai eu des mauvaises notes. Désormais, je suis en 3ème techniques sociales,

c'est plus facile. C'est le professeur qui a choisi pour moi car ils ont vu que général c'était difficile pour moi. Avant je n'avais pas aimé technique, mais je n'avais pas le choix, c'est ça que j'ai accepté. Maintenant ça va j'aime bien, c'est plus facile » (Eddy).

L'an dernier, suite au redoublement, Anna voulait changer d'école mais ses parents n'étaient pas d'accord. Cette année, elle se retrouve à nouveau en difficulté et opte pour un choix stratégique qui lui permettra d'éviter la sanction : changer d'école et d'option pour éviter de perdre des années.

« L'année passée, j'ai fini classe DASPA, j'ai été en 2ème secondaire et j'ai doublé. J'ai été en DASPA 3-4 mois et quand j'ai changé pour la 2ème, c'était presque la fin de l'année et c'était bientôt l'examen, et j'ai raté. J'avais échec en math, en sciences en tout et cette année, j'avais qu'échec en français. En Russie, je n'avais que des 20/20. Mes parents aiment bien cette école, mais moi, j'ai envie de changer et l'année passée quand j'ai dit à ma maman que je voulais changer elle m'a dit non, que c'était une bonne école et qu'il fallait que je continue. Ma maman a compris que je ne vais pas réussir le général et je pense que si j'y vais je vais perdre une année. Déjà, les élèves de mon âge, ils sont en 4ème et moi je ne suis qu'en 2ème. Je ne veux pas encore rater une année en allant en général et je vais aller en professionnel ».

Billel, après plusieurs échecs, a arrêté l'école et a eu comme stratégie de commencer à travailler.

« J'ai essayé l'école, j'ai raté. J'ai essayé au CEFA, ça n'a pas été. L'année prochaine, je vais continuer le travail au CPAS. Je ne sais pas jusque quand. Si j'arrête là, je ne pense pas que je vais faire quelque chose de mieux ».

3.3.2 Les jeunes qui s'apprêtent à l'épreuve du redoublement suite aux nombreux échecs scolaires

Sabrina dit qu'elle va redoubler car elle a eu beaucoup d'échecs, qu'elle n'arrive pas à étudier et n'est pas motivée : *« J'aime bien étudier mais j'ai des échecs car je dois étudier en portugais et puis traduire en français. Je n'arrive donc pas à retenir tout. Je pense que je vais doubler. Je suis déçue car j'ai étudié, mais cette année, je ne sais pas pourquoi, je n'étais pas motivée ».*

Sadam souligne qu'il va doubler car il n'a pas beaucoup étudié et que c'est difficile car il ne comprend pas tous les cours.

« Je n'ai pas encore eu mes résultats, mais je le sens mal. Pour tous les cours, mais en fait parce que je n'ai pas bien étudié et voilà aussi les cours sont très difficiles. Anglais, je pense que ça va et français, géo, j'ai fait beaucoup de fautes. Je ne pense pas que j'ai réussi mon année. J'avais beaucoup de choses à faire. J'ai déménagé et avec les papiers etc. c'était compliqué (...) ».

Sa stratégie est de passer de l'enseignement technique à professionnel *« L'année prochaine, je vais faire professionnel, même métier mais en professionnel bureautique ou vente ».*

Dahirou s'apprête à l'épreuve de l'échec ou du redoublement et dit que s'il échoue trop, il arrêtera. Il pose donc un choix stratégique : « *L'école ou le travail, cela dépendra de mes capacités. Je continue tant que je réussis, mais si je rate 2 ou 3 fois, je ne veux pas perdre d'années et j'irai travailler* ».

3.3.3 Les jeunes qui ont subi des échecs scolaires mais qui n'évoquent pas le redoublement dans leur récit.

Fouad énonce qu'il a beaucoup d'échecs mais que sa situation s'améliore car il étudie beaucoup. Il évitera donc probablement l'épreuve du redoublement :

« En 3ème secondaire en immersion c'était compliqué. Je ne comprenais presque rien. J'ai passé les examens c'était compliqué mais ça va, j'avais des points pas trop bas mais pas moyens non plus. J'ai étudié tout le temps. Après, j'ai été en 5ème en électricité. Premier bulletin, j'avais 16h d'échec, puis deuxième bulletin 6h d'échec ; et maintenant 4h d'échec. J'étudie beaucoup jusque tard. J'aurais des repêches si je rate certains cours ».

Sonia évoque qu'elle a eu des échecs mais elle sous-entend que les professeurs en sont responsables. L'année prochaine, elle souhaite changer d'option ou d'école.

« Il y a une prof, elle ne fait pas cours, elle vient, elle raconte sa vie dans la classe. Quand on fait contrôle, il y a tout le monde qui rate. Moi, j'ai eu deux échecs sur son cours, c'est la deuxième fois. J'ai eu 4 échecs : histoire, géographie, économie et religion. Les sciences aussi, je ne comprends rien. Ils ne t'expliquent pas bien les professeurs ici, je te jure ».

En résumé, à l'épreuve du redoublement et de l'échec scolaire, nous pouvons constater que face à celle-ci les jeunes vont poser plusieurs choix stratégiques tels que changer d'option ou changer d'école ou encore la quitter pour aller travailler. Nous pouvons remarquer que les stratégies sont les mêmes que celles évoquées pour le renoncement à un rêve.

3.3. L'utilité scolaire

Malgré les différentes épreuves vécues par les jeunes, certains trouvent un sens, une utilité à l'école. Ils persévèrent à l'école en essayant d'autres alternatives ; ils évoquent l'importance du diplôme. D'autres rappellent l'utilité uniquement de certains cours. Comme nous l'avons déjà évoqué dans la logique de l'intégration, selon eux, le DASPA était utile car ils estiment qu'il était nécessaire pour se remettre à niveau mais également pour apprendre le français.

L'utilité de l'école est aussi mentionnée par ces jeunes pour diverses raisons. Ils lui reconnaissent :

- Une fonction plutôt « protectrice » qui leur permet d'oublier les problèmes du quotidien :

« Quand je suis seul, parfois je me sens triste, mais à l'école je suis occupé avec d'autres amis et quand je suis à l'école, je me sens bien. Chez nous [à l'appartement], on devient fou, on ne sait rien faire » (Sadam).

« Le centre ne te force pas vraiment à aller à l'école, c'est toi qui est forcé car quand tu rentres à l'école, tu en as déjà marre de rester au centre donc quand tu vas à l'école, tu penses à autre chose » (Billel).

- Une fonction de distribution :

Cela leur permet d'apprendre le français, d'avoir un diplôme et d'acquérir des compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être).

« J'aime trop l'école, ça me servira pour plus tard. Mes amis sont toujours positifs de l'école car on a envie d'étudier sinon on serait dans la merde, on ne se rend même pas compte si on n'étudiait pas. En plus, si tu n'as pas été à l'école, tu ne saurais pas parler » (Ousmane).

« Les options que j'ai, c'est utile pour mon métier plus tard, on apprend de s'occuper des personnes âgées, des enfants, des personnes handicapées. On apprend des trucs, cela varie et jusqu'à ma mort, je sais que c'est acquis » (Balkaria).

« Ici, on ne peut pas travailler, vivre sans aller à l'école. Tu peux avoir un travail mais pas n'importe quel travail. J'aimerais bien être électricien et sans aller à l'école, je ne sais pas faire ça » (Fouad).

D'autres évoquent l'utilité uniquement de certains cours.

« Histoire, géographie, c'est inutile, on n'a pas besoin de ça car on est en vente. Je dois juste étudier économie, la vente et étalage pour mon option mais on étudie français, géographie, mathématiques, ça ne sert à rien » (Sonia).

« Les mathématiques, je n'aurai jamais besoin de ça dans ma vie, il y a des cours que je sais que je n'aurai jamais besoin » (Sabrina).

Mounir par contre ne voit plus l'utilité d'aller à l'école. *« Une année étudier ça, une année étudier ça, faire quoi madame ? ».*

- Une fonction de socialisation :

« Ça m'a aidé le DASPA même sans français, mais plus ou moins de vivre toujours en Belgique. Les professeurs m'expliquaient ce que je pouvais faire ou ne pas faire en Belgique. Si je n'étais pas dans le DASPA, je ne serais pas ici aujourd'hui (rire) car l'école m'a appris petit à petit des choses qui sont vraiment importantes à intégrer dans la société comme la langue » (Billel).

Enfin, dans cette logique, certains élèves peuvent être considérés comme des alliés car ils évoquent le fait que d'autres élèves leur sont solidaires en les aidant pour différents cours. Cette solidarité est un levier pouvant leur permettre de surmonter certaines épreuves.

« Moi je ne comprenais pas le cours de chimie et chaque lundi, pendant le temps de midi, ils mangeaient en classe et m'expliquaient le cours. Ils étaient trop gentils » (Fouad).

« Quand j'étais en deuxième secondaire, il y a une fille qui m'a aidé beaucoup car elle parlait Russe et elle m'expliquait beaucoup » (Anna).

Cependant, les élèves sont considérés comme des « entraves » à l'apprentissage, notamment lorsqu'ils « bavardent » et « chahutent » en classe.

« Parfois, ils me cassent la tête, je suis concentré, j'ai envie de comprendre et ils chipotent de leur côté » (Ousmane).

« J'écoute en classe car je ne sais pas étudier et quand il y en a qui commencent à bavarder ça m'énerve » (Balkaria).

