

Faculté de philosophie, arts et lettres

L'ethos de l'enseignant-bricoleur/expert face à l'absence de référentiel
prescriptif : comment les professeurs de français en DASPA
construisent-ils leur propre planification ?

Analyse de planifications de contenus à travers l'étude des ressources existantes
et des réalités de terrain

Auteure : Flore Du Breuil

Promoteur : Serge Bibauw

Année académique 2025-2026

Master en langues et lettres française et romanes, orientation français langue étrangère

Déclaration sur l'honneur, mémoires/TFE de la Faculté de philosophie, arts et lettres, UCLouvain

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel, que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance, et que l'utilisation des outils d'intelligence artificielle est conforme aux consignes générales d'utilisation publiées par l'UCLouvain et disponible à cette adresse :

<https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-p1/portail/reglement/Consignes-ChatGPT-version-etudiante.pdf?itok=SebXXm87>

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement, de ne pas annoncer dans une partie spécifique en début du mémoire l'utilisation que j'ai faite des outils d'intelligence artificielle ou de les utiliser de manière contraire à ce qui est prévu dans la note institutionnelle constituent des irrégularités graves au regard du Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain (Chapitre 4, section 7, article 107 à 114) au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions académiques et disciplinaires encourues.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude et de n'avoir pas utilisé les outils d'intelligences artificielles en dehors de ce qui est accepté à l'UCLouvain.

Nom, Prénom : Du Breuil, Flore

Date : 13/05/2026

Signature de l'étudiant-e :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'F. Du Breuil', written diagonally across the line.

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mon promoteur, Serge Bibauw, pour l'attention qu'il a portée à ce travail. Il a accueilli mes idées et mon souhait de travailler sur cette thématique avec beaucoup d'ouverture. Il a toujours été disponible pour échanger à propos du dispositif DASPA, de l'orientation de cette recherche ou de son avancement.

Je remercie également l'ensemble des enseignants qui m'ont accordé leur confiance. Ils ont pris le temps de participer à cette étude, dans un contexte où celui-ci se fait rare. Sans leurs entretiens et les documents qu'ils ont partagés, ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour.

J'adresse une pensée particulière à mes parents, pour leur soutien constant, leur aide et leurs encouragements tout au long de mon parcours. Ces années d'études auraient été bien plus difficiles sans leur présence.

Enfin, je souhaite remercier mes amis, ainsi que ma sœur, pour leur présence et leur soutien. Leur souhait sincère de me voir épanouie m'a été précieux durant ces années parfois exigeantes.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
INTRODUCTION	7
1 CADRE THÉORIQUE	10
1.1 Le DASPA de 2001 à aujourd'hui.....	10
1.1.1 Ce que disent les décrets	10
1.1.2 À l'heure du Pacte pour un Enseignement d'excellence	12
1.2 Les modèles organisationnels du DASPA	13
1.2.1 Modèle A : un seul groupe, plusieurs profils	13
1.2.2 Modèle B : des groupes fixes selon le niveau, l'âge ou le profil	13
1.2.3 Modèle C : des groupes de niveau avec un passage possible entre les groupes	14
1.2.4 Modèle D : des groupes de niveau avec un passage possible entre les groupes et une fixation des contenus d'apprentissage établie	14
1.3 Les facteurs de réussite : qu'est-ce qu'un DASPA « fonctionnel » ?	14
1.3.1 Organisation interne claire et structurée	15
1.3.2 Pratiques pédagogiques adaptées.....	16
1.3.3 Contexte d'établissement porteur	17
1.3.4 Politique institutionnelle cohérente	17
1.4 La spécificité du DASPA : sur le continuum FLE – FLSCO – FLM	17
1.4.1 Clarifier les étiquettes : FLE, FLS, FLSCO et FLM	18
1.4.2 Le continuum comme clé de lecture du DASPA	20
1.4.3 Ce que le FLSCO implique concrètement pour le DASPA	21
1.4.4 Quelles priorités didactiques pour le français de scolarisation ?	21
1.4.5 Des méthodologies nombreuses... mais peu stabilisées	23
1.4.6 Le « vide didactique » du FLSCO en DASPA	23
1.4.7 En résumé : penser le DASPA comme une pédagogie de passage	24
1.5 Les curriculums	25
1.5.1 Caractéristiques et définitions	25
1.5.2 Le curriculum formel	26
1.5.3 Les autres formes de curriculums	28
1.6 Difficultés et spécificités du DASPA	30
1.7 Envisager la progression en daspa : quelles pistes et quels appuis disponibles ?.....	31
1.7.1 Les manuels et les séquences pédagogiques.....	31
1.7.1.1 Le manuel <i>Entrée en matière</i>	32
1.7.1.2 La séquence d'apprentissage <i>Vous avez dit Saint-Gilles ?</i>	33
1.7.1.3 Le manuel <i>Ma clé junior, FLSCO A1.1-A1 : Méthode de lecture-écriture pour adolescents</i>	35
1.7.1.4 Les manuels <i>Avec vous...au collège : De la 6e à la 3e</i> et <i>Avec vous...en lecture-écriture</i>	36
1.7.2 Propositions de référentiels et de programmes non prescriptifs	40
1.7.2.1 Apprentissage du français en classe-passerelle	40

1.7.2.2	L'ouvrage <i>Piste pour une progression en DASPA ; français langue de socialisation et de scolarisation</i>	43
1.7.2.3	Programme de français langue étrangère pour les niveaux A0-A1	44
2	MÉTHODOLOGIE	46
2.1	Design méthodologique	46
2.2	Choix et élaboration des outils de collecte de données	47
2.3	Recrutement des participants et traitement des données	48
2.4	Profil détaillé des écoles accueillant un DASPA	50
2.4.1	Ecole 1	50
2.4.2	Ecole 2	51
2.4.3	Ecole 3	51
2.4.4	Ecole 4	52
2.4.5	Ecole 5	53
3	RÉSULTATS ET DISCUSSION	56
3.1	Les difficultés rencontrées en daspa par les enseignants	56
3.1.1	Les difficultés rencontrées par les enseignants	56
3.1.1.1	L'hétérogénéité des groupes	56
3.1.1.2	Inquiétudes diverses : logiques de concurrence ou d'entraide entre les écoles ?	57
3.1.1.3	Le profil psychologique des apprenants	58
3.1.1.4	Sentiment d'invisibilité et de rejet chez les enseignants du DASPA	58
3.1.1.5	Contraintes administratives	59
3.1.2	Les difficultés rencontrées au niveau de la planification en DASPA dans le cours de français	59
3.1.3	Les pistes de remédiation face aux difficultés rencontrées par les enseignants en DASPA	61
3.1.4	Regards croisés sur les difficultés en DASPA : de l'analyse initiale aux observations actuelles	63
3.2	Les objectifs du DASPA vus par les enseignants de français	65
3.2.1	Écoles 1 et 2 : des objectifs scolaires revendiqués	66
3.2.2	Écoles 3, 4 et 5 : l'accueil au centre des préoccupations	67
3.2.3	Les différents liens établis entre l'accueil, la minorisation des objectifs scolaires et la présence d'une planification claire	69
3.3	Les planifications des enseignants de français en DASPA	70
3.3.1	Une faible formalisation du programme référent	70
3.3.2	Analyse de plusieurs planifications d'enseignants de français en DASPA : récurrences et différences	72
3.3.2.1	La liste d'objectifs : insuffisante pour une planification	72
3.3.2.2	Les intentions pédagogiques : insuffisantes pour une planification	74
3.3.2.3	La planification de l'école 4	75
3.4	Les supports de travail	77
3.4.1	Des supports de travail construits dans une logique FLE : le cas des écoles 1 et 4	78
3.4.2	Des supports de travail mobilisés en l'absence de cadre référentiel stabilisé : le cas des écoles 2 et 3	79
3.4.3	L'école 5 : une hybridation des références et des supports de travail	80

3.5	Proposition d'un tableau synoptique général concernant la progression en DASPA.....	82
3.5.1	Éléments de synthèse et bilan analytique en vue d'une proposition didactique	82
3.5.2	Proposition d'une planification générale validée par la littérature scientifique, les décrets et les pratiques de terrain.....	85
CONCLUSION		91
BIBLIOGRAPHIE		93
LISTES DES ANNEXES.....		97
•	Annexe 1 : exemple type du mail de contact avec les professeures rencontrées	97
•	Annexe 2 : questions des entretiens semi-directifs	97
•	Annexe 3 : Transcriptions des entretiens	97
○	Entretien avec E1P1 – 01/10/2025.....	97
○	Entretien avec E2P1 – 08/10/2025.....	97
○	Entretien avec E3P1 - 21/05/2025	97
○	Entretien avec E3P2 – 10/10/2025.....	97
○	Entretien avec E4P1 – 19/11/2025.....	97
○	Entretien avec E5P1P2P3 – 04/12/2025	97

INTRODUCTION

En 2026, le dispositif DASPA aura 25 ans. Tout au long de ces années, au fil des différents décrets, sa structure a évolué. L'intérêt d'étudier ce dispositif, appelé anciennement « classes-passerelles », semble avoir fluctué au cours de ces années. En effet, à l'heure actuelle, on observe assez peu d'études portant spécifiquement sur ce dispositif en Belgique. Les études trouvées dans le cadre de cette recherche datent des cinq dernières années ou des quinze à vingt dernières années. Le DASPA constitue un dispositif complexe, caractérisé par de multiples dimensions touchant à la fois aux pratiques, aux représentations et à l'environnement (Oger, 2019). Ainsi, il est évident que les recherches menées en FLE, en FLSco, en pédagogie, mais aussi celles réalisées à propos des modes d'évaluation, de l'interculturalité, de la littératie, du plurilinguisme, de la différenciation... servent au dispositif. Il est néanmoins plus complexe de trouver des études s'intéressant spécifiquement à cette structure. Au terme de ce quart de siècle, il semble important de faire d'une part le point sur le fonctionnement de ce dispositif, sur ses réussites et ses difficultés. D'autre part, trouver des solutions et des leviers d'action aux difficultés soulignées depuis déjà plusieurs années apparaît absolument nécessaire.

Dans le cadre de cette recherche, et à mon échelle, je proposerai une réflexion autour des curriculums en DASPA. En effet, il n'existe pas à l'heure actuelle de programme prescriptif en français pour cette structure. Ce mémoire s'intéresse donc aux différentes réactions que peuvent éprouver les enseignants face à cette absence de balises curriculaires précises, mais il s'intéresse également aux propositions concrètes que les enseignants ont élaborées face à ce « vide didactique ».

Mon interrogation porte sur une observation. Sur les réseaux sociaux, il est facile de trouver dans des groupes d'enseignants des questions relatives aux classes DASPA et au contenu à enseigner dans ces classes. À travers différents stages, la question du contenu à enseigner a également été soulevée plusieurs fois. Une fois le sujet choisi, d'autres questions émergent en ce qui concerne l'adéquation au niveau cible ou le choix des supports de travail. Lorsqu'on soulève en salle des professeurs la question du programme en DASPA, on peut entendre qu'il n'existe pas, qu'il n'y en a pas ou que les enseignants s'appuient en général sur le CECR. On peut également entendre qu'il serait impossible d'élaborer un programme, en raison de l'hétérogénéité des groupes, de la diversité des besoins, de la préférence des enseignants pour des pratiques adaptatives, ainsi que de la complexité des difficultés à gérer en DASPA. Dans cette perspective, l'introduction d'un programme prescriptif pourrait même constituer une contrainte supplémentaire.

Afin d'analyser et de structurer ces discours ambiants, il m'est nécessaire de formuler une problématique claire, susceptible d'articuler différentes thématiques liées aux enjeux curriculaires, et plus particulièrement à la planification ainsi qu'à la sélection des contenus d'enseignement du français en classe DASPA. Elle s'intitule : l'ethos de l'enseignant bricoleur/expert face à l'absence de référentiel prescriptif : comment les professeurs de français en DASPA construisent-ils leur propre planification ? Cette problématique me permettra d'aborder la planification dans une perspective large, en prenant en compte l'ensemble des dimensions qui la sous-tendent.