3.4. Synthèse de la logique stratégique

En synthèse, nous avons analysé 3 épreuves : se projeter dans l'avenir, renoncer à un rêve ou à un choix d'option, redoubler et/ou subir l'échec scolaire. La première a été analysée sous l'angle d'une épreuve défi, les deux autres ont été analysées sous l'angle d'une épreuve sanction. Ces épreuves sont déterminantes pour le jeune pour réaliser des choix stratégiques. Celles-ci ont été souvent mises en recul voire masquées dans le DASPA ou ont commencé à la fin de celui-ci. Nous pouvons constater qu'il est difficile pour les jeunes de réaliser des choix stratégiques et rationnels car ils sont limités et ont peu d'informations à leur disposition. Ces jeunes cherchent souvent l'une ou l'autre option qui pourrait satisfaire à leur situation. Ces options sont souvent des solutions à court terme. D'autres par contre, choisissent des solutions parfois « utopiques » qui ne sont pas toujours réalisables ou qui vont demander de franchir beaucoup d'obstacles, tels que, tenter de faire venir sa famille ou retourner dans son pays.

Dans cette logique, nous avons également constaté que certains jeunes trouvent tout de même une utilité d'aller à l'école et lui attribuent plusieurs fonctions. Enfin, certains élèves ont été considérés comme des alliés ou des entraves pour franchir certaines épreuves.

4. La logique de subjectivation

Dans cette logique, l'acteur est considéré comme celui qui dirige ses actions. Le sujet doit élaborer un travail de mise à distance de son expérience tout en développant sa capacité critique (Dubet, 1994). Le processus de subjectivation se travaille tout au long de la vie. Tout d'abord, nous allons tenter d'analyser si les jeunes ont réussi à se construire en tant que sujet par la mise à distance des deux logiques d'intégration et stratégique. Ensuite, au cours du processus de subjectivation, les jeunes vont également apprendre le « jeu de la face » : nous allons essayer de préciser comment ils procèdent. Puis nous allons élaborer les tensions existentielles qu'éprouvent ces jeunes et la manière dont ils essayent de s'en sortir. Enfin, nous préciserons les épreuves déterminantes dans cette logique.

4.1. Les distances par rapport au « Moi » de la stratégie et au « Moi » de l'intégration

Les jeunes vivant sans cesse dans des tensions d'appartenance ou de stratégie doivent essayer de se distancier de ces tensions et des épreuves qu'ils affrontent pour devenir un sujet autonome (ibid.). Pourtant, la plupart des jeunes éprouvent des difficultés à se distancier d'une part du « Moi » de l'intégration et d'autre part du « Moi » de la stratégie.

Concernant le « Moi » de l'intégration, les choix des jeunes se font souvent par rapport à leur conviction religieuse, à leurs parents ou en concertation avec des professeurs, des éducateurs. Ceux-ci les ont guidés dans leur choix et ont en partie décidé ce qui était le mieux pour eux. Il s'agit donc de choix qui ont été orientés ou qui ont demandé l'approbation d'autrui. C'est le cas de Sadam qui a envisagé les options avec son professeur ou d'Anna qui a pris en compte l'avis de ses parents.

Par ailleurs, certains mentionnent une mise à distance par rapport à des groupes de pairs. C'est le cas de Billel et Sadam, qui adoptent une position critique par rapport aux jeunes de leur origine, ou de Sonia qui ne considère pas les élèves de sa classe comme des amis et prend distance par rapport à leurs comportements en classe : « *Je ne parle même pas avec ceux de ma classe. Je ne traîne pas avec eux. Ils sont chiants, je te jure. Aujourd'hui, ils ont fait une bataille d'eau, moi je n'en faisais pas partie* » (Sonia). Dans ce cheminement, ils tiennent à se démarquer des autres.

Balkaria s'affirme et se considère comme elle-même responsable de sa scolarité, elle se distancie par rapport à sa mère : « *Mon bulletin, je l'ai signé moi-même, je ne l'ai pas montré. Ma maman me demande si ça va à l'école et je réponds ça va et c'est tout, elle a confiance en moi* ».

Fouad a également posé le choix de continuer l'école malgré la proposition de son éducateur d'aller travailler. Ce choix a tout de même été influencé par d'autres professeurs qui l'ont encouragé à continuer. Fouad prend parfois distance par rapport à ses convictions religieuses, par exemple, lorsqu'il ne fait pas le Ramadan pendant les examens.

À propos du « Moi » de la stratégie, leurs choix ont souvent été imposés par des orientations scolaires décidées par le Conseil de classe ou leurs professeurs. Ils ont fréquemment dû se réorienter suite à des échecs scolaires ou au redoublement. Leurs choix stratégiques étaient à plusieurs reprises à court terme. Ce sont également des choix que l'on peut considérer « par défaut » en raison d'un renoncement à un rêve ou des différentes orientations reçues. Cependant, les jeunes font part de leur opinion par rapport à l'utilité de certains cours, par rapport à l'école et au règlement. Sara par exemple critique la règle des arrivées tardives dans son école : « *J'ai juste un problème. Quand on est en retard pour 5 minutes ou pour un cours, alors le professeur met absente pour toute la matinée ou l'après-midi. Et toi, tu dois rester dans la classe alors qu'elle dit absente pour tout le cours* ». Malick, lui, n'aime pas les notes de comportement. On peut également mentionner Leli et Sara qui ne comprennent pas le règlement relatif au port du voile dans les différentes écoles. Certains, par contre, ne nous ont pas mentionné leur avis et d'autres disent qu'ils sont d'accord avec toutes les règles de l'école. Balkaria a pris cependant de la distance et a choisi elle-même ses études pour travailler dans le domaine médical.

Certains tiennent des propos qui prêtent à croire qu'ils se considèrent comme des sujets autonomes, maîtres de leurs actions. C'est le cas de Malick qui déclare : « *Le professeur m'a dit que c'était ma vie, que c'était moi qui choisissais ce que je voulais faire* ». Billel, lui, dit « *Il faut faire quelque chose en regardant ta situation, ce que tu as envie de faire et ce que tu es capable de faire* ». Dahirou affirme que c'est sa vie « *Je vais à l'école par moi-même, je fais ce que bon me semble, après tout c'est ma*

vie. *Je n'aime pas que l'on me dise ce que je dois faire* ». Sabrina dit que c'est elle qui décide d'aller à l'école : *« Maintenant qu'on a 18 ans, le centre ne m'oblige pas à aller à l'école alors je fais ce que je veux. C'est moi qui décide si je veux aller à l'école ou non c'est mon problème »*. Cependant, comme nous l'avons vu dans la logique stratégique, leurs choix ont souvent été freinés.

Dans cette logique, le jeune va également apprendre le « jeu de la face » pour parvenir à un processus de subjectivation (Dubet, 1996). Selon Goffmann, la face est *« la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier »* (Goffmann, 1974 cité par Guillaume, 2014, p 291). La face, c'est le fait d'être « faux » pour pouvoir être « vrai ». Grâce à la face, on peut par exemple, affronter un évènement difficile en niant l'effet de l'évènement sur soi, c'est le cas de Malick et de ses notes de comportement : *« J'ai dit à la prof vas-y mets moi une note de comportement et je la signe directement car les notes de comportement, je les signe moi-même donc je m'en fous »*. Sonia ou Eddy ont essayé de sauver leur face c'est-à-dire de donner aux autres l'impression de ne pas avoir perdu la face (ibid.) en attribuant une partie de leurs échecs à des causes extérieures : par exemple, la faute des professeurs ou celle d'avoir intégré trop tard la classe « traditionnelle ». D'autres essayent de sauver leur image trop « dévalorisée » en se construisant une identité à l'encontre de l'emprise de l'école. C'est le cas de Billel, Mounir et Malick qui ont pour l'instant arrêté l'école. Certains des jeunes rencontrés tentent de garder leur face en adoptant des stratégies telles que changer d'option, d'école ou se faire des amis en dehors de l'école.

Malgré certaines prises d'opinions ou quelques mises à distance par rapport aux divers « Moi », nous avons été interpellés par le fait que les jeunes se définissaient difficilement en tant que « Je », notamment lorsqu'ils doivent se décrire en fonction de leurs qualités ou leurs défauts.

Eddy et Sadam considèrent que les « autres » sont les plus aptes à les qualifier.

« Je ne sais pas comment je suis. Les autres personnes qui me connaissent peut-être savent le dire. Peut-être que je pense que je suis comme 'cela' et les autres non » (Sadam).

« Je ne sais pas, euh non. Peut-être que les autres savent pour moi mes défauts et qualités mais sinon moi, je ne sais pas » (Eddy).

Lila et Fouad n'arrivent pas à se décrire. *« Je ne sais pas mes qualités, ni mes défauts »* (Fouad).

D'autres donnent des descriptions très brèves comme Sabrina, Sonia, Anna, Sara et Malick qui se définissent comme timides : *« Euh, je suis timide, c'est tout »* (Sabrina). Morad se décrit comme quelqu'un de respectueux et de courageux. Mounir dit qu'il aime bien faire des blagues *« Euh (rire), je suis un garçon un peu marrant et faire des blagues »*. Samir se définit comme gentil tout en disant qu'il ne sait pas : *« Je ne sais pas ... Je suis, ... Je suis gentil avec tout le monde, c'est tout »*.

Billel s'exprime davantage concernant ses qualités et ses défauts en résumant bien la difficulté de se distancier du « Moi » de l'intégration :

« J'ai eu un entretien d'embauche pour le travail et la personne m'a posé la même question. J'ai dit : 'qualités et défauts euh je pense que je suis calme et respectueux'. Pour les défauts, c'est que je ne suis pas hyper précis dans mes avis car il y a toujours moyen de changer mon avis. Je dis : 'je vais faire ça' et si quelqu'un me dit deux mots, je vais changer d'avis ».

Selon ces propos, on pourrait craindre que ces jeunes souffrent d'une crise identitaire, car ils ne savent plus qui ils sont eux-mêmes en dehors des autres et en dehors des divers « Moi ».

4.2. Tension entre la vocation et le sentiment d'absence ou de sens des études

À travers ces différents extraits, on peut supposer que les différents jeunes, mise à part Balkaria et dans une moindre mesure Fouad, n'ont pas eu la révélation d'une vocation, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas pu faire preuve de « réalisation subjective de soi dans une activité professionnelle » (Dubet, 1996, p 246).

Balkaria semble en effet, avoir trouvé sa vocation, elle compte travailler à l'avenir en tant qu'infirmière et se projette dans ce métier dans les dix prochaines années. Quant à Fouad, il énonce clairement son souhait de devenir électricien, mais se sent freiné dans ce choix par l'absence actuelle de titre de séjour. Toutefois, certains jeunes disent apprécier différents cours et déclarent finalement aimer leur option. Nous ne pouvons pas pour autant affirmer qu'ils vont en faire leur vocation.

Nous pourrions plutôt souligner que suite aux différentes épreuves traversées (le redoublement ou l'échec scolaire, le renoncement à un rêve, l'insatisfaction de leur choix d'étude, la difficulté de créer des liens, ...) la plupart des jeunes interrogés ont un rapport à l'école qui n'est pas toujours positif. Nous ne pouvons pas pour autant affirmer qu'ils ont un sentiment de vide total par rapport à leurs études. En effet, ils déclarent aimer certains cours et reconnaissent leur utilité, ou encore « se battent » pour y arriver car l'école est importante pour eux. *« Pour lire, je me bats. Pour écrire, je me bats et pour apprendre aussi »* (Dahirou). D'autres, par contre se sont construits en dehors de l'école en trouvant un travail. Cependant, les propos de Malick restent contradictoires à ce sujet : *« C'est fini maintenant l'école, terminé, je travaille maintenant chez un pakistanais »*, toutefois à la fin de l'entretien, il dira qu'il apprécie l'école et qu'il compte y retourner l'année prochaine.

Nous avons l'impression, pour reprendre les termes de Dubet (1996), qu'ils n'ont pas une forte « maîtrise » de leur expérience scolaire, mais plutôt qu'ils la subissent face aux différents choix qui s'imposent à eux. Ils essayent toutefois de trouver des solutions à leurs épreuves, par exemple : changer d'option ou d'école, se créer des liens en dehors de l'école, se rendre aux remédiations ... Malgré cela, ils n'arrivent pas à se définir ou alors très brièvement : nous pourrions donc supposer qu'ils ne se constituent pas comme des sujets face à cette dominance de l'organisation scolaire. Ces jeunes tendent plutôt vers un processus d'aliénation que vers une « maîtrise » de leur expérience scolaire. En effet, ils sont freinés dans leur quête de devenir sujet de leur scolarité, et ce, pour diverses raisons :

- Ils ont subi des échecs scolaires qui peuvent avoir comme conséquence une diminution de l'estime de soi et de la confiance en soi. Pour pouvoir s'en sortir, il faut qu'ils réalisent le « deuil » de l'échec scolaire et tentent ensuite une « revanche » sur l'école.
- Ils sont dans l'impuissance de réaliser pleinement leurs projets suite notamment à des orientations scolaires ou à des renoncements à un rêve.
- Ils sont là où ils n'ont pas envie d'être, ils sont insatisfaits et fréquentent une option qui ne leur plaît pas toujours.
- Ils ont perdu leurs racines, sont dans l'insécurité, se retrouvent parfois seuls en Belgique et éprouvent des difficultés à se créer des liens.

Tous ces éléments ont joué un rôle dans le processus de subjectivation et ont rendu difficile leur construction en tant que sujet. Toutefois, certains jeunes dans leurs propos ne semblent pas être dans une résignation totalement acquise¹⁶. Ils se montrent persévérants, courageux et certains sont optimistes pour leur avenir. C'est le cas de Massimo : « *L'année prochaine, ce sera plus facile, on a appris beaucoup de choses, on parle mieux* ».

4.3. Les tensions existentielles des jeunes

Ces jeunes se retrouvent dans des tensions existentielles d'identité. Selon Bajoit (1999), « le travail de construction de l'identité personnelle consiste à réconcilier ce que l'individu est, avec ce qu'il voudrait être et avec ce qu'il croit que les autres voudraient qu'il soit » (p1). Il s'agit de concilier trois dimensions de l'identité personnelle : l'identité engagée (ce que l'on est), l'identité désirée (ce que l'on aurait voulu être) et l'identité assignée (ce que l'on croit que les autres attendent de nous) (ibid.). L'individu, dans ses engagements quotidiens, cherche à éprouver des sentiments essentiels ou, inversement éprouve un déni de ses sentiments (Bajoit, 2003 cité par Guillaume, 2016).

Pour ces jeunes, des tensions existent entre les différentes identités.

D'une part, beaucoup d'entre eux souhaitaient un autre projet d'avenir (identité désirée). Ce qu'ils font en ce moment ne correspond pas à ce qu'ils voulaient faire au départ (identité engagée). Dans ce cas, les jeunes peuvent évoquer des sentiments de déni d'accomplissement personnel où le sujet est considéré comme divisé. L'origine de ce déni proviendrait plutôt d'un excès d'introversion ou de modestie où le jeune croirait ne pas avoir « le droit de s'exprimer, d'essayer ou de s'imposer aux autres » (ibid, p 61). C'est le cas, par exemple, de Dahirou qui accepte de se retrouver dans un niveau « inférieur » : « *Le fait d'être dans un plus bas niveau, c'est parce que je suis ici pour un temps passager, je n'ai pas les mêmes droits ni les papiers. Aucune raison, je n'ai pas à me plaindre* ». D'autres encore expriment le fait de ne pas avoir vraiment le choix, et acceptent leur situation.

¹⁶ La résignation acquise est un sentiment d'impuissance permanente. Ce sentiment est provoqué par le fait d'être plongé, de façon durable ou répétée, dans des situations pour lesquelles l'individu ne peut agir et auxquelles il ne peut échapper (Seligman, 1975 cité par Wikipédia).

D'autre part, ce que les jeunes pensent qu'on attend d'eux : s'intégrer dans l'école, réussir leur scolarité ... (identité assignée), n'est pas toujours conforme à ce qu'ils sont réellement (identité engagée). En effet, certains échouent à l'école, n'arrivent pas à comprendre l'organisation scolaire ou encore n'arrivent pas à se créer des liens d'amitié dans l'école. Ces jeunes éprouveraient alors un déni de reconnaissance sociale et le sujet est considéré comme dénié. Le sujet n'est pas reconnu pour ce qu'il est vraiment, il l'est pour moins ou différent de ce qu'il estime être (Honneth 1999 cité par Bajoit, 1999). Ces jeunes arrivent en Belgique avec des envies, des projets. Cependant, lorsqu'ils arrivent dans l'organisation scolaire, leurs capacités, leur niveau d'étude ne sont pas reconnus. Ils se retrouvent face à l'échec scolaire ou redoublent leurs années parfois à plusieurs reprises. Sadam mentionne qu'il est reconnu comme quelqu'un qui ne fait pas son possible pour étudier alors qu'il travaille : « *Le professeur de néerlandais m'a dit que je ne savais pas faire d'efforts et que je ne travaillais pas. Elle croit que je parle bien en français, mais qu'en néerlandais je ne fais pas d'efforts* ». Dans cet extrait, en plus de ne pas reconnaître le travail de Sadam, le professeur enfonce des principes fondateurs d'un état de droit : il se fait justice et l'accuse sans preuve (Guillaume, 2018).

Selon A. Honneth, ce déni de reconnaissance peut prendre plusieurs formes : une atteinte à l'intégrité physique, les discriminations et inégalités de traitement dans les droits individuels, le dénigrement des autres (ibid.).

D'une part, l'individu serait dénigré pour son mode de vie, pour son mode de réalisation de soi, pour sa manière de jouer ses rôles sociaux. Il est alors banni de la communauté, marginalisé, il est considéré comme déviant et perd son estime de soi. On ne lui reconnaît pas le droit d'être intégré dans une communauté sociale (ibid, p 3). En effet, les jeunes migrants doivent s'adapter à un nouveau mode de vie. Ceux-ci ne parviennent pas toujours à se réaliser et à réussir à l'école. Ils sont donc souvent stigmatisés et considérés comme des personnes déviantes. Nous pouvons d'ailleurs remarquer une perte d'estime de soi chez ces jeunes notamment dans la difficulté de se définir.

D'autre part, l'individu serait discriminé dans ses droits, nié dans son droit à un traitement égal par rapport aux autres (ibid, p 3). En effet, certains de ces jeunes ne bénéficient pas des mêmes droits que les autres, notamment parce qu'ils sont limités par les droits qu'ils acquièrent en tant que demandeur d'asile. Ils n'ont pas, entre autres, les droits d'être informés, de s'instruire de la même manière que les autres. Par exemple, ils sont obligés de passer par un DASPA avant d'aller dans les classes « traditionnelles ».

Bajoit souligne que la résolution des tensions se joue dans la capacité de se parler à soi-même, de créer un récit plausible dans lequel chacun défend sa cause devant lui-même. Il y a deux grandes manières de construire ce récit :

-Soit le sujet est dans un processus d'accommodation : il se ment à lui-même, s'efforce de se convaincre du contraire, il se raconte une histoire à laquelle il finit par croire (Bajoit, 2003 cité par Guillaume, 2016). Il s'agit donc de s'adapter, de « ruser » avec soi-même pour devenir sujet. Certains jeunes rencontrés tentent ainsi de s'accommoder ou de se mentir à eux-mêmes : c'est le cas de Sabrina ou d'Eddy qui après avoir souligné qu'ils n'aimaient pas leur option, s'en accommodent et disent

l'apprécier. Morad lui se remotive sans cesse et s'encourage : « *Je me dis toujours courage Morad. Il y a des chemins dans la vie, si une fois tu es tombé, il y a des personnes qui n'ont pas de courage ou de confiance en lui mais moi, je dois remonter les escaliers et avoir du courage. Il n'y a pas de choses difficiles dans la vie. Je dois penser comme cela, si tu veux des choses dans la vie, tu peux le faire* ». D'autres relativisent et se disent qu'ils ne sont pas les seuls, que d'autres éprouvent plus de difficultés. C'est le cas de Billel qui explique qu'il parle mieux le français que d'autres étant en Belgique depuis 5 ans. D'autres pensent qu'ils vont s'améliorer et qu'ils ont des raisons d'espérer : « *J'aime évoluer de plus en plus et je vais évoluer en parlant de plus en plus français* » (Ousmane).