Pour répondre à cette question, j'ai adopté une méthode exploratoire et comparative. Ma recherche ne part pas d'une hypothèse précise. Cependant, au cours de cette recherche, différentes hypothèses vont émerger et seront discutées, mais l'essence de ce travail se veut exploratoire. L'objectif était dans un premier temps de rencontrer des enseignants pour discuter de la planification du cours de français en DASPA et de ce qu'ils souhaitaient enseigner en classe. Pour cela, un questionnaire a été mis en place et des entretiens semi-directifs ont été réalisés. Au cours de ce mémoire, huit enseignants ont été interrogés (ensemble ou séparément). À partir de ces entretiens, j'ai pu sélectionner ce qui semblait pertinent pour répondre à cette problématique. J'ai également pu comparer ces différents entretiens. En parallèle, une revue de la littérature scientifique concernant les classes DASPA a été effectuée.

Ainsi, ce mémoire s'organise en quatre parties. Après cette introduction, le cadre théorique reprend les informations importantes concernant la structure DASPA et ceci, pour être à même de comprendre dans quoi s'inscrit ma problématique. Dans ce cadre-là, je rappelle les différents décrets par lesquels est passé le dispositif. Il me semblait important d'informer sur les modèles organisationnels de base du DASPA afin de mieux comprendre les profils des différentes écoles rencontrées. Ensuite, les facteurs de réussite d'un DASPA sont mis en évidence. Cela permet de comprendre tous les tenants d'un DASPA fonctionnel. Le concept de français de scolarisation est abordé puisqu'il prend tout son sens en DASPA. Les curriculums sont évoqués également pour comprendre concrètement ce qui est absent dans cette structure. Enfin, les difficultés rencontrées depuis plusieurs années par le dispositif sont également relayées puisqu'elles doivent être prises en compte dans l'éventuelle construction d'une planification. La deuxième partie de cette recherche propose une révision des documents déjà créés pour la structure DASPA. Quatre manuels ou séquences de cours sont brièvement analysés ainsi que plusieurs documents pouvant plus ou moins s'apparenter à une planification (toujours à visée non prescriptive). La troisième partie est consacrée à l'analyse et à la discussion des résultats,

organisées autour de plusieurs thématiques émergentes. Elle met en regard les représentations des enseignants par rapport aux objectifs poursuivis par le DASPA, leurs planifications, les documents pédagogiques fournis, les difficultés rencontrées ainsi que les supports de travail mobilisés toujours dans le cadre du DASPA. Enfin, la dernière partie vise une synthèse globale des différents sujets abordés et traités à la lumière de ma problématique. Elle permet de comprendre le fil conducteur de ce mémoire et met au jour une proposition de planification de contenus en DASPA concernant le français. Celle-ci est créée à partir de tous les documents analysés au cours de cette recherche.

1 CADRE THÉORIQUE

1.1 LE DASPA DE 2001 À AUJOURD'HUI

1.1.1 Ce que disent les décrets

Le premier décret date de 2001. Il propose le concept de classe passerelle pour nommer ce dispositif accueillant les apprenants primo-arrivants. Cette nomination évolue et, en 2012, les équipes éducatives ressentent le besoin de faire évoluer ce dispositif (notamment en raison des difficultés relevées par divers travaux). Ce dispositif portera dorénavant le nom de DASPA pour « dispositifs d'accueil et de scolarisation des primo-arrivants ». Enfin, en 2019, un nouveau décret apparaît. Il vise à faire évoluer le DASPA et propose des solutions aux difficultés rencontrées ; notamment, le dispositif d'accompagnement pour le français langue d'apprentissage (FLA).

Oger (2019) a réalisé un travail de synthèse à propos du contenu de ces décrets. En substance, elle relève donc huit « prescriptions structurantes » à travers les différents décrets :

- Le DASPA a d'abord pour mission d'accueillir les élèves primo-arrivants : il doit « assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves primo-arrivants et des élèves assimilés aux primo-arrivants dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles » (Fédération Wallonie-Bruxelles : Circulaire 7232, 2019, p. 5). Une certaine liberté est laissée dans l'organisation de la structure d'accueil, bien qu'en 2019, on remette en avant l'obligation de l'immersion progressive du jeune dans des classes de FLM.
- Le DASPA a évolué quant aux conditions d'accès à celui-ci. Aujourd'hui, comme pour le décret de 2001, le primo-arrivant doit se situer dans la bonne tranche d'âge (au moins 2 ans et demi et moins de 18 ans) ; il doit être en Belgique depuis moins d'un an et avoir un statut particulier (Fédération Wallonie-Bruxelles : Circulaire 7232, 2019). Si le primo-arrivant ne remplit pas ces conditions d'accès, il est redirigé vers des dispositifs FLA (Oger, 2019).
- La durée de passage, le cursus des DASPA et l'horaire ont été modifiés au fil des décrets. Le point intéressant à noter dans le cadre de ce mémoire, c'est la durée de passage au sein du DASPA qui a été allongée. Actuellement, un apprenant peut rester dans la structure pendant 18 mois. S'il est considéré comme analphabète lors de son entrée, il

peut y rester six mois supplémentaires. Ceci nous amène à un total de deux ans. L'immersion dans des classes « ordinaires » est rendue obligatoire en 2019. L'apprenant doit poursuivre son apprentissage dans l'enseignement « traditionnel » après 10 mois passés dans le dispositif d'accueil (Oger, 2019).

- La formation des enseignants, grande absente du décret de 2001, est soulignée en 2012, mais c'est en 2019 que le changement s'opère. En effet, pour enseigner dans un DASPA, il faut dorénavant avoir suivi une formation spécifique en ce qui concerne le français langue étrangère/français langue de scolarisation (Oger, 2019).

Les quatre autres « prescriptions » sont majoritairement destinées aux directions d'écoles. Elles sont plus axées sur la structure (et non sur l'apprenant). Par conséquent, je ne m'y attarderai pas. Néanmoins, on peut souligner grâce à Oger (2019) différents points :

- Les décrets reviennent également sur les conditions d'ouverture et de maintien du DASPA dans les écoles ;
- Les partenariats avec d'autres écoles sont encouragés : l'objectif est notamment d'échanger autour des pratiques pédagogiques et de partager des outils ;
- Les décrets explicitent la définition d'un conseil d'intégration, ses objectifs et son rôle ;
- Des explications et des changements sont opérés au gré des décrets concernant le calcul du nombre d'apprenants et des périodes d'encadrement qui en découlent.

En somme, l'objectif du DASPA est d'abord d'accueillir et d'accompagner l'élève primo-arrivant. Dans un premier temps, l'apprenant doit obtenir un niveau de « survie » (objectif A1) selon des méthodes typiques du français langue étrangère (FLE). Très vite, cet apprenant plongera dans l'apprentissage du français de scolarisation (FLSco) ; ce dernier n'ayant pas le même objectif que l'apprentissage du français en FLE. Au terme de 18 ou 24 mois (rarement moins), l'objectif final est que l'apprenant ait atteint un niveau B1, soit le niveau seuil selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Celui-ci est décrit comme étant le niveau permettant à l'interlocuteur d'être indépendant dans son utilisation de la langue. Il permettra à l'apprenant de poursuivre sa scolarisation au sein de l'enseignement « traditionnel » dans les meilleures conditions possibles.

1.1.2 À l'heure du Pacte pour un Enseignement d'excellence

Le Pacte pour un enseignement d'excellence est présenté comme le renforcement de « la qualité de l'enseignement, de la maternelle à la fin du secondaire, et ce au bénéfice de tous les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles »¹. Il propose une « approche systémique du changement qui touche plusieurs dimensions et une volonté d'amélioration progressive du système scolaire portée par ses acteurs »². Le Pacte est scindé en quatre thématiques : apprentissage à l'école, organisation de l'école, métiers de l'école et climat de bien-être à l'école. Les mesures prises à travers ces quatre thématiques sont multiples : renforcer le leadership des directions, (ré)organiser l'école à travers un plan de pilotage, revoir les rythmes scolaires, proposer un parcours d'éducation culturelle et artistique, effectuer une transition vers le numérique, mieux orienter les élèves, valoriser le métier d'enseignant, tendre vers la gratuité scolaire, renforcer le climat de bien-être à l'école, proposer un tronc commun pour tous les élèves, valoriser le qualifiant, suivre l'élève à l'aide d'un dossier d'accompagnement, tout cela dans l'espoir de favoriser une prise en charge optimale de l'élève (parcours, difficultés...).³

Meunier (2020) considère que le Pacte ouvre des pistes quant à l'amélioration du DASPA. Elle insiste sur le fait que celui-ci met en avant l'importance du « français comme compétence transversale pour tous les élèves (p. 4) ». Ainsi, la proposition donnée pour l'objectif de l'apprentissage du français rejoint en partie celui du DASPA :

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

Cette citation rejoint le double objectif du DASPA, à savoir apprendre le français en français. Dans ce dispositif, le français est vu comme une langue de socialisation et d'intégration, mais aussi comme une langue permettant l'accès à un savoir. La citation permet de rappeler que dans le contexte du DASPA, tous les enseignants sont considérés comme des enseignants de (la) langue. L'apprentissage du français est donc bien transversal et vu comme un outil et un objet d'apprentissage.

¹ Pacte pour un Enseignement d'excellence, <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/>.

² Pacte pour un Enseignement d'excellence, <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/>.

³ Pacte pour un Enseignement d'excellence, <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/>

Meunier (2020) met en évidence un passage où le Pacte prévoit « le renforcement des DASPA et le développement de moyens et d'outils spécifiques pour l'enseignement du français comme langue étrangère aux élèves allophones et vulnérables (p. 4) » :

Un certain nombre de défis doivent également être relevés qui concernent le fait de combiner des exigences élevées avec la nécessaire intégration des élèves allophones et francophones vulnérables, et avec l'accueil spécifique des élèves primo-arrivants dans les DASPA et l'intégration de ces élèves dans leur groupe d'âge. (Pacte d'Excellence, Avis n° 3 du Groupe, page 48).

Le décret de 2019 s'inscrit, toujours selon Meunier (2020), dans le cadre du Pacte. Le Pacte porte donc une attention certaine à la langue de scolarisation. Hayez, Maravelaki et Oger (2021) regrettent néanmoins le manque de clarté dans la rédaction de certains axes stratégiques du Pacte. Elles relèvent notamment la définition donnée de la langue de scolarisation qui laisse penser que celle-ci ne s'adresse qu'aux élèves préscolarisés ou allophones.

1.2 LES MODÈLES ORGANISATIONNELS DU DASPA

Pour plus de clarté dans la suite de ce mémoire, il nous semblait important de rappeler les différents modèles organisationnels du DASPA. Ceux-ci ont chacun leurs avantages, leurs inconvénients et leurs limites. La manière d'organiser le DASPA impacte la manière de penser et de faire l'enseignement. Rappelons que l'objectif de ce travail est d'interroger les différents curriculums visibles ou non dans le DASPA.

Quatre modèles sont décrits dans le Référentiel pour les classes-passerelles (2006) ; un référentiel qui fait toujours figure d'autorité dans le milieu.

1.2.1 Modèle A : un seul groupe, plusieurs profils

Ce modèle est caractérisé par un groupe d'apprenants unique et hétérogène (âge, langue d'origine, milieux). Il demande une pédagogie ultra-différenciée de la part de l'enseignant. C'est ce modèle qui est privilégié lorsque les apprenants sont peu nombreux.

1.2.2 Modèle B : des groupes fixes selon le niveau, l'âge ou le profil

Ce modèle est défini par des groupes stables. Ceux-ci ont chacun un niveau et/ou un profil similaires (groupe d'apprenants ayant le même niveau et/ou le même âge). Ce modèle suppose un test diagnostique en début d'année afin de pouvoir réaliser la formation des groupes. Au sein des différents groupes, une pédagogie différenciée est malgré tout à privilégier. Ce modèle permet de séparer, dans un premier temps, les apprenants scolarisés dans leur pays d'origine ou antérieurement des apprenants non scolarisés. C'est, selon Oger (2019), un minimum pour

pouvoir penser la progression des apprenants de manière optimale. Ainsi, l'hétérogénéité peut être légèrement maîtrisée. Le Référentiel (2006) indique néanmoins que si ce modèle permet de penser la progression du groupe avec plus de stabilité, l'accueil éventuel d'apprenants en cours d'année reste difficile dans ce contexte.

1.2.3 Modèle C : des groupes de niveau avec un passage possible entre les groupes

Il s'agit ici de plusieurs groupes de niveaux. Les apprenants évoluent et changent de groupes en fonction de la progression dans leurs apprentissages en français. Ce modèle implique également un test diagnostique à l'arrivée dans le dispositif afin de placer l'arrivant dans le groupe qui lui convient. Chaque groupe est pensé comme un module d'apprentissage. Le Référentiel (2006) met en garde contre des changements de groupes trop hâtifs. L'avantage de ce modèle est qu'il permet plus facilement l'intégration des apprenants arrivant en cours d'année.

1.2.4 Modèle D : des groupes de niveau avec un passage possible entre les groupes et une fixation des contenus d'apprentissage établie

Ce modèle ressemble en tout point au modèle C. La différence résulte du fait que la composition de ces « modules » est clairement définie au préalable. Une évaluation diagnostique permet de répartir les apprenants dans le bon groupe/module. Ce module d'apprentissage se clôture par une évaluation des acquis de l'apprenant ; évaluation qui conditionne son passage vers le module « supérieur ». Le modèle D demande des ressources organisationnelles et pédagogiques. En effet, il faut plusieurs professeurs pour enseigner dans les différents groupes de niveaux et une cohérence interne entre les différents modules de cours.

Ce léger détour théorique me permettra d'une part de situer plus facilement les DASPA rencontrés au cours de ce travail et d'autre part, de reparler des modèles organisationnels lors de notre réflexion autour des curriculums en DASPA.

1.3 LES FACTEURS DE RÉUSSITE : QU'EST-CE QU'UN DASPA « FONCTIONNEL » ?

À partir d'Oger (2019), il est possible de mettre en évidence les facteurs qui favorisent le bon fonctionnement d'un DASPA. Avoir en tête les facteurs facilitant la progression des apprenants permettra de poser des choix cohérents concernant la construction d'une planification générale des apprentissages en lien avec les observations de terrain.

Dans un premier temps, l'un des objectifs d'Oger (2019) était de « dégager et d'analyser les pratiques enseignantes efficaces dans le contexte du DASPA (p. 86) ». Ces pratiques efficaces

sont censées favoriser « l'intégration scolaire des élèves primo-arrivants dans le cursus d'enseignement ordinaire (p. 86) ». Pour cela, Oger, après avoir effectué différents tests dans plusieurs écoles, en a sélectionné deux sur base de leurs résultats : l'école 1 stagne, voire régresse dans les apprentissages au cours de l'année ; l'école 2 a des résultats très significatifs en matière de progression des apprenants.

En résumé, il semblerait qu'un DASPA fonctionnel soit un dispositif cohérent et articulé visant l'intégration scolaire accélérée des élèves primo-arrivants ; tout cela à travers une organisation pédagogique, institutionnelle et humaine efficace. Il ne s'agit pas uniquement d'un espace d'apprentissage du français, mais d'un système complexe d'interactions entre pratiques enseignantes, représentations des acteurs et environnement scolaire et institutionnel.

Oger (2019) schématise ce système complexe en différents niveaux (représentations des acteurs, pratiques enseignantes et environnement) ; les niveaux étant eux-mêmes définis par des relations multiples. Ainsi, les conditions pour qu'un DASPA fonctionne correctement sont multiples.

1.3.1 Organisation interne claire et structurée

L'organisation a une importance capitale en ce qui concerne l'efficacité de la structure. Un dispositif élaboré est à privilégier. Par dispositif élaboré, il faut entendre un nombre d'élèves suffisamment important pour pouvoir réaliser des groupes de niveaux. En effet, ce modèle de fonctionnement semble être le plus porteur pour une bonne progression des apprenants. Scinder au minimum les apprenants scolarisés et non scolarisés semble obligatoire pour enseigner dans les meilleures conditions. Ces groupes de niveaux ont pour objectif de limiter l'hétérogénéité du public DASPA (source de difficultés pédagogiques) et, par conséquent, de favoriser la progression des apprenants. Ce fonctionnement « automatique » permet un gain de temps et d'énergie : la structure doit fonctionner en elle-même. Oger (2019) met également en évidence la taille du DASPA. En effet, le nombre d'élèves doit être suffisamment important pour que la structure soit démographiquement stable. S'il y a trop peu d'inscrits, la structure ne se projette pas dans l'avenir (pas de projet, pas/peu d'engagement, inquiétude personnelle, pas de groupe de niveaux, trop d'hétérogénéité...). Il semblerait néanmoins que le plafond du nombre d'inscrits soit autour d'une centaine d'apprenants. Au-delà de ce nombre, d'autres difficultés surviennent (dénaturation de l'esprit humain du DASPA, problèmes de communication et de cohésion). La présence d'un coordinateur pédagogique officiellement reconnu permet de faciliter les échanges et d'assurer le lien entre acteurs internes et externes. Les enseignants doivent enseigner et le coordinateur gère les aspects plus administratifs et sociaux.

1.3.2 Pratiques pédagogiques adaptées

Cette recherche a mis en évidence des gestes professionnels plus pertinents que d'autres. Visiblement, il faut privilégier des pratiques de facilitation didactique plutôt que des pratiques simplificatrices. Deux cas de figure se présentent au niveau du profil des enseignants en DASPA. Un enseignant peut se sentir perdu face à l'absence de consignes claires, de programme, de contenu préexistant concernant ce public spécifique. Oger parle d'un « ethos d'enseignant-bricoleur » qui « tente » de proposer des leçons avec souvent peu de succès. A contrario, certains enseignants développent des compétences remarquables en matière de flexibilité et d'adaptabilité (compétences essentielles en DASPA). Ils ont une vision très claire de l'objectif de chaque séquence de cours et sont capables d'effectuer des choix en matière de contenus à enseigner. Oger parle dans ce cas d'un « ethos enseignant-expert ». Ces enseignants sont capables de « remplir » ce « vide didactique » dont parle Oger (2019) pour l'enseignement du français langue seconde, particulièrement dans le contexte du DASPA. L'apprentissage est focalisé sur le sens. Des gestes et des pratiques enseignantes sont utilisés pour faciliter l'apprentissage : multiples rappels, attention accrue et lente dans les moments de transition dans l'apprentissage, présentation de l'objet de l'enseignement sous de multiples supports, classe présentant de nombreuses affiches... Les enseignants, lors du passage des apprenants en DASPA, proposent de nombreux genres de textes et une grande place est laissée aux productions orales et écrites.

Évidemment, une collaboration interdisciplinaire entre enseignants est importante. Tous les professeurs du DASPA sont des professeurs de langue. Ils ont un rôle à jouer dans l'apprentissage du français dans sa dimension orale et écrite. Cet objectif n'est pas seulement celui du professeur de français.

Dans l'école ayant obtenu des résultats remarquables aux tests d'évaluation proposés par Oger (2019), on laisse une place importante à l'évaluation régulière des acquis réels des élèves (et non des représentations). Ainsi, les dictées hebdomadaires selon une action pédagogique précise, les tests et la participation active en classe sont des habitudes de travail dans cette école. Peu de problèmes disciplinaires sont constatés. L'explication donnée pour parer à cet argument entendu, qui voudrait que les élèves DASPA soient « difficiles » parce qu'ils n'ont pas ou peu de « culture scolaire », est le temps passé sur les droits et les devoirs de l'apprenant. Ainsi, un moment important est consacré à la mise en place du cadre. Celui-ci est une sorte de charte composée d'habitudes et de règles à respecter (conditions nécessaires à l'apprentissage).

Il est également important de considérer les apprenants comme des élèves et non, de prime abord, comme des réfugiés. Oger (2019) montre que, a priori, « la focalisation sur l'apprenant va de pair avec une minorisation des objectifs scolaires ». Or, les objectifs scolaires sont normalement la priorité du DASPA.

1.3.3 Contexte d'établissement porteur

Un DASPA fonctionnel propose un projet d'école dynamique promouvant l'innovation pédagogique, l'ouverture sociale et la coopération entre enseignants. Sans grande surprise, le DASPA fonctionne mieux si l'équipe éducative porte un regard positif sur la structure. La direction doit la doter de moyens humains suffisants. Des relations de partenariat sont à privilégier entre les centres d'accueil et les autres écoles. Pour une bonne gestion du DASPA, particulièrement s'il est petit, envisager un partenariat avec une autre école voisine serait plus bénéfique pour l'équipe éducative que d'entretenir des rapports conflictuels.

1.3.4 Politique institutionnelle cohérente

Oger (2019) propose d'effectuer une sélection rigoureuse des écoles autorisées à ouvrir un DASPA. Cette sélection se ferait en fonction de leur expertise pédagogique et de leur capacité à accueillir durablement des primo-arrivants. Il faut limiter la concentration de dispositifs dans un même secteur géographique pour éviter les logiques concurrentielles. Ouvrir beaucoup de DASPA semble positif pour les apprenants et le milieu du FLE, mais dans les faits, ces ouvertures ne sont pas toujours motivées par un projet d'établissement concret. Ces structures sont aussi utilisées pour « gonfler » le nombre d'élèves inscrits dans une école.

De plus, et c'est aujourd'hui chose faite, la formation initiale des enseignants du DASPA doit être obligatoire en FLE et en pédagogie interculturelle.

En somme, un DASPA efficace n'est ni une salle de classe isolée ni un simple sas linguistique. C'est un système d'intégration scolaire exigeant, nécessitant de la cohérence, de la collaboration, de l'expertise pédagogique et de la reconnaissance institutionnelle.

1.4 LA SPÉCIFICITÉ DU DASPA : SUR LE CONTINUUM FLE – FLSCO – FLM

Pour bien comprendre la forme que devrait prendre un programme destiné au DASPA, il est nécessaire de clarifier les différentes étiquettes mobilisées dans la littérature : FLE, FLS, FLSCO et FLM. En effet, l'enseignement du français en DASPA ne peut être réduit à une seule de ces

catégories. Il s'inscrit au contraire dans un continuum didactique, au croisement de plusieurs logiques d'apprentissage.

L'enjeu est de taille : en DASPA, il ne s'agit pas seulement d'apprendre à communiquer en français. Il faut aussi permettre à l'apprenant d'entrer rapidement dans les apprentissages scolaires ordinaires. Ce dernier doit donc apprendre le français comme langue de communication, mais aussi comme langue de scolarisation et d'accès aux savoirs. C'est précisément cette double finalité qui fait la spécificité du dispositif.

1.4.1 Clarifier les étiquettes : FLE, FLS, FLSco et FLM

Le FLE : apprendre à communiquer

Le français langue étrangère (FLE) désigne traditionnellement l'enseignement du français à des apprenants pour qui cette langue n'est ni la langue maternelle ni la langue de l'environnement immédiat. Son objectif principal est la communication : comprendre, interagir, se présenter, demander son chemin, exprimer ses besoins, etc. Au sens propre, le français est vu comme une langue étrangère. Cette étiquette peut être translatée : par exemple, un francophone qui choisit l'espagnol comme langue étrangère. Ce dernier apprend cette langue à l'école dans le but de pouvoir communiquer ; « s'en sortir » dans un pays hispanophone. Cet apprentissage est peut-être le résultat d'un choix ; la donnée motivationnelle joue un rôle important dans ce cadre-ci. On comprend donc aisément que l'étiquette FLE ne correspond pas tout à fait au cadre du DASPA, aux besoins langagiers des apprenants, à l'apprentissage qui doit être fait dans ce contexte.