-Soit le sujet se distancie : il se désengage, il se désimplique (ibid.). C'est le cas par exemple de Sadam et Sabrina qui disent ne pas avoir étudié, mais également de Malick, Billel et Mounir qui se sont désengagés face à l'école en ne poursuivant plus celle-ci.

Finalement, les jeunes rencontrés essayent de s'en sortir dans ces différentes tensions. Ils ne sont donc pas complètement aliénés¹⁷ et ont la force et le courage de continuer. Les raisons pour lesquelles ils persistent dans leur scolarité peuvent être diverses : certains évoquent l'importance du diplôme, d'autres n'ont pas de projets concrets dans l'avenir ; il est donc difficile de quitter l'école et de choisir un travail qui leur conviendrait. D'autres doivent 'prouver' qu'ils suivent l'école pour être acceptés en tant que réfugiés. Enfin, certains bénéficient d'influences de leur famille ou de professeurs qui les encouragent à continuer.

Pour clôturer cette logique, nous pouvons spécifier les épreuves qui, selon nous, seraient les plus déterminantes dans le processus de subjectivation :

- Le redoublement ou l'échec scolaire avec comme conséquence une diminution de l'estime de soi, ne permettant pas au jeune de se construire une identité, une image valorisante de lui-même.
- Le renoncement à un rêve impliquant que les jeunes sont perdus dans leurs choix. Il est difficile de savoir qui nous sommes si nous avons dû renoncer à une part de nous-mêmes.
- La difficulté de se créer des liens ne permettant pas au jeune de se construire une identité à travers son groupe de pairs, une identité « collective ».

Ces 3 épreuves seraient en effet déterminantes car elles remettent en cause cette logique : elles auraient comme conséquence la difficulté pour la plupart des jeunes à se construire une identité. Ceci pourrait conduire ceux-ci à un sentiment d'aliénation de soi et à une impression de n'être que le spectateur de sa vie (Dubet, 1994). Dès lors, ils se trouveraient dans l'impossibilité d'élaborer un projet d'avenir.

Afin de comprendre plus en profondeur les épreuves constituant l'expérience scolaire des jeunes, nous allons, dans les deux derniers chapitres, d'une part relater la perception des enseignants du DASPA et d'autre part, tenter de comprendre ce qui, dans l'organisation scolaire, a pu générer, faciliter ces épreuves ou encore freiner leurs résolutions.

¹⁷ Personne qui a perdu son libre arbitre.

Chapitre V : Le point de vue des enseignants du DASPA et leur rôle

Parallèlement aux entretiens des jeunes, j'ai rencontré des enseignants du DASPA. Ceux-ci m'ont permis de mieux comprendre les différentes épreuves qui constituent l'expérience scolaire des jeunes mais aussi ce qui peut être problématique ou, au contraire, bénéfique dans l'organisation du DASPA. Ils m'ont expliqué leur(s) point(s) de vue, ont eu un retour réflexif sur leurs propres pratiques et une position critique envers le DASPA. Ces enseignants ont un rôle à jouer dans la constitution de l'expérience scolaire des jeunes. Dans ce chapitre, nous allons donc évoquer leur contribution dans les différentes épreuves traversées par les jeunes.

1. Le rôle de l'enseignant dans l'intégration scolaire du jeune

Les enseignants sont des « alliés » mais aussi parfois des « obstacles » dans l'accompagnement des jeunes pour franchir les épreuves de l'intégration scolaire.

1.1. S'adapter à l'organisation scolaire

Les enseignants apprennent aux jeunes certains codes scolaires qui leur permettront de mieux comprendre la façon dont fonctionne l'école avant l'orientation vers les classes « traditionnelles ».

« Il a fallu leur expliquer qu'on allait à la mosquée après l'école et non le vendredi » (Lara).

« Au début, les élèves ne savent pas rester 50 minutes assis sur une chaise » (Myriam).

« Certains enlèvent leurs chaussures parce que chez eux cela se fait quand ils arrivent dans une pièce mais si personne ne leur explique, ils ne sauraient pas comprendre » (Léa).

Toutefois, ils affirment tolérer une certaine liberté dans la classe et apprennent aux jeunes, au fur et à mesure, les codes scolaires. Certains enseignants autorisent l'utilisation du GSM en classe ; d'autres, diffusent de la musique. Ils mettent donc en place des règles différentes de celles du ROI de l'école.

« Dans le DASPA, on observe un absentéisme très élevé. Il y a d'autres soucis à régler. L'école elle vient après. Un chewing-gum en classe, si cela peut les rassurer et éviter de s'énerver, on accepte, le téléphone aussi. On met de la musique en classe » (Léa).

« Quand ils sont en classe, ils peuvent décrocher. C'est parfois leur procédure administrative, leurs parents qui n'ont plus eu depuis longtemps qui appellent et dans ce cas, ils peuvent le faire » (Lola).

Tout comme les jeunes, les enseignants mettent en avant la « facilité » des cours du DASPA mais soulignent qu'il est compliqué de trouver une méthode pour des élèves qui n'ont pas été scolarisés ou ont été déscolarisés.

« Je n'ai jamais dû apprendre à un élève à voir 3x5 et ici, ils ont 17 ans. Si je viens avec des petites pailles, il va m'envoyer balader. Je ne sais pas s'il y a une technique pour que ce ne soit pas trop infantilisant (...) On teste, il n'y a pas de recettes miracles » (Léa).

« On fait du différencié pour les élèves. Il y en a qui travaillent le niveau 1ère secondaire mais d'autres travaillent de la matière du primaire. On fait des cours à la carte » (Jean).

Les enseignants restent des référents pour aider les jeunes à s'adapter dans les classes « traditionnelles » : *« Parfois, lorsque des élèves sont dans les classes traditionnelles et qu'un professeur est absent, ils reviennent vers nous pour nous poser des questions sur les cours » (Maelle).*

Ils soulignent la difficulté du passage de la classe DASPA à la classe « traditionnelle » : *« Parfois, ils reviennent et nous disent : 'ce n'est pas comme en DASPA, c'est plus dur' » (Léa).* *« En DASPA, ils sont plus maternels, le passage dans l'autre classe est assez intense et rude » (Aude).*

D'autres enseignants par contre, en voulant les protéger, freinent leur intégration dans les classes « traditionnelles » en prolongeant la durée du dispositif, bien que cela soit « illégal » :

« Cela nous ferait mal au cœur de les lâcher dans la nature quand ils ont passé le CI. On a demandé s'ils voulaient aller dans une autre classe et personne n'a voulu. Ils ont peur. Il y en a un dans ma classe, il est là depuis de 2 ans et demi. Il ne compte plus comme élève pour nous » (Eva).

1.2. L'apprentissage du français

Le rôle des enseignants est ici primordial. Ce sont des personnes ressources pour les jeunes car les autres élèves ne maîtrisent pas encore la langue. Les enseignants soulignent les difficultés de cette épreuve tant pour les élèves que pour eux-mêmes : *« Pour remplir les papiers, comment est-ce qu'on va leur dire 'varicelle' ? On fait des mimes. Heureusement qu'on avait internet pour leur montrer des images » (Lara).*

Certains autorisent les jeunes à parler leur langue maternelle en classe pour des raisons de facilité tout en disant que c'est difficile à gérer car ils ne veulent pas les « priver » d'une liberté : *« C'est peine perdue, moi je n'arrive pas du tout à ce qu'ils parlent français en classe. On a toujours peur d'offenser ou de les priver d'une liberté mais j'ai l'impression que ce serait bénéfique » (Jean).* Cette attitude peut contribuer à reculer l'épreuve de l'usage constant d'une nouvelle langue, comme c'est le cas dans les classes « traditionnelles ». Par contre, d'autres tentent d'imposer l'usage unique du français en classe sauf lors d'incompréhensions : *« On doit rappeler qu'on parle français, pas arabe. Au début, on doit faire la remarque tout le temps » (Aude).*

1.3. Se créer des liens

Les enseignants jouent un rôle important pour aider les jeunes à se créer de nouveaux liens. Ils semblent nouer une relation de proximité avec eux et adopter plusieurs fonctions.

« La relation n'est pas la même. On est un peu assistante sociale, maman, infirmière, peine de cœur. Ils savent bien qu'ils peuvent compter sur nous. On s'inquiète plus pour eux » (Eva).

« On est plus proches d'eux que les autres élèves. Tu peux être plus 'maternante' » (Aude).

Parfois, il arrive que l'interaction soit bloquée suite à une leçon ou aux thèmes abordés. Les enseignants n'étant pas formés à donner cours à ce public, il peut en résulter des erreurs, des maladresses. Dans l'extrait suivant, l'enseignante s'est sentie dépourvue : *« J'ai vu le thème de la famille. Un élève s'est complètement fermé. On ne sait pas exprimer ce qu'on a voulu faire et c'est un professeur qui va essayer de débloquent l'histoire. Il y a le choc culturel mais aussi la langue qui ne permet pas d'expliquer les choses » (Maelle).*

Dans certaines situations, les enseignants doivent poser des questions délicates aux élèves : *« Nous remplissons les papiers administratifs avec eux. Parmi les filles, il y en a qui sont excisées et je me demande toujours comment je vais poser la question. C'est difficile pour elles de répondre » (Martine).* Par contre, d'autres enseignants évitent d'aborder certains sujets : *« Il y a une petite, on voyait qu'elle n'allait pas bien. On savait qu'elle devait repartir après un avis d'expulsion mais on ne va pas lui en parler » (Aude).* Alors que d'autres essaient de débloquent la situation : *« Un élève qui ne va pas bien, cela se voit directement alors, je lui dis 'Si tu veux parler, sache que je suis là s'il le faut' » (Léa).* Lorsqu'un problème se pose en classe, ne faudrait-il pas prendre en compte chacun des élèves et instruire discrètement et rapidement le problème ? Ensuite, il est important de faire appel à un tiers pour résoudre le problème (éducateur, Centre PMS,...).