Néanmoins, cette dimension est évidemment incontournable, surtout lorsque les apprenants arrivent dans le dispositif. Un apprenant nouvellement arrivé doit d'abord acquérir des ressources langagières de base. Celles-ci vont lui permettre de survivre linguistiquement dans l'école et dans la vie quotidienne. Toutefois, si le DASPA se limitait à cette seule dimension communicative, il laisserait les élèves démunis face aux exigences de la classe ordinaire. Savoir se présenter ou apprendre à se repérer dans la ville ne suffit pas pour comprendre une consigne, suivre un cours d'histoire ou produire un texte explicatif. Le FLE est donc nécessaire, mais insuffisant à lui seul dans ce contexte.

Le FLS : une langue seconde, à fonction sociale et scolaire

Plusieurs chercheurs (Vigner, 1992 ; Cuq, 2003 ; Verdelhan, 2002 ; Maravelaki, 2021) ont mis en évidence le concept de français langue seconde (FLS). Cette étiquette désigne une situation

dans laquelle le français n'est pas nécessairement la langue maternelle de l'apprenant, mais où il n'est pas non plus une simple langue étrangère : il devient une langue de communication, de culture et d'intégration sociale.

Comme le rappelle Maravelaki (2021), le FLS renvoie à des contextes où le français est utilisé dans l'environnement social et institutionnel de l'élève. Cette notion est particulièrement pertinente pour les apprenants allophones scolarisés dans l'espace francophone, puisqu'ils doivent apprendre une langue qu'ils rencontrent à l'école et en dehors de l'école. Le français y est à la fois langue de relation, de socialisation et de scolarisation.

Le FLSco : le français comme langue de scolarisation

L'étiquette qui semble la plus ajustée au contexte du DASPA est toutefois celle de français langue de scolarisation (FLSco). Selon Peutot (2012), en s'appuyant notamment sur Vigner et Verdelhan, cette notion permet de mettre en avant la fonction scolaire du français : il ne s'agit pas seulement de parler la langue, mais aussi de pouvoir apprendre en français.

Le FLSco désigne donc le français comme langue de l'école, dans toutes ses dimensions. Comme le rappellent Beaugrand et Lecocq (2018), à la suite de Chiss (2005), la langue de scolarisation comporte au moins trois composantes :

- une langue de communication scolaire ;
- une langue d'enseignement ;
- une langue d'apprentissage pour l'élève.

Autrement dit, l'élève doit non seulement comprendre et produire du français dans les interactions sociales, mais aussi maîtriser les usages scolaires de la langue : consignes, explications, justifications, reformulations, écrits scolaires, vocabulaire disciplinaire, méthodologie, posture d'élève. Cette triple composante rend bien compte de la complexité de ce qui est attendu en DASPA.

Le FLM : le français comme langue de référence scolaire

Enfin, le français langue maternelle (FLM) renvoie ici non pas uniquement à la langue première des élèves francophones, mais surtout au français tel qu'il est enseigné dans le cursus ordinaire. Il s'agit du français des disciplines scolaires classiques : compréhension fine de textes, production écrite élaborée, analyse grammaticale, lecture littéraire, argumentation... Il est évident que la didactique du FLM gagnerait probablement à intégrer des principes du FLSco en

classe. Il n'est d'ailleurs pas impossible que certaines balises du FLSco soient visibles dans des cours de français hors du contexte DASPA. Cette digression me permet de rappeler que les « étiquettes » posées sur ces concepts sont à comprendre et à utiliser dans une visée de continuum.

1.4.2 Le continuum comme clé de lecture du DASPA

Dans les premiers temps de la prise en charge, les apprentissages relèvent souvent davantage du FLE, en particulier pour les élèves peu ou non scolarisés, ou encore pour les élèves analphabètes. Il faut alors construire des bases langagières minimales : comprendre des consignes simples, nommer, demander, interagir, se situer dans l'espace (scolaire), identifier les personnes et les objets de l'environnement proche, parler de soi. Certains diront qu'une partie de ces items relève déjà du FLSco. Je ne peux qu'être d'accord avec ce constat. C'est pourquoi je parle de continuum (Verdelhan-Bourgade, 2002). Cette première phase, centrée néanmoins davantage sur des méthodologies et des thématiques relevant du FLE, est indispensable pour sécuriser l'entrée dans la langue. Très rapidement cependant, la priorité bascule vers des objectifs relevant du FLSco. À terme, l'objectif est bien de permettre à l'élève de rejoindre les attendus du FLM, c'est-à-dire les usages scolaires plus stabilisés du français dans l'enseignement ordinaire.

La difficulté du DASPA réside précisément dans le fait que l'apprentissage qui doit être réalisé ne relève ni uniquement du FLE ni du FLM. Le FLE ne suffit pas, parce qu'il ne prépare pas suffisamment aux exigences scolaires ; le FLM, quant à lui, suppose des compétences langagières et culturelles que les élèves n'ont pas acquises. Entre les deux, le FLSco tente de penser une didactique intermédiaire, adaptée à des élèves qui doivent simultanément entrer dans la langue et entrer dans l'école. Verdelhan et Bourgade (2002) parlent de FLS à la place du FLSco. Comme dit précédemment, dans le cadre de cette recherche, je préfère utiliser l'étiquette FLSco qui semble plus appropriée. Il semble plus juste d'envisager l'enseignement du français en DASPA comme un continuum FLE – FLSco – FLM. Ce continuum permet de penser l'apprentissage non pas comme une rupture entre plusieurs didactiques, mais comme un passage progressif d'un usage de la langue à un autre.

Le FLSco permet de suivre un cours de FLM. Une pédagogie proposée en DASPA ciblant les grands principes de FLSco prépare mieux, a priori, les apprenants à suivre un cours de français dans une classe hors DASPA. Il est évident que d'autres questions peuvent émerger, telles que : les enseignants de français hors DASPA ne devraient-ils pas eux aussi proposer une didactique basée sur des principes du FLSco ? Ces principes sont-ils visibles en dehors du contexte DASPA

? L'idée ici est surtout de garder à l'esprit que la scolarisation d'un apprenant ne peut pas se faire sans une attention particulière portée au FLSco.

1.4.3 Ce que le FLSco implique concrètement pour le DASPA

Si le FLSco semble constituer l'étiquette la plus opératoire pour penser le DASPA, encore faut-il préciser ce qu'il recouvre réellement sur le plan didactique. Le français de scolarisation suppose un enseignement qui ne vise pas uniquement des « thèmes » ou des « actes de parole », mais aussi des compétences scolaires transversales.

Cela implique notamment (Beaugrand et Lecocq, 2018) :

- une attention forte à la compréhension orale, indispensable pour suivre les cours ;
- un travail explicite sur les consignes et le discours pédagogique ;
- une place importante accordée à la littérature ;
- un travail étroit entre oral et écrit ;
- le développement de compétences linguistiques et métalinguistiques ;
- l'apprentissage des codes culturels et scolaires nécessaires à la réussite.

Les objectifs du FLSco sont donc multiples, à l'image des difficultés qu'il soulève. En effet, le langage scolaire implique une attention particulière : il peut être polysémique, revêtir un caractère abstrait et assumer différentes fonctions au sein des énoncés (Wauters, 2020). Ces objectifs ainsi que les difficultés qui leur sont associées peuvent être envisagés à travers trois fonctions. Dans un premier temps, le FLSco est un langage qui permet la transmission des savoirs, ce qui implique une vigilance accrue quant au vocabulaire spécifique, qu'il s'agisse des concepts, de la polysémie ou encore du lexique technique. Cette langue des apprentissages participe aussi à la structuration de la pensée en mobilisant des processus tels que la métacognition, des démarches mentales ou des opérations cognitives. Enfin, elle soutient le développement du travail autonome notamment à travers le rapport aux tâches et aux exigences scolaires (Verdelhan-Bourgade, 2002).

1.4.4 Quelles priorités didactiques pour le français de scolarisation ?

Plusieurs auteurs se sont interrogés sur les priorités à retenir dans ce type d'enseignement. Beacco (2012) parle à ce propos d'une « didactique de l'urgence », dans la mesure où les apprentissages à réaliser sont nombreux, complexes et doivent être menés dans un laps de temps réduit.

Dans cette perspective, plusieurs priorités apparaissent de manière récurrente dans la littérature :

- Exposer davantage les élèves au français et ceci, par tous les moyens disponibles :

L'exposition à la langue ne peut se limiter à la salle de classe. Il est important de favoriser des occasions de contact avec le français en dehors des temps d'enseignement stricts, notamment par des activités culturelles, artistiques, sportives ou numériques. Pagani (2012), par exemple, évoque l'intérêt de construire une identité numérique pour les élèves allophones, afin de prolonger leur rapport à la langue hors de l'école. Wauters (2020) insiste sur l'importance d'offrir aux apprenants des modèles linguistiques de qualité, qu'ils soient oraux ou écrits. La qualité des supports utilisés en classe est d'une grande importance pour le développement de la langue des apprentissages. Goï (2012) insiste sur l'importance de favoriser le dialogue entre l'école et la famille ou le centre d'accueil ; de créer des partenariats qui permettraient à l'apprenant de socialiser en dehors du milieu scolaire. Enfin, Beacco (2012) met en lumière le besoin d'intégrer les TIC et les évaluations dans l'apprentissage.

- Travailler dans une perspective plurilingue :

Le français de scolarisation ne doit pas être pensé contre les autres langues des élèves, mais avec elles. Beacco (2012) et Cortier (2012) rappellent l'importance d'une approche plurilingue : les langues déjà connues des apprenants ne sont pas un obstacle, mais peuvent constituer de véritables ponts d'apprentissage. Cortier (2012) indique également que participer à des activités culturelles, artistiques (ou même sportives) en français facilite l'apprentissage. Cette reconnaissance est d'autant plus importante dans un contexte comme celui du DASPA, où les parcours linguistiques sont extrêmement diversifiés.

- Rendre explicites les attentes scolaires et statuer sur des attentes réalistes :

Les attendus scolaires ne vont pas de soi. En DASPA, il ne suffit pas de « faire faire » des tâches ; il faut aussi expliciter ce qui est attendu : comment on apprend, ce qu'on évalue, ce qu'on attend d'un élève dans une école francophone. Cette explicitation est essentielle pour éviter que les apprenants soient pénalisés par des implicites scolaires qu'ils ne maîtrisent pas encore.

C'est notamment Beacco (2012) qui met l'accent sur l'importance « d'apprendre à apprendre » grâce à la proposition de tâches ponctuelles éventuellement intégrées dans un projet. Il rappelle l'importance d'avoir des objectifs réalistes et renvoie les enseignants vers le CECR. Par

exemple, les attentes en termes de production écrite pour un niveau A1 sont de l'ordre de la rédaction de phrases simples et isolées.

- **Articuler apprentissages langagiers et apprentissages scolaires :**

Le français de scolarisation ne peut être pensé indépendamment des autres disciplines. Il doit permettre d'entrer dans des contenus scolaires concrets. Cela implique une articulation entre langue et disciplines, mais aussi une réflexion sur les supports, les tâches et les types de textes à privilégier.

1.4.5 Des méthodologies nombreuses... mais peu stabilisées

Peutot (2012), en s'inspirant notamment de Vigner et Verdelhan, met en avant plusieurs approches qu'il conviendrait de favoriser en FLSco :

- une approche à dominante communicative et informative ;
- une approche pluriméthodologique ;
- une approche pluridisciplinaire ;
- une approche pluriculturelle et interculturelle ;
- une approche personnalisée.

De son côté, Bucheton (2012) insiste davantage sur les postures enseignantes, en rappelant l'importance de quatre préoccupations professionnelles : maintenir une bonne atmosphère de classe, piloter les apprentissages, assurer le tissage entre les activités et étayer les élèves.

Ces propositions sont riches, mais elles donnent parfois le sentiment d'un champ où chacun formule sa propre « bonne méthode ». Or, pour les enseignants de terrain, cette abondance de recommandations peut aussi devenir source de flou. Les injonctions sont nombreuses : faire des projets, différencier, plurilinguiser, expliciter, numériser, socialiser, scolariser... mais les propositions concrètes de progression restent limitées. C'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles beaucoup d'enseignants en DASPA disent se sentir en recherche permanente d'appuis didactiques.

1.4.6 Le « vide didactique » du FLSco en DASPA

Cette difficulté est bien identifiée dans la littérature. Oger (2019) parle d'un véritable « vide didactique » pour qualifier la situation du FLSco sur le terrain : il n'existe ni directives officielles précises, ni corpus stabilisé de contenus, ni matériel pédagogique suffisamment

développé pour ce public. Même si l'offre éditoriale s'est légèrement étoffée ces dernières années, le constat demeure largement valable.

Oger (2019) met toutefois en avant quelques principes directeurs qui semblent se dégager pour l'enseignement du français en DASPA :

- le développement de compétences de communication, notamment orales ;
- un enseignement de la littérature adapté au public ;
- une étude de la langue dans une visée communicative et métaréflexive ;
- un enseignement articulant langue et apprentissages (pluri)disciplinaires.

Dans la même logique, Peutot (2012) souligne plusieurs priorités qui peuvent constituer des repères pour le terrain :

- mettre en place un apprentissage continu de la compréhension orale et écrite ;
- adopter une pédagogie de l'erreur ;
- développer des gestes professionnels adaptés ;
- favoriser une approche plurilingue ;
- travailler dans une perspective actionnelle ou de pédagogie du projet ;
- développer les usages numériques.

1.4.7 En résumé : penser le DASPA comme une pédagogie de passage

Au terme de cette mise au point, il apparaît que l'enseignement du français en DASPA se situe bien sur un continuum FLE – FLSc – FLM. À ce stade du travail, il ne semble pas indispensable de trancher définitivement entre les étiquettes FLS et FLSc, tant elles se recoupent dans certains usages. Néanmoins, le terme FLSc semble plus précis pour rendre compte de la réalité du DASPA, puisqu'il met explicitement l'accent sur la fonction scolaire de la langue.

Le DASPA apparaît ainsi comme une pédagogie de passage : passage entre des langues, entre des cultures scolaires, entre des usages sociaux et scolaires du français, entre l'apprentissage de la communication et celui des savoirs. Sa difficulté tient précisément à cette position intermédiaire. Il ne s'agit ni de faire « un peu de FLE », ni d'apprendre le français « simplifié », ni de proposer un cours de français « classique », mais bien de construire un enseignement

spécifique, ajusté à l'urgence, à l'hétérogénéité des classes et aux finalités scolaires du dispositif.

C'est précisément ce constat qui justifie la suite de ce travail. Si le DASPA relève d'un enseignement hybride, situé sur un continuum et encore peu balisé, alors il devient essentiel d'analyser les propositions existantes de progression et les choix curriculaires effectivement posés sur le terrain.

1.5 LES CURRICULUMS

Au terme de ce cadre théorique, l'objectif principal de cette recherche est de comparer différentes planifications créées par les enseignants, de repérer ce qui se recoupe et d'analyser les choix posés. En effet, l'absence de balises pédagogiques, de programmes et de référentiels en DASPA a été mise en évidence dans l'introduction. Cette première partie théorique, bien qu'elle puisse paraître éloignée du sujet principal de ce mémoire, sert à rappeler les composantes essentielles de la structure, ses différents modèles d'organisation ainsi que les facteurs de réussite d'un DASPA fonctionnel. Elle permet également de rappeler l'enseignement et la pédagogie prônés au sein du DASPA. Tout cela servira à la possible élaboration d'un programme et à l'analyse des planifications annuelles des enseignants.

Cette seconde partie permet de s'entendre sur la définition à donner au concept de « curriculum ». Ensuite, je m'attarderai sur les difficultés rencontrées en DASPA et ce qui fait la spécificité du dispositif. Par après, j'analyserai différents manuels et ouvrages : ils proposent tous des essais de programmation des apprentissages en DASPA (visée non prescriptive).

1.5.1 Caractéristiques et définitions

Le terme « curriculum » est un terme très polysémique. Il apparaît dans les travaux anglophones dans les années 1960 (Barthes, 2022) ; seulement, ces termes « curriculum » et « programme » ne sont pas définis de la même manière dans les espaces anglophones et francophones. Ainsi, Barthes (2022) explique que dans l'espace francophone, on peut dissocier deux courants : l'approche plutôt didactique qui se concentre sur le contenu et la conception pédagogique des différentes disciplines enseignées ; et l'approche sociologique où le curriculum est « un construit social, résultant de l'élaboration de rapports de pouvoir entre des postures (culturelles, politiques, idéologiques...) plurielles » (p. 603).

L'approche anglophone ne définit pas tout à fait le curriculum en ces termes. Le mot « programme » est employé dans le sens français de « curriculum » puisque celui-ci est dynamique ; il est construit selon trois processus curriculaires (planification, mise en œuvre, évaluation) (Graves, 2014). Or, le mot « programme » en son sens francophone est plus généralement utilisé comme synonyme du mot « référentiel ». Ce programme/référentiel propose de statuer sur le contenu à enseigner et les compétences à travailler. Il a donc une dimension beaucoup plus statique.

1.5.2 Le curriculum formel

Le curriculum formel est selon Barthes (2022) :

L'ensemble hiérarchisé des contenus, tâches et procédures qui définit ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation, dans une situation d'apprentissage définie par un contexte scolaire (classe, école, année...). Il suppose donc l'existence d'un caractère cumulatif du savoir, présenté dans un ordre de complexité croissante (p. 603).

Métral (2020) explique que :

L'une des spécificités de ce concept est de penser le processus de formation dans sa globalité et dans sa continuité temporelle. Il [Le curriculum] offre une vision d'ensemble de l'organisation planifiée, structurée et cohérente formant un tout dont les composantes sont interreliées, intégrées et orientées sur la base de finalités, de buts, d'objectifs éducationnels déterminés au niveau socio-politique (p. 3).

Ce curriculum formel (qui peut être prescrit ou préconisé) est absent en DASPA. Ce mémoire pose entre autres l'hypothèse que c'est la source de nombreux problèmes dans le fonctionnement du dispositif. En effet, comme l'a souligné Meunier (2020), l'absence de ce curriculum a comme conséquence un non-encadrement des contenus à enseigner et des pratiques enseignantes à privilégier. Par curriculum prescrit, on entend un curriculum imposé et décrit par une institution scolaire. Celui-ci est préconisé s'il reprend simplement quelques valeurs et principes généraux à respecter (Barthes, 2022). On peut dire que le DASPA en Fédération Wallonie-Bruxelles a sans doute un curriculum préconisé via les directives du Pacte pour un Enseignement d'excellence ; mais dans les faits, ces principes d'enseignement à respecter varient énormément. Au vu du manque d'études de terrain, il est difficile d'affirmer avec certitude que chaque enseignant en DASPA a une vision claire du contenu à enseigner, ainsi que des valeurs et des pratiques pédagogiques qu'il doit privilégier. En effet, à la lecture d'Oger (2019), on peut facilement mesurer l'incertitude des enseignants en DASPA face à un public aux multiples besoins. Elle parle « d'ethos bricoleur » pour ces enseignants peu rassurés dans leurs pratiques pédagogiques. Un sentiment d'errance les anime tout au long de l'année ; cela a probablement un impact sur l'apprentissage des élèves. Oger (2019) établit un lien (qui

devrait être confirmé par d'autres recherches) entre les (très) faibles résultats des apprenants et les enseignants à « l'ethos bricoleur ». Métral (2020) parle de « curriculum bricolé » qui apparaît dans des contextes où il y a un manque de repères conceptuels. Évidemment, ces curriculums bricolés augmentent les risques d'incohérences dans la pratique pédagogique. On peut donc voir se dessiner l'urgence d'établir un curriculum formel en DASPA.

Il est évident que ce curriculum formel doit être construit par les acteurs impliqués : il faut « identifier, hiérarchiser, organiser et didactiser les contenus à faire apprendre » (Métral, 2020, p. 4). Métral (2020) insiste sur le caractère trop général de certains curriculums ; il cite Lebeaume (1999) qui propose une matrice curriculaire reprenant les éléments constitutifs de celui-ci. Cette matrice, malgré l'évolution qu'a connue notre enseignement ces dernières années, est encore tout à fait cohérente. C'est Fuchs-Gallezot (2009, pp. 72-73) qui rappelle les constituants de cette matrice :

- des contenus organisés comprenant un corpus de savoirs et des exercices ou des connaissances, des tâches et des objets ou uniquement des tâches ;
- des visées (des finalités spécifiques assignées de l'extérieur en fonction de demandes sociales ou d'une commande politique), des objectifs de l'éducation ou de la formation ;
- des principes organisateurs, des principes d'intelligibilité (ou principes de construction, de mise en forme) ;
- des méthodes d'enseignement et d'apprentissage ;
- un appareil docimologique et d'évaluation ;
- des pratiques de motivation, d'incitation ;
- l'environnement humain et matériel : éducateurs ou formateurs, auxiliaires d'éducation, équipements, instruments et techniques... ;
- un corps enseignant ;
- les interventions des enseignants ;
- les structures et l'organisation des systèmes d'éducation ou de formation.

La conception d'un curriculum formel doit répondre à toutes ces composantes. Il va de soi que ce travail à réaliser pour les DASPA est très conséquent et que cela ne sera pas l'objectif de ce mémoire. Dans le cadre de cette recherche, on se concentrera sur le premier point : l'organisation des contenus à enseigner.

1.5.3 Les autres formes de curriculums

Le curriculum réel est ce qui est vraiment enseigné et pratiqué au quotidien dans les classes (Barthes, 2022). Généralement, il est mis en évidence grâce à l'existence du curriculum formel. Il est donc possible de mesurer les écarts entre les curriculums formels et réels. Or, on sait qu'il n'existe pas de curriculum formel en DASPA. Par conséquent, analyser le curriculum réel mis en place dans les classes DASPA semble difficile. S'il n'y a pas de « normes » reconnues, d'indications explicites, voire prescrites, on ne peut que constater des pratiques et tenter de mesurer plus ou moins leurs effets. Il semble plus judicieux de parler de curriculum bricolé que de curriculum réel puisque ce dernier est censé fonctionner en regard du curriculum formel.

Ce curriculum réel est également analysé au moyen des objets intermédiaires. Par objets intermédiaires, Barthes (2022) entend des manuels scolaires, des supports de cours, des sorties éducatives... De nouveau, en DASPA, ces « objets intermédiaires » manquent cruellement. À ce jour et à ma connaissance, il n'existe que quelques manuels destinés à un public DASPA. J'aurai l'occasion d'y revenir puisque une partie de ce travail consiste à mettre en lumière différents manuels et documents existants déjà pour le DASPA. L'objectif sera surtout d'analyser les choix qui ont été faits en matière de contenus à enseigner.