Les différences « ethniques » sont parfois un obstacle pour créer des liens et les enseignants, témoins de ces conflits, se sentent « démunis » : *« L'année passée, j'ai eu un conflit entre afghans ceux qui parlaient Pachtou et ceux qui parlaient Dari. Cela a complètement dérapé et je me suis sentie dépassée » (Aude).*

Les enseignants déplorent que les jeunes se cantonnent entre eux. Ils soulignent l'importance de les intégrer dans les classes « traditionnelles » pour apprendre le français et les ouvrir vers de nouvelles relations.

« On les regroupe, c'est bien pour le début, mais la plupart, profiteraient mieux d'être dans une classe où on parle français plutôt que d'être avec des personnes qui ne parlent pas la langue » (Jean).

Certains enseignants tentent de trouver des solutions pour que ces jeunes rencontrent d'autres élèves.

« On leur demande de sortir de la classe pendant les pauses. C'est important que les autres vous voient et que vous les voyiez aussi. Auparavant, ils se trouvaient dans une classe qui se

situait loin en primaire et maintenant on a fait la demande qu'ils soient dans une classe plus proche » (Lola).

« Je donne cours aux techniques mais j'en intègre dans les classes. Je leur dis de venir mais ils ne sont pas là et il faut aller les rechercher et en fait, ils ne veulent pas venir. S'ils font le choix d'y aller, il faut aller jusqu'au bout de leur choix et il faut les pousser » (Lola).

Les enseignants soulignent la réticence des autres professeurs à intégrer ces jeunes dans les classes « traditionnelles » et l'attitude des autres élèves qui ne vont pas vers eux. Certains tiennent des propos relevant d'une infraction d'ordre pénal : *« Les autres élèves étaient très fermés et n'allaient pas vers eux. Certains m'ont dit de laisser mon sac à la salle des profs si j'allais leur donner cours »* (Lara). Que ce soient les professeurs ou les élèves ayant tenu des propos « racistes » d'ordre pénal, l'enseignant, entendant ceux-ci, doit pouvoir agir, instruire rapidement et discrètement le problème en qualifiant les faits. Si l'enseignant est témoin de ceux-ci, il doit s'assurer de l'état de santé de la victime, informer la victime qu'elle a le droit de porter plainte et dénoncer les faits ; si l'enseignant est lui-même victime de tels propos, il a le droit de porter plainte (Guillaume, 2018).

2. Le rôle de l'enseignant dans les stratégies du jeune

2.1. Le projet

Le rôle des enseignants dans cette épreuve est d'aider les jeunes à poser des choix même si ceux-ci ne sont pas toujours réalisables suite à une décision du CI. Certains enseignants soutiennent les jeunes à développer leurs projets :

« On essaye avec l'éducatrice de travailler les projets de chacun (...) De voir ce qu'ils veulent faire plus tard (...) On a visité beaucoup d'écoles avec eux » (Paola)

« En fonction de ce qu'ils veulent faire, s'ils souhaitent faire du manuel, on va voir avec eux le CEFA (...) On essaye que cela colle à leurs envies » (Martine).

D'autres expriment qu'il est compliqué de travailler leur projet car ils ont d'autres « besoins prioritaires » :

« En DASPA, il y a d'autres besoins qui doivent être remplis comme la sécurité. Je ne pense pas à leur avenir comme les élèves de 5ème ou 6ème » (Maelle).

2.2. Renoncer à un rêve

Les enseignants du DASPA vont décider, avec le CI, de l'orientation des jeunes. Ils vont parfois leur faire prendre conscience de l'« impossibilité » ou des « difficultés » à réaliser leur rêve :

« Ce sont les profs qui décident dans quelle classe on va les intégrer. On les évalue pour voir où ils vont. On se base sur ce que l'élève nous a dit. Maintenant s'il nous dit qu'il veut aller en général et que ce n'est pas possible alors, non. On ouvre surtout technique et professionnel » (Aude).

« Parfois, ils ne se rendent pas compte du nombre d'études qu'ils doivent faire. C'est nous qui leur expliquons » (Maelle).

2.3. Le redoublement

Bien qu'il n'existe pas de redoublement possible dans le DASPA, les enseignants soulignent les difficultés pour coter les élèves. Ils reculent donc l'épreuve face à l'échec scolaire et au redoublement :

« Avant décembre, on mettait des gommettes qu'on coloriait en rouge, en orange, en vert. Je me disais que c'était un peu bébé mais ça les touche quand même et ça fonctionne bien. Il y a 4 tests différents pour chaque niveau, les points sont un peu biaisés, c'est vrai : cela reflète plus le progrès de la personne et son investissement » (Jean).

Certains enseignants souhaitent prolonger le dispositif, ce qui est aussi une façon de reculer l'épreuve de l'échec scolaire et du redoublement : *« Il faudrait prolonger le dispositif, il y a des élèves après 18 mois, ce n'est pas possible de les intégrer dans les classes » (Martine).*

D'autres reprochent la rapidité des évaluations et leur fréquence. Pour eux, l'important c'est la sécurité et l'école, les tests sont secondaires : *« La première chose qu'on fait quand ils arrivent, c'est les bombarder de tests alors que l'accueil serait mieux. Il y a tellement d'autres soucis à régler que l'école, elle vient après » (Léa).* C'est une position intéressante, doit-on seulement donner cours ? Ne passerait-on pas à côté de choses essentielles comme des problèmes de santé, de bien-être si on ne faisait que « donner cours » ? Peut-être faut-il apprendre à étudier et organiser l'école autrement ?

3. Le rôle de l'enseignant dans le processus de subjectivation du jeune

Les enseignants du DASPA sont souvent les premiers interlocuteurs et renvoient une première image aux jeunes. Ils jouent donc un rôle primordial dans la construction de leur identité et dans le développement de la confiance en soi : *« On est parfois leurs seuls repères » (Aude).*

Certains élèves reviennent vers eux pour les remercier, d'autres les rencontrent régulièrement. Ils cherchent un appartement avec eux, les aident pour les démarches administratives, leur apprennent des valeurs humaines qui leur permettront de se construire en tant que sujet : *« J'ai téléphoné à Luminus pour eux. On leur apprend le savoir, le savoir-être, comment vivre en Belgique » (Eva).*

Certains utilisent la pédagogie par projets afin de leur apprendre à devenir des citoyens « responsables » : *« On lance un projet et ils partent sur un thème. C'est pour que l'élève puisse se débrouiller dans la vie. Les élèves ont été vendre au magasin par eux-mêmes » (Léa).* Ils soulignent aussi l'importance de sécuriser les jeunes. Cette attitude pourrait se révéler indispensable pour aider le jeune à affronter les épreuves de la vie : *« Il faut avant tout que le jeune se sente en sécurité » (Léa).* Ils mettent en place des moments d'échanges entre les jeunes ce qui favorise le développement de l'esprit critique du jeune : *« Il y a beaucoup d'échanges de tout ce qui est culturel. Ils aiment bien raconter comment cela se passe chez eux » (Martine) ; « Il y a des échanges incroyablement riches. Il y a des personnes qui ont vécu des choses différentes et cela soulève des centres d'intérêts énormes » (Jean).*

Cependant, le « flou » du DASPA et le fait qu'il n'existe pas de formation spécifique des enseignants renvoient une image d'instabilité, d'insécurité. Les enseignants ne savent pas toujours comment s'y prendre avec les jeunes, quelle méthode adopter. Ils sont parfois dépassés et vivent des tensions identitaires entre ce que l'organisation scolaire attend d'eux et ce qu'ils réalisent concrètement pour le jeune : « *Le DASPA est peu clair, on fait un peu à tâtons avec les élèves que l'on a devant nous. Cela dépend vraiment des élèves qu'on a devant soi* » (Maelle).

De plus, leurs attentes envers les jeunes ne sont pas toujours élevées, ce qui contribuerait à renvoyer indirectement une image dévalorisante aux jeunes. On pourrait parler d'effet pygmalion : « les attentes de l'enseignant transforment le comportement de l'élève » (Rosenthal & Jacobson, 1968 cité par Fagnant, 2018).

« *Lui, je ne sais pas encore où on va le mettre, il a 17 ans mais il ne sait rien faire* » (Léa).

« *J'ai arrêté de croire que j'allais tous les faire réussir* » (Maelle).

« *Soyons réalistes, il y en a très peu qui vont avoir le CESS* » (Paola).

Parfois, ce sont les cours dans leur conception qui renvoient aux jeunes une image dévalorisante : « *Les jeux, ils n'aiment pas. Ils ont l'impression d'être pris pour des cons. Ils préfèrent avoir un but d'apprentissage derrière* » (Maelle).

Comme nous l'avons vu, les enseignants essaient de tenir compte des choix des jeunes. Cependant l'orientation scolaire peut être un frein. Certains élèves prennent, toutefois, de la distance en choisissant eux-mêmes. D'autres, par contre, décident d'arrêter l'école mais peut-on considérer qu'il s'agisse d'un choix personnel ou d'un choix forcé ?

« *On donne des conseils au cas par cas. Certains ne respectent pas et veulent absolument autre chose. D'autres décident d'arrêter* » (Martine).