Ensuite, Barthes (2022) parle du curriculum produit et le définit comme étant « celui qui est expérimenté par les apprenants, et par extension ce qu'ils en retiennent » (p. 604). Il peut être analysé après une ou plusieurs leçons, voire après une année complète. L'objectif ici est de mesurer l'apprentissage des apprenants. Il est marqué, contrairement aux autres, par une dépendance à l'environnement et aux acteurs impliqués dans l'apprentissage. De nouveau, pour mesurer un apprentissage, il est (notamment) important d'avoir en tête un objectif final clair et des critères d'évaluation établis. S'il n'existe pas de curriculum formel, ces objectifs et ces critères d'évaluation sont créés par les enseignants du DASPA. On peut donc lier cette pratique au concept de curriculum bricolé (Métral, 2020) et aux ethos expert VS bricoleur qu'a mis en évidence Oger (2019). On ne peut pas garantir l'apprentissage en DASPA sur la présupposition qu'il y a un enseignant à « l'ethos expert » devant le public. Ici encore, le besoin de davantage de clarté concernant les objectifs du DASPA se fait sentir ; mais également le besoin de plus de clarté sur les moyens pour parvenir au niveau de compétences visé, sur les contenus à enseigner, sur le timing à respecter, sur les formes d'évaluation à proposer... Oger (2019), pour parer à l'absence de curriculum, s'est basée principalement sur des épreuves du CEB et du CE1D afin d'évaluer la progression des différents DASPA suivis sur une année pour sa recherche. À ma connaissance, les écoles qui accueillent un DASPA ne font pas passer obligatoirement ces

épreuves externes et ne les utilisent pas forcément comme « un objectif à atteindre ». Comme aucune épreuve externe n'est proposée en DASPA, il est difficile d'analyser à grande échelle le curriculum produit. À l'heure actuelle, beaucoup de données n'ont pas été récoltées ; les études manquent et je ne peux que me baser sur le ressenti des enseignants concernant le succès de ce dispositif.

Enfin, Barthes (2022) définit le curriculum caché. Ce qui est intéressant à retenir dans le cadre de ce travail, c'est qu'il représente notamment « ce qui est occulté pour différentes raisons, certaines relatives à l'apprenant, d'autres à l'action involontaire de l'éducateur qui inculque, intentionnellement ou inconsciemment, un modèle culturel dont il est porteur » (p. 604). En résumé, ce curriculum caché représente tout ce qu'on apprend sans que cela soit explicitement enseigné ; il désigne l'ensemble des normes, des valeurs, des attitudes, des comportements que les apprenants acquièrent en dehors des contenus formels. En DASPA, l'apprentissage ne se résume pas à des contenus essentiellement scolaires. Les apprenants doivent acquérir une série de comportements (respecter des horaires, respecter des règles en classe, étudier, adopter un comportement adéquat avec des adultes référents...) qui sont peut-être très différents de ce qu'ils ont appris dans leur culture d'origine. Certains enseignants font d'ailleurs le choix de rendre ce curriculum caché visible. C'est ce que Oger (2019) explique lorsqu'elle constate que certains professeurs passent du temps :

- à instaurer le cadre ;
- à exposer le fonctionnement de l'école ;
- à expliquer l'organisation du module d'apprentissage qui va leur être proposé ;
- à expliciter ce qu'on attend d'eux en termes de comportements et d'investissement.

Ces professeurs expliquent que « ce n'est pas du temps perdu » et « qu'on en gagne par après ». C'est la preuve que ces comportements « scolaires » ne sont pas innés et que ceux-ci sont au départ un apprentissage implicite. Il est important de ne pas minimiser l'importance du curriculum caché. C'est ici que l'apprenant va s'imprégner de la culture du pays d'accueil. Cela peut se faire explicitement dans un cours, mais l'imprégnation se fait évidemment aussi implicitement. Les pratiques et le discours enseignant doivent être le reflet d'une vision plurielle et interculturelle du monde. C'est ce que prône d'ailleurs le CECR.

Malgré l'absence de référentiels en DASPA, c'est-à-dire l'absence d'une norme référentielle sur les contenus à enseigner, il est probable que les enseignants s'accordent actuellement sur des balises curriculaires. Ces balises sont des « passages recommandés » ou des « objectifs à

atteindre dans une situation d'enseignement » (Barthes, 2022, p. 604). Ce travail consistera à mettre en lumière ces « balises », à observer si certaines sont redondantes dans différentes écoles et, de ceci, émergera peut-être une ébauche d'un programme/référentiel.

1.6 DIFFICULTÉS ET SPÉCIFICITÉS DU DASPA

L'objectif n'est pas de s'attarder sur les difficultés du DASPA en Fédération Wallonie-Bruxelles. Au bout de 25 ans d'existence, les difficultés ressenties et perçues dans ce dispositif sont connues. Les entretiens menés dans divers établissements m'aideront à confirmer ou infirmer ce que les études ont déjà mis en évidence. C'est l'occasion de voir si un changement s'opère et si des solutions ont été trouvées par certaines équipes éducatives. Les entretiens permettront peut-être également de soulever d'autres difficultés.

Quoi qu'il en soit, toutes les publications sur les DASPA (Maravelaki, 2008 ; Manço, 2009 ; Oger, 2019 ; Oger & Leruth, 2021) soulèvent en général comme difficultés :

- Un manque de coordination entre les professeurs (de français et entre les professeurs du DASPA) ; manque de coordination entre les écoles et entre les structures d'accueil et ces dernières ;
- Un manque de matériel et de méthodes adaptées au contexte (pas de matériel didactique, pas de méthodologie FLSco) avec une « politique de la débrouille » ;
- Une difficulté à gérer l'hétérogénéité des classes ;
- Une difficulté à établir une progression réaliste (objectifs du DASPA, niveau cible, contenu à enseigner) et un manque de programme/de ligne directrice ;
- Une difficulté à gérer les entrées et sorties permanentes des apprenants tout au long de l'année scolaire ;
- Un manque de moyens financiers et la conséquence du financement « par tête » qui amène certains DASPA à inscrire des élèves primo-arrivants dans l'école sans avoir de moyens humains et d'infrastructures pour les accueillir ;
- Une difficulté à enseigner la littérature et la langue scolaire dans le délai imparti (surtout pour les apprenants analphabètes) ;
- Un manque de propositions d'évaluation et de tests diagnostiques/ d'orientation ;
- Un manque de formation chez les enseignants et des pratiques de terrain inefficaces ;
- Un flou sur le rôle et les « devoirs » des acteurs dans le dispositif DASPA ;
- Des difficultés à gérer le cas des mineurs étrangers non accompagnés (MENA) ;

- Un flou autour des objectifs visés par les dispositifs DASPA (et FLA), notamment de la part des professeurs des disciplines non-linguistiques ;
- Une incompréhension autour du concept de langue de scolarisation.

Chaque DASPA traverse avec plus ou moins de succès son lot de difficultés. Il sera intéressant de relever comment les établissements y font face à travers les entretiens menés. À présent, il semblait important, dans le cadre de cette recherche, d'analyser les appuis (même maigres) disponibles aujourd'hui en termes de documents à l'intention des DASPA.

1.7 ENVISAGER LA PROGRESSION EN DASPA : QUELLES PISTES ET QUELS APPUIS DISPONIBLES ?

L'objectif est de passer en revue les documents créés pour les DASPA. Il n'est pas possible d'être exhaustif dans le cadre de ce travail. Néanmoins, les documents et les balises pédagogiques destinés uniquement à ce public sont rares. C'est l'occasion d'y revenir en les analysant brièvement afin, d'une part, de les (re)mettre en avant et, d'autre part, d'analyser leur contenu.

1.7.1 Les manuels et les séquences pédagogiques

En termes de manuels, de balises et de séquences pédagogiques, il existe le manuel *Entrée en matière* (Chnane-Davin, Ferreira-Pinto & Cervoni, 2005) ainsi que *Vous avez dit Saint-Gilles ? Séquence de français intensif sur l'orientation, enseignement secondaire* (Janssen, 2004). Ils ont évidemment vieilli et ce dernier est difficilement accessible. Il existe également (et plus récemment) les livres/cahiers *Avec vous... en lecture-écriture* (Camara-Tombini, Dugros, Lapaïan, & Collectif, 2025) et *Avec vous... au collège : De la 6e à la 3e*. (Guiraud, Houée & Pépiot, 2023) ainsi que *Ma clé junior, FLSCO A1.1-A1 : Méthode de lecture-écriture pour adolescents* (Aguillar, 2022). Ces ouvrages sont destinés aux apprenants adolescents allophones. Ils sont édités en France. En Belgique, malgré le « boom éditorial » de ces dernières années pour les manuels de FLE (Geron, 2018), il subsiste une absence de propositions en ce qui concerne la création de manuels pour le DASPA. Pourtant, Geron (2018) insiste : les manuels se spécialisent et se complexifient. Ils sont plus diversifiés et répondent à l'hétérogénéité des publics. Les hypothèses qu'on peut poser concernant l'absence de manuels pour le DASPA sont : la complexité de la création du manuel sur le continuum FLE-FLSco (où placer l'apport du français de scolarisation ?) ; le manque de moyens financiers chez ce public (peu de rentabilité pour ces manuels) ; le manque de connaissances concernant les besoins des

apprenants allophones en DASPA ; la grande hétérogénéité du public (que faire des élèves analphabètes ? ; que viser comme niveau du CECR ? ; quels choix effectuer concernant la matière à enseigner ?)...

Étant donné le peu de manuels trouvés, le manuel *Entrée en matière* et la séquence *Vous avez dit Saint-Gilles* seront analysés malgré leur ancienneté. La durée de vie d'un manuel serait de 6 ans (Geron, 2018) pour une série de raisons (ancrage dans l'espace-temps réel, intégration des TIC, rentabilité financière de la maison d'édition...). Pour analyser ces cahiers d'apprentissage, je me suis aidée de la grille d'analyse des manuels proposée par Geron (2018).

1.7.1.1 Le manuel *Entrée en matière*

Le manuel *Entrée en matière* a été édité en 2005 chez Hachette. Le manuel s'organise en sept parcours qui permettraient à l'apprenant d'atteindre le niveau B1. Il est pensé pour l'apprentissage guidé ; celui-ci ne peut se faire seul. Il est accompagné d'un guide pédagogique reprenant les objectifs et proposant des activités complémentaires. Ce guide pédagogique propose également des évaluations et des corrigés du livre. Il est également possible d'acquérir des supports audio (cassettes ou CD). Malgré son âge, il est toujours possible d'acheter facilement ce manuel.

Au niveau de la structure du manuel, il y a sept parcours : trois parcours concernant le FLE, ensuite, il y a trois parcours focalisés sur le FLS et puis, un parcours de FLM. Dans chacun des parcours, on retrouve 4 unités. Au début du manuel, on retrouve « l'unité 0 » qui permet de « poser les bases » concernant l'échange à l'école. Dans cette unité, les objectifs communicatifs sont : saluer, se présenter/présenter quelqu'un, donner son identité (et la demander à quelqu'un), répondre à l'appel. Chaque unité a des objectifs communicatifs, des objectifs linguistiques, un pôle « interdisciplinarité » et un pôle « culturel/interculturel ». On remarque donc que les questions d'interdisciplinarité et d'interculturalité ne constituent pas de nouveaux aspects dans l'enseignement en DASPA. Il y a entre trois et huit objectifs communicatifs par unité et en moyenne 10 objectifs de langue (qui incluent des focus sur l'orthographe ou la phonétique). Les objectifs de langue sont donc plus importants que les objectifs communicatifs. Il n'y a pas de place pour la mise en projet dans ce manuel. Après chaque parcours, un bilan est proposé. Celui-ci laisse une grande place à la grammaire et au vocabulaire. Il réalise aussi un bilan à propos de compétences liées aux autres matières (« d'une matière à l'autre ») puisque le manuel propose, à travers une unité, de sortir du français. On peut évidemment discuter de la pertinence de ce choix. Enfin, toujours dans ce « bilan », il y a une demi-page réservée à l'aspect

communicatif, mais l'apprenant n'est pas nécessairement mis en production. Après chaque parcours, une « fiche méthode » est proposée ; elle relève du FLSco (le schéma de communication ; décrire, produire un texte descriptif ; commenter des données chiffrées...).

Au niveau du rythme et de la durée d'apprentissage, ce manuel indique qu'il est prévu pour 250 à 500 heures de cours. Grossièrement, admettons qu'il y a 36 semaines de cours pendant l'année et que l'apprenant reçoit 16 heures de français par semaine. Cela indiquerait, si on suit le manuel de manière linéaire (ce qui est préconisé), que l'apprenant aurait fini ce manuel en une petite année, et donc son apprentissage. Il aurait donc réussi en un an à acquérir un niveau B1. Cela paraît assez utopiste et éloigné de la réalité du terrain.