4. Le point de vue des enseignants sur les améliorations du DASPA

Le DASPA soulève de nombreuses limites. Les enseignants ont proposé, pour ce dispositif, des pistes d'amélioration et souligné ce qu'il serait adéquat de conserver. Nous proposerons également notre point de vue sur cette question.

Tout d'abord, il semblerait judicieux de mettre en place une formation pour les enseignants du DASPA afin qu'ils soient mieux préparés à ce public, ce qui éviterait entre autres des dérapages d'ordre didactique mais aussi d'autres concernant les deux normes de référence : le serment de Socrate et l'article 6 du décret Mission (voir supra).

« *Une formation avant d'aller dans le DASPA, ce serait mieux. Après quelques semaines, je me suis rendu compte qu'il ne fallait pas écrire en attaché. On devrait avoir des informations sur le public que l'on a devant soi. Cela permettrait de gagner du temps* » (Maelle).

L'immersion partielle dans les classes « traditionnelles » est intéressante et il faudrait l'instaurer dans toutes les écoles organisant le DASPA. Cela permettrait notamment d'éviter que les jeunes restent cantonnés « entre eux » et favoriserait un affrontement plus rapide de l'ensemble des épreuves auxquelles ils vont devoir faire face.

Il faudrait laisser la possibilité aux enseignants de donner cours en binôme afin de pouvoir prendre en compte chacun des élèves. Cela permettrait aussi une pédagogie différenciée favorisant un suivi individuel, un soutien, une aide et un accompagnement pour chaque élève : « *Être deux pour avoir toujours un œil. Ils ont besoin d'accompagnement et d'aide. Deux, ça aurait été bien pour pouvoir avancer à des niveaux différents* » (Lara).

Nous reprendrons l'idée que formule les enseignants : 'l'école est parfois secondaire'. En effet, il y a d'autres problèmes à régler avec les jeunes. Il ne faut plus uniquement donner cours mais prendre en compte leurs problèmes quotidiens. Il faut pouvoir faire autrement et « bousculer » les habitudes scolaires (Guillaume, 2009). En observant ces classes, nous avons pu constater qu'il était encore difficile pour ces enseignants de travailler autrement : utilisation fréquente du tableau dans la classe où les élèves « recopient » ce que le professeur écrit et où des erreurs peuvent surgir ; cours collectif avec participation orale en classe lors desquels les élèves les plus rapides parviendront à prendre la parole (ibid.).

Certains enseignants ont également souligné qu'il faudrait améliorer l'« après » DASPA, c'est-à-dire prendre en compte les élèves dans les classes « traditionnelles » en y instaurant par exemple des aides supplémentaires. Cela relève du serment de Socrate qui précise que l'enseignant doit prendre en compte chacun des élèves.

« Il faudrait améliorer l'après DASPA, qu'est-ce qu'ils deviennent ces élèves-là ? On ne sait pas ce qu'ils deviennent. J'avais des élèves qui revenaient en classe pour me dire : 'madame je ne comprends rien, on me laisse au fond de la classe, personne ne m'aide' » (Aude).

Par contre, il ne nous semble pas adéquat de prolonger le DASPA comme le proposent certains professeurs. Il faudrait intégrer ces jeunes dans les classes « traditionnelles » à condition d'avoir un suivi des enseignants responsables des cours. D'une part, le dispositif recule certaines épreuves que les jeunes doivent franchir et d'autre part, ils ont envie de commencer un « vrai projet ».

Enfin, il faudrait envisager une solution pour les jeunes ayant terminé le DASPA en avril-mai. Ceux-ci arrêtent parfois l'école pendant quelques mois avant la rentrée de septembre, car ils n'ont plus la possibilité de rester en DASPA et n'intègrent pas en fin d'année une classe « traditionnelle » : « *En avril l'an passé, il y en a 3 qui devaient partir. Parfois, le 18ème mois tombe en avril. Du coup, ils ne vont plus à l'école jusque septembre, alors qu'ils ont besoin de soutien* » (Maëlle).

Chapitre VI : La structure de l'organisation scolaire vecteur des épreuves

Dans ce court chapitre, nous allons aborder le cadre formé par l'école où le jeune s'est constitué son expérience scolaire et nous aborderons la question de savoir comment cette structure peut engendrer les différentes épreuves. Nous allons nous pencher sur 3 questions qui relèvent des 3 logiques de l'action que nous avons développées tout au long de ce mémoire.

1. L'école favorise-t-elle l'intégration de ces jeunes ?

Dans le DASPA, les jeunes y apprennent le français mais aussi des codes scolaires, des normes. Ce dispositif prend en compte les différences de niveaux des élèves en les aidant à se scolariser de manière progressive, ce qui est un point positif. Toutefois, cette structure demande encore beaucoup d'améliorations et ne tient pas compte d'un ensemble de problématiques liées à ces jeunes qui sont éloignés de l'école. Malgré ces apprentissages, l'organisation scolaire telle que proposée par un DASPA ne favorise pas l'intégration des jeunes en les « isolant » voire les « excluant » des autres élèves. En effet, à chaque fois que l'organisation scolaire veut prendre en charge une population spécifique et l'intègre par des dispositifs particuliers, elle participe de façon active à sa marginalisation et à son exclusion progressive (Dubet & al, 1985, p 112). De ce fait, il est difficile de créer des liens avec les autres élèves des classes « traditionnelles ».

Ensuite, ce dispositif pourrait s'apparenter à ce qu'on nomme les classes « ghettos ». En effet, c'est un « cocon » qui permet à des individus de se protéger du monde extérieur, où les relations sociales sont intenses mais c'est également une « cage » qui enferme les individus à l'intérieur et où on a le sentiment de ne pas être dans « une vraie vie, une vraie école » et de ne pas être un membre à part entière de la société (Lapeyronnie, 2008).

Bien que ce dispositif tente au maximum de prendre en compte les différences entre les élèves, c'est avec l'objectif de les intégrer dans les classes « traditionnelles ». Ces jeunes vont alors entrer dans un système qui ne tiendra pas compte de leurs différences et où ils vont devoir s'adapter à l'organisation scolaire au lieu que ce soit l'école qui s'adapte à leurs spécificités. L'école dans ce sens ne favorise pas l'inclusion des élèves (Plaisance et al, 2007). Si le jeune ne s'adapte pas, ne se forme pas comme un apprenant, alors on le dirigera vers une autre filière, vers un autre établissement, ce qui crée ainsi des ségrégations entre les écoles : les élèves ayant les mêmes caractéristiques communes sont en effet regroupés dans un même espace.

2. L'école permet-elle à ces jeunes de développer des stratégies ?

Dès leur sortie du DASPA, ces jeunes sont souvent relégués vers l'enseignement qualifiant, qu'il soit technique ou professionnel, ou vers l'enseignement spécialisé. Le modèle de la Belgique, appelé communément le modèle de la séparation pratiquant le redoublement, les filières précoces ou de niveau dans le secondaire ne permettent pas aux jeunes de se projeter à long terme mais plutôt de développer des stratégies à court terme en fonction de leur réussite scolaire (Félouzis in Baye, 2018). En effet, on peut toujours être relégué ailleurs, changer d'option ou recommencer une année, ce qui ne favorise pas l'élaboration de projets à long terme. Concernant le redoublement, il met en avant un signe du système éducatif qui ne traite pas de manière profonde les problèmes des élèves (Baye, 2018) et qui les pousse à développer des stratégies de changement d'option en espérant réussir ailleurs. Du point de vue de l'orientation précoce, elle rend difficile pour les jeunes l'élaboration de stratégies dans un système qui peut à tout moment le diriger vers un autre enseignement. Le jeu des stratégies des jeunes relève donc de ce qui est possible, réalisable, en fonction de l'orientation que l'école leur a donnée. Ces jeunes étant éloignés de l'école, ou ayant encore très peu d'expérience scolaire, ont moins de choix de filières. Pour la plupart, les portes de l'enseignement général sont fermées : ils sont dès lors contraints de renoncer à leur projet. L'orientation précoce est plus un processus de dissolution des anciens rêves professionnels que le lieu de constitution de véritables projets d'avenir (Dubet, 1996). De plus, l'orientation n'est qu'une sélection des personnes par l'échec à partir d'une norme unique de l'excellence scolaire (ibid, p 278). Cette orientation en FWB est prise à la légère : les élèves sont envoyés dans des options où ils n'ont pas spécialement envie d'aller (Baye, 2018).

Enfin, toute personne a normalement le libre choix de son école¹⁸. Cependant, il faut savoir que ces jeunes sont d'abord contraints d'aller dans une école qui se porte volontaire pour organiser le DASPA. Ensuite, par leur orientation scolaire mais également leurs pratiques religieuses, les choix d'école de ces jeunes sont restreints. Ceci peut créer de l'homogénéité entre les écoles plutôt que de favoriser l'hétérogénéité des écoles et des classes (Lafontaine, 2018).

¹⁸ Principe inscrit dans la Constitution Belge de 1831

3. L'école permet-elle aux jeunes de se constituer en tant que sujet ?

Tout d'abord, l'école ne renvoie pas à ces jeunes une bonne image d'eux-mêmes. D'une part, ils se sentent « exclus » dans le DASPA et ils y sont stigmatisés. En étant mis de côté, les jeunes auront plus de difficultés à se créer une identité d'appartenance. D'autre part, le redoublement et l'orientation vers des filières de relégation dont la population n'a pas, en général, une bonne image et qui sont souvent stigmatisées (Félouzis in Baye, 2018), ne leur permettent pas de s'épanouir dans l'école et de se constituer une identité sociale positive. De plus, c'est pour répondre à une idéologie de l'excellence, qu'on regroupe les personnes d'un même niveau (Gavray, 2015). Par ailleurs, Ireson et Hallam (2001) ont montré que le fait d'orienter les enfants par niveau dans les classes homogènes était problématique pour le développement de l'image de soi. Ce n'est donc pas forcément à l'école qu'ils vont se construire une identité mais plutôt en dehors de celle-ci pour fuir un environnement qui leur renvoie une image négative.