Enfin, un travail important a été fait au niveau de la sélection des contenus. C'est intéressant dans le cadre de ce travail de repérer les choix qui ont été posés et de les confronter aux choix actuels des enseignants (cf. analyse des entretiens). Un tableau comparatif reprenant les choix effectués en matière de contenus dans chacun des manuels est proposé à la fin de ces analyses. En termes d'attractivité, il est évident que ce manuel a vieilli tant au niveau de la mise en page chargée qu'au niveau de la typographie ou des choix iconographiques.

1.7.1.2 La séquence d'apprentissage *Vous avez dit Saint-Gilles ?*

Cette farde contient deux séquences didactiques. Elle est particulièrement difficile à trouver. Proposée par Janssen (2004), elle est éditée par le Centre d'autoformation et de formation continue (CAF). Plusieurs professeurs ont collaboré à la préparation de ces deux valises pédagogiques, appelées « cahiers » dans cette farde. Ces derniers sont destinés à un public DASPA.

Cette farde contient donc les deux cahiers. Le premier est intitulé *Vous avez dit Saint-Gilles ?* Il concerne la mobilité dans une ville. Le second est nommé *Passionnément, à la folie ? Pas du tout !* Il est divisé en deux parties : les aliments et les loisirs. Chaque cahier est composé d'une introduction. Celle-ci rappelle la problématique du manque de ressources ciblées pour le DASPA et propose d'y répondre via la construction de ces deux séquences pédagogiques créées par des enseignants. Chaque cahier se compose d'un livret pour l'apprenant et du dossier de l'enseignant qui contient les objectifs généraux et spécifiques des activités du cahier ainsi que des outils méthodologiques. Un corrigé est proposé à la fin de chaque cahier. Les deux séquences pédagogiques sont accompagnées de différents documents, d'un jeu et de deux CD audio.

Le premier cahier propose quatre grandes activités accompagnées chacune de divers exercices : *Qui fait quoi ? ; Mais où est passé le chat ? Et la souris, où est-elle ? ; Se déplacer en métro dans Bruxelles et Rallye : à la découverte de Saint-Gilles*. Bien que ces activités s'enchaînent de manière cohérente, le choix du titre de la séquence et les noms des activités ne reflètent pas le contenu réel du cahier. Ces titres ne donnent pas toujours d'indices sur le contenu enseigné : il y a des questions, des actes de parole, des phrases simples. Cela reste évidemment de l'ordre du détail puisque, une fois plongé dans les exercices, on comprend aisément les objectifs de chacun d'eux. La première activité cherche à faire découvrir les lieux de la ville. Grâce aux documents écrits et audio, il y a de l'input. La deuxième activité se concentre sur les prépositions de lieu et les verbes de direction. Ensuite, ils mettent en application ce qu'ils ont appris dans les activités 3 et 4. Cette dernière est présentée comme l'activité finale : elle est pensée sous la forme d'un petit projet ; les apprenants doivent se déplacer dans la ville de Saint-Gilles et y glaner quelques informations. Une place importante est donc laissée à la production dans les deux dernières activités et un réinvestissement des apprentissages est prévu.

En ce qui concerne le second cahier, sa construction est plus étonnante puisqu'elle lie deux sujets qui n'ont, a priori, rien en commun. La première partie traite des aliments. Les apprenants doivent savoir dire ce qu'ils aiment et donner une raison. Une activité finale est proposée : ils doivent écrire un texte sur l'aliment de leur rêve et le partager avec la classe via une affiche commune. Une auto-évaluation est proposée sous la forme d'un tableau avec des affirmations : « je suis capable de... ». Le deuxième sujet concerne les loisirs. La séquence commence par une vidéo (présence d'inputs). L'objectif est qu'ils développent leur lexique et qu'ils sachent également dire ce qu'ils apprécient (ou non). La production finale est une activité orale d'échange : poser des questions à ses camarades afin d'obtenir des informations sur ce qu'ils aiment faire ou non comme loisirs et à quel degré (pas du tout, un peu, beaucoup). Une autoévaluation est proposée également et présentée sous la même forme que la précédente.

Les deux séquences veillent à proposer une variété d'exercices différents (travailler en groupe, par deux ou individuellement ; sélectionner et manipuler des informations ou le lexique en cochant, en réécrivant, en reliant ; s'exercer selon les quatre axes de communication lire-écrire-écouter-parler).

Il y a peu d'indications concernant la durée d'apprentissage et le rythme de travail à adopter. En réalité, on ne sait pas pour combien de temps sont pensés ces deux cahiers d'activités. Dans l'introduction, on lit : « la séquence que nous présentons ici couvre au moins les 15 heures/semaine de français intensif que leur octroie le décret de juin 2001 » (Janssen, 2004,

section « Introduction », paragr. 4). Un cahier d'activité couvre donc au moins 15 heures de cours. On peut lire également que cette « farde pédagogique » est « le premier numéro d'une collection que nous souhaitons lancer et expérimenter dans les classes-passerelles » (Janssen, 2004, section « Introduction », paragr. 5). À ma connaissance, ces numéros n'ont pas vu le jour. Il existe une autre farde issue de la même collection proposant des séquences pour enseigner les sciences dans les dispositifs DASPA ; rien de plus concernant l'apprentissage ciblé du français. Ceci conforte le « vide didactique » qui a été souligné par Oger (2019) concernant le FLSCO et plus particulièrement l'apprentissage du français en DASPA ainsi que les ressources disponibles.

Enfin, la mise en page est aérée. Cette proposition didactique n'a pas tant vieilli. Les polices utilisées sont toujours actuelles. Les documents peuvent encore être employés en classe. La construction de ces cahiers a été réfléchie. Elle est enrichie par l'expérience des divers enseignants qui y ont contribué.

1.7.1.3 Le manuel *Ma clé junior, FLSCO A1.1-A1 : Méthode de lecture-écriture pour adolescents*

Au cours de ma recherche, de nouveaux manuels sont apparus à destination des apprenants allophones. Ceux-ci sont tous les trois édités en France. Par conséquent, les classes sont appelées UPEAA pour « Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants », mais il s'agit bien du même public.

Le premier s'intitule *Ma clé junior, FLSCO A1.1-A1 : Méthode de lecture-écriture pour adolescents* (Aguillar, 2022). Il est édité par ScoLibris et Retz et vise, comme son titre l'indique, le niveau A1. Ce manuel est prévu pour un apprentissage guidé. Il semblerait qu'un « guide du formateur » soit prévu, mais il est difficilement accessible sur le marché éditorial, ainsi qu'un « manuel enseignant ». Des ressources numériques sont également disponibles.

Au niveau de la structure du manuel, il est composé de 8 unités. Il est intitulé MACLE pour « Méthode actionnelle et Communicative d'apprentissage de la Lecture Écriture ». Chaque unité est focalisée sur un thème en particulier et le traite à l'aide de trois ou quatre sous-unités. Ces sous-unités possèdent chacune plusieurs objectifs communicationnels écrits sous la forme d'actes de parole. Ensuite, on retrouve dans chaque sous-unité des « tâches en français de scolarisation » : ces tâches sont scindées en trois (lecture, écriture, apprendre à apprendre). Elles proposent un focus sur une activité (ex. : lecture globale de mots/phrases), un thème (ex. : les jours) ou une compétence à développer (ex. : travailler seul le graphisme). Ensuite, pour chaque

sous-unité, il y a aussi des focus sur les outils linguistiques pour l'entrée dans l'écrit avec une partie « phonie-graphie » (l'attention est focalisée sur certains sons) et une partie liée à l'initiation de la grammaire (ex. : identifier un verbe). Enfin, chaque sous-unité se termine par un petit projet (ex. : une vidéo pour se présenter). Le manuel laisse une grande place à l'interculturalité puisque chaque sous-unité propose une activité qui veut « faire lien » avec l'autre. Certains diront qu'une classe DASPA est interculturelle par définition et que l'interculturalité, ce n'est pas juste une activité. D'autres préféreront mettre l'échange des pratiques et des cultures en avant au moyen d'une activité spécifique. L'essentiel est de noter que c'est un aspect dont les manuels tentent de tenir compte.

Au niveau du rythme et de la durée d'apprentissage, je n'ai trouvé aucune indication. Il est simplement indiqué que les deux premières unités s'enchainent et qu'ensuite, l'enseignant peut choisir l'ordre dans lequel il souhaite voir les autres unités. Il aurait été intéressant de trouver une proposition de timing pour réaliser ce manuel, étant donné que celui-ci se présente avec l'objectif d'acquisition du niveau A1.

En ce qui concerne l'attractivité, la mise en page est extrêmement aérée. Cela semble important pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'écrit est présent mais sans être prépondérant. Les pages ne sont pas surchargées. La structure est claire et bien organisée à l'aide de couleurs et de cadres.

1.7.1.4 Les manuels *Avec vous...au collège : De la 6e à la 3e* et *Avec vous...en lecture-écriture*

Les deux derniers manuels épinglés dans le cadre de cette recherche sont issus de la même collection. Ils s'intitulent *Avec vous...au collège : De la 6e à la 3e* (Guiraud, Houée & Pépiot, 2023) et *Avec vous...en lecture-écriture* (Camara-Tombini, Dugros, Lapaïan, & Collectif, 2025). Ils sont tous les deux publiés par les Éditions Didier et Hatier. Ces deux manuels proposent également un guide pédagogique téléchargeable gratuitement. Un cahier d'activités est proposé en guise de complément pour *Avez-vous...au collège*. Tout est disponible en version numérique. Des ressources numériques telles que des audios et des vidéos sont disponibles « en flashant les pages » à l'aide d'une application.

Au niveau de la structure d'*Avez-vous...au collège*, on retrouve six séquences thématiques. Chaque séquence fonctionne de la même manière. D'abord, on part de l'apprenant avec comme mot-clé le « je », ensuite, on fait le lien avec le mot-clé « nous ». Par après, on traite la thématique à travers le mot-clé « notre collègue ». Un répertoire plurilingue est proposé pour chaque séquence avec le lexique à connaître. Une rubrique s'intitulant « nos échanges » est

aussi proposée. Elle vise à favoriser l'implication des proches des apprenants et la communication avec l'équipe éducative. Enfin, une page « mes réalisations » est toujours présente : ce sont les productions des apprenants (permettant le réinvestissement de la séquence). Pour chacune de ces « rubriques », le manuel propose des objectifs communicatifs à l'oral et à l'écrit. Ensuite, il y a également un objectif pour chacun des domaines de la grammaire, du vocabulaire et de la phonétique. Pour chaque séquence, le manuel propose plusieurs points liés au « savoir-faire scolaire ». A priori, cela reprend toutes les activités ; le savoir et le savoir-faire liés spécifiquement au domaine de l'école (ex. : l'emploi du temps, les règles scolaires...).

Le manuel cible « l'entrée au collège ». On suppose donc un niveau B1 ; bien qu'en six séquences, cela semble assez inaccessible. Celui-ci n'indique pas le niveau visé, de même qu'il n'indique pas la durée estimée par séquence ou pour réaliser l'entièreté de ce manuel.

L'attractivité du manuel est moyenne. Il y a une cohérence au niveau des couleurs avec des redondances. Néanmoins, il est assez chargé au niveau de la mise en page. Il y a peu d'images et elles n'apportent rien au niveau pédagogique. Il y a beaucoup d'écrits (titres, consignes parfois longues, explications à travers des focus de grammaire et de phonétique...). La présentation des exercices et des points de langue est assez incohérente avec le niveau présumé des apprenants qui vont utiliser ce manuel.