De plus, l'école n'est pour eux qu'une série d'épreuves souvent considérées comme des sanctions par le biais desquelles ils doivent se construire. L'erreur n'est pas permise à l'école mais est plutôt une faute qui est durement sanctionnée par des échecs, des redoublements, des exclusions au lieu d'être une source d'apprentissage permettant au jeune de développer sa construction de soi et d'apprendre de ses erreurs. Il faudrait donc revoir la forme scolaire et la manière de donner cours en permettant au jeune de développer son esprit critique, lui laisser toujours l'occasion d'apprendre et permettre au jeune d'être l'acteur ou sujet de son apprentissage¹⁹. L'école doit revoir sa forme scolaire à laquelle nous sommes attachés ; et ce, même s'il est difficile de percevoir l'école autrement, sous une forme différente de celle de cours, de tranches d'horaires et de règles. Notre société est tellement scolarisée qu'on en devient incapable de penser l'éducation autrement que sous sa forme scolaire (Vincent, 1994). Il y a d'autres problématiques à prendre en compte dans l'école. Un élève en « insécurité », un élève ayant vécu des « traumatismes », un élève « mal dans sa peau » n'est pas un élément perturbateur des cours, mais un élève en danger, qui a besoin d'une assistance (Guillaume, 2018). C'est en prenant en compte ces problèmes à l'école, bien qu'il serait adéquat de pouvoir les renvoyer vers des tiers, que l'on permettra le développement harmonieux de l'élève. Il faudrait donc apprendre à donner cours autrement, avec des jeunes issus de l'immigration, en prenant en compte leurs spécificités, tout en gardant à l'esprit les deux normes de référence : le serment de Socrate et le décret mission, et ce, toujours avec une visée éducative.

¹⁹ Depuis la révolution copernicienne, l'acteur est devenu maître de ses apprentissages (Fagnant, 2018). Cependant, les enseignants doivent encore trouver les méthodes appropriées mais semblent manquer de références « concrètes » pour organiser leur travail (Guillaume, 2009).

Conclusion générale

Quelles conclusions pouvons-nous tirer de notre recherche en vue de répondre à nos deux questions de départ :

- Quelles sont les épreuves qui contribuent à la constitution de l'expérience scolaire des jeunes qui ont été pris en charge par le DASPA ?
- Quelles sont les épreuves les plus déterminantes dans le processus de subjectivation et pourquoi le sont-elles ?

D'emblée, il est important de préciser que les conclusions que nous posons sont toujours à situer au regard des jeunes que nous avons rencontrés et ne doivent pas être étendues à l'ensemble des jeunes étant passés par le DASPA.

Au cours de cette recherche, nous avons tout d'abord replacé ces jeunes dans le cadre du DASPA, premier rapport qu'ils ont entretenu avec l'école. Dans ce cadre, les jeunes nous ont parlé de ce qu'ils avaient éprouvé. Contrairement à ce que l'on pourrait penser avant d'entamer cette recherche, tous les jeunes ne retirent pas une expérience positive de ce dispositif bien que celui-ci semble les avoir aidés à débiter certaines épreuves et leur avoir donné des clés pour tenter de les franchir. Ce dispositif, dans sa forme actuelle, a d'abord été considéré sous l'angle d'une épreuve. Ensuite, il a été perçu comme reculant l'apparition d'épreuves ou agissant comme un levier.

La première partie de notre travail a permis de répondre à la première question. Celle-ci était articulée autour des logiques de l'action constituant l'expérience scolaire du jeune.

D'une part, les jeunes ont éprouvé un certain nombre d'épreuves dans la logique de l'intégration leur permettant de s'intégrer ou non et de se constituer en tant qu'élève. Les 3 épreuves principales communes aux jeunes étaient les suivantes : s'adapter à une organisation scolaire, franchir la barrière de la langue, se créer des liens. Nous avons constaté que celles-ci n'étaient pas totalement franchies pour les jeunes à l'heure actuelle et que la manière dont ils essayaient de les surmonter était propre à chacun. Elles ont permis aux jeunes de grandir en apprenant une nouvelle langue, de nouveaux codes scolaires. Elles les ont également affaiblis, en leur imposant de faire fi de ce qu'ils avaient appris dans leur ancienne organisation scolaire mais aussi par la difficulté de surmonter l'obstacle de la barrière de la langue tant pour l'écrit, la lecture ou l'oral. Le peu de relations qu'ils ont réussi à nouer au cours de leur expérience scolaire s'ajoute à cet affaiblissement.

D'autre part, les différentes épreuves dans la logique stratégique communes aux jeunes étaient les suivantes : se projeter dans l'avenir, renoncer à un rêve, surmonter le redoublement et/ou l'échec scolaire. À travers celles-ci, le jeune a dû développer des stratégies, des choix pour permettre de se construire mais ceux-ci étaient souvent « bloqués » voire « forcés ». En effet, il était plus souvent question d'être orienté, de devoir se soumettre à une décision d'un tiers plutôt que de s'orienter vers un choix qui leur était propre (Barrère, 2011).

Dans la troisième logique d'action, le processus de subjectivation, nous avons mis en évidence les difficultés qu'éprouvaient les jeunes à se mettre à distance des deux autres logiques. Nous avons d'ailleurs constaté que les jeunes se situaient en partie dans un processus d'aliénation et éprouvaient des difficultés à définir leurs propres qualités et défauts. À partir de cette logique, nous avons pu élaborer des éléments de réponse à la deuxième question de notre travail. Nous en avons déduit que les trois épreuves les plus déterminantes remettant en cause la logique d'action retenue et ayant comme conséquence l'incapacité du jeune à se construire en tant que sujet étaient : se créer des liens, renoncer à un rêve et surmonter le redoublement et/ou l'échec scolaire. Cette incapacité a eu aussi comme conséquence que beaucoup de jeunes ne puissent se projeter dans l'avenir.

Nous nous sommes ensuite penchés sur le point de vue des enseignants et leur rôle dans l'expérience scolaire des jeunes, afin de mieux comprendre leurs difficultés et les épreuves que les jeunes devaient traverser. Nous avons pu constater que les enseignants, premiers interlocuteurs rencontrés par les jeunes dans l'organisation scolaire, jouent un rôle primordial dans la construction de l'expérience scolaire tant dans l'intégration du jeune que dans le développement de stratégies ou dans la construction de soi. Ils ont été tantôt considérés comme des alliés tantôt comme des obstacles pour aider les jeunes à affronter les différentes épreuves. Nous avons pu également établir que ce dispositif manquait encore de clarté et qu'il fallait y apporter des modifications afin de permettre aux jeunes d'élaborer un rapport plus positif à l'école.

Enfin, nous nous sommes intéressés à l'organisation scolaire comme vecteur de ces épreuves. Nous avons pu constater que pour ces jeunes, l'école a encore du chemin à parcourir pour leur permettre une meilleure intégration, les aider à développer des stratégies ou à se construire une identité. L'école est encore loin de permettre aux jeunes une expérience positive. Ce mémoire n'avait pas pour objectif de trouver des solutions permettant aux jeunes d'avoir un rapport plus positif à l'école mais plutôt d'élaborer quelques pistes de réflexions sur les failles de notre organisation scolaire telle que connue aujourd'hui. Cette recherche a relevé un élément essentiel : celle d'une expérience scolaire qui n'est pas toujours positive. Il faudrait peut-être renverser la logique permettant à l'école de s'adapter à des publics variés et à modifier l'organisation scolaire en l'adaptant au public ayant fréquenté le DASPA, et non l'inverse comme c'est le cas aujourd'hui.

Pour conclure, ce travail a pu enrichir mon expérience personnelle en tant que future enseignante et comme sociologue, en essayant de m'adapter à ces deux fonctions. Ce mémoire m'a permis de me rendre compte que l'école pouvait constituer un apport dans le développement personnel de chaque jeune mais aussi générer différentes problématiques. Ces jeunes interrogés m'ont permis d'ouvrir les yeux sur mon propre métier en gardant à l'esprit que chacun a sa propre histoire et qu'il est nécessaire, en tant qu'enseignante, de respecter le serment de Socrate : « Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de chacun des élèves qui me sera confié ».

Bibliographie

Ouvrages

- Barrère A., 2011, *L'éducation Buissonnière : Quand les ados se forgent eux-mêmes*, Paris, Armand Colin.
- Bourdieu P., 1979, *La distinction*, Paris, Editions de Minuit, le sens commun.
- Bajoit G., 2005, *Engagement et lien social*, in Guillaume J-F, *Aventuriers solitaires en quête d'utopie*, Liège, Édition de l'Université de Liège, 2005.
- Dubet F. et al., 1985, *L'état et les jeunes*, Paris, les Editions ouvrières.
- Dubet F. et Martuccelli D., 1996, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Ed. du Seuil.
- Dubet F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Ed. du Seuil. Liseuse en ligne.
- Dubet F., 2007, *Expérience sociologique*, Paris, la Découverte.
- Dubet F., 2008, *Faits d'écoles*, Paris, Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales.
- Guillaume J-F., 2009, *Bousculer les habitudes scolaires. Vers une gestion pédagogique des écoles secondaires*, Liège, les Editions de l'Université de Liège.
- Latour B., 2001, *Pasteur : guerre et paix des microbes. Suivi de Irréductions*, Paris, la Découverte.
- Lapeyronnie D., 2008, *Ghetto urbain*, Paris, Robert Laffont.
- Martuccelli D., 2010, *La société singulariste*, Paris, Armand Colin, coll. « Individu et Société ».
- Merton R. K., 1965, *Eléments de méthode et de théorie sociologique*, Paris, Plon.
- Nachi M., 2006, *Introduction à la sociologie pragmatique*, Paris, Armand Colin.
- Schütz A., 1962, *Collected Papers*, in Guillaume J-F., 1998, *Histoire des jeunes des identités en construction*, Paris, l'Harmattan, p 23.
- Vincent G., 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon.

Articles scientifiques

- Bajoit G., 1999, *Notes sur la construction de l'identité personnelle*, Recherches sociologiques.
- Gavray C., 2015, 'Ecole de l'espoir' : quels projets pour quels effets', in Manço A., 2015, *Pratiques pour une école inclusive : agir ensemble*, Collection Compétences interculturelles, Paris, pp 66-84.
- Honneth A., 1999, in Bajoit G., 1999, *Notes sur la construction de l'identité personnelle*, Recherches sociologiques.
- Ireson & Hallam, 2001, *Ability Grouping in Education*, in Dupriez & Draelants, 2004, *Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique*, Revue française de pédagogie, pp 145-165.
- Martuccelli D., 2015, *Les deux voies de la notion d'épreuve*, Paris, Sociologie, pp 43-60.

Plaisance E. et al., 2007, *Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat*, Paris, la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, no 37, 1er trimestre.

Simon H., 1947, in Gouin R. & Harguindéguy J-B., 2009, *Retour de la 'rationalité limitée' et cognition forte : enjeux et intérêts pour le renouvellement de l'analyse des politiques publiques*, Grenoble.

Sources juridiques

La constitution Belge de 1831.

Circulaire n°4799 du 15/04/2014 : 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.

Décret Mission 1997, Article 6.

Décret 2012 relatif au Dispositif d'accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/37785_003.pdf

L'obligation scolaire dans : www.enseignement.be

Ressources internet

Lire et écrire : <http://www.lire-et-ecrire.be/Notre-public>

Notes de cours

Baye A., 2017-2018, *Comprendre et gérer la diversité des publics scolaires*, Université de Liège.

Fagnant A., 2017-2018, *Didactique générale*, Université de Liège.

Félouzis in Baye A., 2017-2018, *Comprendre et gérer la diversité des publics scolaires*, Université de Liège.

Goffmann, 1974, *Les rites de l'interaction*, in Guillaume J-F, 2014-2015, *Questions complémentaires de sociologie*, Université de Liège.

Guillaume J-F., 2016-2017, *Sociologie de l'éducation*, Université de Liège.

Guillaume J-F., 2017-2018, *Sociologie de l'éducation*, Université de Liège.

Lafontaine D., 2017-2018, *Analyse de l'institution scolaire et de ses acteurs, politiques éducatives*, Université de Liège.

Lejeune C., 2015, *Méthode de recherche qualitative en sciences sociales*, Université de Liège.

Nachi M., 2015-2016, *Approche de la justice sociale*, Université de Liège.

Rosenthal & Jacobson, 1968, in Fagnant A., 2017-2018, *Didactique générale*, Université de Liège.

Annexes

Guide d'entretien destiné aux jeunes ayant suivi le DASPA.

Situation actuelle

- Quel âge as-tu ?
- En quelle année es-tu ?
- Es-tu arrivé en Belgique seul (Mena) ou en famille ?
- Depuis quand es-tu arrivé en Belgique ?
- As-tu déjà été à l'école dans ton pays d'origine ?
- De quelle origine es-tu ?

Journée habituelle

- Comment la journée se passe pour toi d'habitude ?
- À quoi accordes-tu de l'importance dans ta journée ?

L'école

Classe « traditionnelle »

- Comment ça se passe à l'école pour toi maintenant/ aujourd'hui ?
- Est-ce que tu avais déjà pensé l'école avant d'y arriver ? Est-ce que quand tu es arrivé c'était la même chose que ce que tu avais imaginé ?
- Qu'est-ce qui est facile pour toi à l'école ?
- Qu'est-ce qui est difficile pour toi à l'école ?
- Es-tu satisfait/content de ce que tu fais à l'école ? Est-ce que cela répond à tes attentes ?
- Y-a-t-il des choses qui t'ont surpris par rapport à l'école, auxquelles tu ne t'attendais pas ? (qui t'ont paru bizarres)
- Qu'est-ce que tu penses de ce que tu as fait jusqu'à présent à l'école ?

Questions de relance

- Y-a-t-il eu des moments où tu ne t'es pas senti bien à l'école, pourquoi ? Y-a-t-il des moments où tu t'es senti dépassé par les règles de la classe, de l'école, ... ?
- Te souviens-tu d'un moment précis, d'une situation où tu ne t'es pas senti bien à l'école ?

Classe DASPA

- Quel souvenir as-tu des classes DASPA ? Te rappelles-tu ton premier jour ?
- Comment est-ce que cela se passait dans la classe DASPA, qu'est-ce qui était différent ?

(Au niveau de la difficulté du niveau, des professeurs, des élèves)

Relation avec les pairs/ la famille

- En dehors de l'école, comment cela se passe ? Vis-tu seul(e) ?
- Parles-tu à ta famille de ce que tu vis à l'école ? Parles-tu à tes amis de l'école ?
- Qu'est-ce que tes amis/ proches pensent de l'école ?
- Question de relance : Est-ce que les membres de ta famille/ du centre de demandeur d'asile t'encouragent à aller à l'école ?

Relation avec les professeurs/ les élèves

- Comment cela se passe avec les professeurs ; les autres élèves de ta classe, avec les éducateurs ?
- Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi dans les relations ? Qu'est-ce qui a été le plus facile ?
- Que penses-tu que l'école attend de toi ?
- Qu'est-ce que les enseignants attendent de toi ? Que crois-tu qu'ils pensent de toi ?
- Question de relance : te sens-tu bien avec les autres élèves ?

Apprentissages scolaires

- Y-a-t-il des matières plus difficiles ?
- Qu'est-ce que tu apprends à l'école ?
- Quels sont les cours que tu préfères et pourquoi ?
- Qu'est-ce que tu penses de l'organisation de l'école ? (rythmes scolaires, à quelle heure commencent tes journées)
- Question de relance : Te souviens-tu d'un moment qui a été difficile pour toi ?

Apprentissage du Français

- Et le français comment ça va ? Qu'est-ce qui a été le plus facile dans l'apprentissage du français ?
- Qu'est-ce qui a été le plus difficile dans l'apprentissage ?
- Comment pourrait-on améliorer l'apprentissage du français ?

Projets

- Comment est-ce que tu imagines une journée dans 10 ans ?
- Maintenant, as-tu des projets à l'école ? As-tu des projets pour plus tard ?
- Ce que tu apprends à l'école, est-ce que ça correspond à ce que tu souhaitais ? Est-ce que ça te paraît utile pour plus tard, pour tes projets ?

Guide d'entretien qui s'adresse aux enseignants travaillant dans le DASPA.

Situation actuelle

- Quel est votre domaine d'enseignement ?
- Depuis combien de temps travailler vous dans les classes DASPA ?

Le DASPA

- À votre avis, le dispositif DASPA sert-il à quelque chose pour les élèves ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- Sur quoi les élèves accrochent ou n'accrochent-ils pas ?
- Quels sont les moments où vous pouvez prendre du plaisir ? Les moments qui sont plus difficiles que ce soit pour les élèves ou pour les professeurs ? (Relation avec les pairs ? Les projets ? Relation avec les professeurs/les élèves ? Les supports de cours adaptés ?)
- Y-a-t-il une situation où vous avez été pris au dépourvu ? (situation qui ne s'est pas bien déroulée). L'interaction est-elle bloquée à ce moment-là ? Arrive-t-on encore à échanger ?
- Est-ce que vous savez ce qu'on attend de vous et cela correspond-t-il à vos attentes ? Est-ce que ce qu'on attend de vous est réalisable ?
- Les règles de la classe DASPA sont-elles les mêmes que dans les autres classes ?
- Etes-vous satisfait de ce dispositif ? Cela répond-il à vos attentes ?
- Qu'est-ce que vous améliorerez, qu'est-ce que vous garderez et qu'est-ce que vous changerez dans ce dispositif ?
- Que faut-il absolument ?
- Comment ces jeunes sont pris en charge ?
- Comment vous répartissez-vous les tâches, travaillez-vous en équipe ?

Guide d'entretien 2017 s'adressant au sous-directeur de l'école organisant le DASPA

- Pouvez-vous me parler des classes de type DASPA en général : quel est l'objectif/ intérêt d'avoir des classes de ce type dans une école ?
- Comment avez-vous eu l'idée de créer ce type de classes ? Depuis quand existent-elles ?
- Quelles étaient les difficultés rencontrées avant la création de ces classes et à quelles problématiques répondent-elles ?
- Quels sont les avantages pour l'élève de bénéficier de ce type de classes ?
- Quels pourraient être les inconvénients de ce type de classes ?
- Y a-t-il d'autres écoles à Verviers qui organisent ces classes ? Si oui lesquelles ?
- Quelles seraient les améliorations à apporter à ce type d'enseignement ?
- Comment orientez-vous l'élève après avoir suivi des cours dans les classes de type DASPA ?
- Comment se passe la relation élèves- professeurs ?
- Les professeurs ont-ils suivi une formation particulière ? Les professeurs ont-ils demandé pour donner cours dans ces classes ou ont-ils été désignés ?

Guide d'entretien 2018 s'adressant au sous-directeur de l'école organisant le DASPA

- Qui décide d'envoyer ces jeunes dans les autres écoles ?
- Comment l'orientation se fait-elle dans les autres écoles ?
- Quel est le public des classes DASPA ? Est-ce uniquement des jeunes primo-arrivants ?
- Etes-vous subventionné pour ces classes, à quelles conditions ?
- En matière de NTPP comment cela se passe-t-il ?
- Quelles seraient les améliorations à apporter à ce type d'enseignement (niveau professeur, élèves, support de cours) ? Que faudrait-il garder ?
- Comment orientez-vous l'élève après avoir suivi des cours dans les classes de type DASPA?