En ce qui concerne la structure d'*Avec vous...en lecture-écriture*, elle est légèrement différente. On retrouve huit séquences thématiques. Chaque séquence fonctionne de la même manière. D'abord, on commence par un dialogue qui permet la mise en contexte. Ensuite, il y a une rubrique « je lis, j'écris ». Par après, une page intitulée « mon quotidien » relaie un aspect de la vie de l'apprenant. S'ensuit la rubrique « je découvre ». On pourrait croire que celle-ci a une visée interculturelle, mais ce n'est pas réellement le cas. L'apprenant peut aussi bien découvrir une affiche de film que le métier de pompier. Ensuite, ils reviennent sur une rubrique « lire-écrire ». Un répertoire plurilingue est également proposé pour chaque séquence avec les champs lexicaux à connaître. Il y a aussi une page « mes réalisations » pour les productions des apprenants. Enfin, « je joue avec les mots/je fais le point » clôturera chaque séquence. Cette rubrique propose des activités « ludiques » de systématisation, mais également une auto-évaluation. Dans chaque séquence, on retrouve des focus sur plusieurs graphèmes ainsi que des explications sur des mots-outils, des points de grammaire, du vocabulaire ou des repères spatio-temporels. En somme, ce manuel ressemble à certaines méthodes de lecture issues du primaire. Il n'y a aucune durée préconisée pour la réalisation de ce manuel.

Au niveau de l'attractivité, il ressemble au manuel précédent. La mise en page est un peu plus aérée ; probablement parce que les apprenants doivent apprendre à écrire dans celui-ci. Certaines images apportent une information à l'apprenant, notamment dans les exercices. Elles sont donc un peu plus fonctionnelles. Néanmoins, la disposition des exercices et des images ainsi que le choix des couleurs et de la typographie reflètent l'image d'un manuel peu récent.

En guise de conclusion, les tables des matières de ces quatre manuels montrent qu'au terme de ces comparaisons, cinq grands thèmes de FLE se dégagent lorsqu'on parle de l'apprentissage en DASPA : se présenter, l'école, la mobilité, les sports et loisirs, la santé. Les actes de parole communs à au moins deux manuels ont été retenus. Ceux-ci sont classés dans ces cinq thématiques. Tous les manuels ne proposent pas de voir certains actes de parole dans un même sujet ; l'essentiel est qu'il soit repris dans le manuel. Ainsi, il est possible de dégager, à partir de ces derniers, ce qui semble constituer la base minimale commune de l'apprentissage du FLE en DASPA. Ici, l'objectif n'est ni de mettre en avant les compétences à développer, ni de proposer différents documents authentiques, ni de donner des pistes concernant le travail à réaliser à partir de différents types de textes. À partir de ces cinq thèmes, il est possible de travailler différents outils de la langue et d'autres actes de parole connus dans le monde du FLE (par exemple : « comprendre et appliquer des consignes » comme macro-objectif et « donner un ordre, utiliser l'impératif présent, suivre une notice »... pour travailler des objectifs plus définis).

L'identité	- parler de soi et de quelqu'un d'autre - demander et donner des informations sur l'identité - demander et donner l'heure - décrire des personnes - nommer des métiers et savoir donner des informations sur ceux-ci - parler de sa famille
L'école	- nommer le matériel scolaire - comprendre et appliquer des consignes - connaître le règlement d'ordre intérieur de l'école - parler de son emploi du temps, de son horaire, comprendre le fonctionnement du journal de classe - utiliser les TIC à bon escient (portail numérique de l'école, Kabanga, utilisation de l'ordinateur et de certaines applications ...)
La mobilité	- se situer et situer un lieu dans l'espace - demander et indiquer un chemin - indiquer/ connaître différents moyens de transport
Les sports et les loisirs	- nommer et décrire des loisirs/ des sports - parler de ses habitudes, raconter sa journée - exprimer des émotions - parler de ses goûts et ses préférences - parler de son projet professionnel/ de son orientation - exprimer le but, l'obligation, la préférence
La santé	- nommer et décrire des aliments - nommer les parties du corps - exprimer la douleur, l'inquiétude, le mal-être - conseiller/ interdire/ parler des addictions - parler au téléphone/ prendre un rendez-vous

L'examen des ressources didactiques montre que les enseignants en DASPA évoluent dans un certain « vide didactique », particulièrement en Belgique où les manuels spécifiques sont rares, souvent vieillissants ou peu adaptés à la réalité du terrain. Si l'analyse des ouvrages existants

permet de dégager une base minimale commune articulée autour de cinq thématiques essentielles — se présenter, l'école, la mobilité, les loisirs et la santé —, elle révèle aussi des limites importantes en termes de rythme d'apprentissage et de prise en compte de l'hétérogénéité des élèves ou de l'apprentissage du FLSco.

Cette absence d'outils de référence standardisés impose aux enseignants de devenir leurs propres concepteurs de leurs parcours pédagogiques. Dès lors, il convient d'analyser comment les programmes non prescriptifs et les documents de balises théoriques tentent de combler ce manque en offrant un cadre de programmation des contenus qui soit à la fois souple et structurant pour l'apprentissage du français en DASPA.

1.7.2 Propositions de référentiels et de programmes non prescriptifs

1.7.2.1 Apprentissage du français en classe-passerelle

Le premier document analysé est un document publié en 2006 par la FeSEC : « Apprentissage du français en classe-passerelle⁴ ». Ce document voit le jour parce qu'on ressent déjà à l'époque le besoin « de partager des expériences et d'harmoniser la progression des apprentissages » (p. 5). La conception de ce document est permise grâce au travail et à la collaboration de nombreux professeurs en DASPA, ainsi qu'à De Croix, Bonkowski et Vanschepdael.

Les premières pages de ce document rappellent sa nécessité et son objectif, mais également les modèles organisationnels, les objectifs et les finalités du DASPA. En somme, il est scindé en deux parties. La première partie concerne les balises organisationnelles et administratives. La seconde, les balises pédagogiques. Ce document est toujours actuel. En effet, les explications données sur le fonctionnement du DASPA sont extrêmement claires et toujours d'actualité. Ce document, preuve de sa bonne conception et/ou du manque d'autres propositions, est toujours utilisé par certains professeurs en DASPA.

Ce qui est frappant dans cette seconde partie, c'est la similitude avec le programme de français en FLM. Ce document propose 4 fiches qui s'intitulent « compétences phonologiques/graphiques ». Elles sont décrites comme ceci :

Ces compétences permettent l'acquisition du code graphophonologique du français. Elles se déclinent en quatre compétences : la première vise l'appropriation du code strictement phonologique en imitation [écouter/parler], la seconde propose une première association du code phonologique au code graphique en imitation [écrire], les deux dernières visent les opérations de transcodage en passant d'un code à l'autre (pour la troisième de l'écrit à l'oral et pour la quatrième de l'oral à l'écrit) (p. 15).

⁴ Ancien nom du dispositif DASPA

En somme, ces fiches balisent l'apprentissage qui devrait être fait en alphabétisation : première étape pour beaucoup d'apprenants arrivant en DASPA. Chaque fiche présente la compétence ; les objets et les supports à observer, à écouter ou à lire ; les apprentissages à réaliser proposés sous la forme d'objectifs à atteindre (savoir, savoir-faire, savoir-dire...) et des propositions d'activités concrètes.

Ensuite, le document propose 10 fiches liées aux compétences communicationnelles. Ces 10 fiches sont réparties sur les 4 axes écouter - parler - lire - écrire. On y trouve :

- **Écouter : compréhension à l'audition**
 1. Écouter pour (ré)agir
 2. Écouter pour s'informer
 3. Écouter pour éprouver et partager du « plaisir »
- **Parler : échange**
 4. Dialoguer pour (ré)agir, informer ou convaincre
- **Parler : monologue**
 5. Prendre la parole pour informer ou convaincre
- **Lire : compréhension à la lecture**
 6. Lire pour agir
 7. Lire pour s'informer
 8. Lire pour le plaisir
- **Écrire : écriture communicationnelle**
 9. Écrire pour (s')informer et convaincre
- **Écrire : écriture « littéraire »**
 10. Écrire pour le plaisir

Chaque fiche propose la compétence visée ; les objets et les supports à écouter et à lire ; les tâches à produire, scindées en deux niveaux (A et B en référence aux niveaux du CECR) ; les apprentissages à réaliser, aussi rédigés sous la forme d'objectifs à atteindre. Ces derniers sont également divisés en deux : les apprentissages communicationnels et linguistiques et les apprentissages des implicites culturels. À travers la lecture de ce document, on peut noter la réflexion qui a été menée concernant les compétences à travailler dans le DASPA. L'apprenant à travers les 4 compétences connues (lire, écrire, parler, écouter) doit savoir (ré)agir, s'informer, convaincre et prendre du plaisir en français. Un réel effort de sélection a été réalisé. En 10 fiches, on retrouve un apprentissage complet qui permettra de passer par tous les types de

textes ; ceux-ci ayant chacun leurs bienfaits⁵. L'information est organisée et on y trouve un bel équilibre entre le FLE et le FLM. C'est probablement le document le plus abouti concernant une proposition pour une didactique du FLSco.

Compétences phonologiques et graphiques liées à la langue française F.A. ÉCOUTER - PARLER	Intentions communicationnelles	COMPÉTENCES COMMUNICATIONNELLES			
		Axes communicationnels			
		ÉCOUTER	PARLER	LIRE	ÉCRIRE
Écouter pour identifier des phonèmes, des mots, des morphèmes dans des messages oraux et les redire F.B. ÉCRIRE	(Ré)agir	F.1. Écouter des consignes pour agir de manière adéquate	F.4. Dialoguer dans le cadre d'un échange symétrique ou asymétrique pour nouer le contact, partager des informations ou des arguments, obtenir un service	F.6. Lire des consignes pour manifester sa compréhension ou agir de manière adéquate	F.9. Écrire pour réagir à une sollicitation, manifester sa sympathie, informer ou convaincre
Associer des messages oraux à leurs représentations graphiques et/ou recopier des écrits F.C. LIRE-PARLER	(S)informer et/ou convaincre	F.2. Écouter des prises de paroles individuelles et des échanges entre locuteurs francophones pour saisir l'information globale ou des informations particulières	F.5. Préparer et réaliser une prise de parole individuelle pour transmettre une information, raconter une expérience ou convaincre	F.7. Lire un référentiel pour y trouver une information	
Lire et oraliser des mots, des phrases, des textes F.D. ÉCOUTER-ÉCRIRE	Éprouver et partager du plaisir	F.3. Écouter des textes « littéraires » pour développer son imaginaire et partager son plaisir d'écoute		F.8. Lire des textes « littéraires » pour développer son imaginaire et partager son plaisir de lecture	F.10. Écrire des textes « littéraires » pour développer son imaginaire, se dire et créer
Écouter et retranscrire des messages oraux					
Construire le système de la langue : synthèse des apprentissages de langue					
Champs thématiques					
Processus de lecture et d'écriture					

Tableau 1. Tableau de synthèse des compétences et des apprentissages (FESec, 2006, p. 14).

Enfin, trois annexes sont proposées : construire le système de la langue : synthèse des apprentissages de langue ; champs thématiques et processus de lecture et d'écriture. Bien que les trois soient d'une grande importance pour le FLSco, le choix effectué concernant les champs thématiques gagne à être mis en évidence dans le cadre de ce travail.

Mis en regard du contenu issu des différents manuels analysés, cet ensemble laisse apparaître des thématiques récurrentes, à savoir : l'évocation du cadre scolaire ainsi que les activités de présentation de soi et d'autrui. La thématique de la mobilité n'y est représentée que de manière marginale, principalement à travers la référence aux lieux publics. À propos du thème "sport et loisir", seule la catégorie des événements sportifs et culturels y figure. Enfin, le champ de la santé apparaît comme entièrement absent de ce tableau thématique.

⁵ Claudel, Ch., & Doury, M. (2018). Les arbres argumentatifs comme supports à l'enseignement de l'argumentation en FLE. *Mélanges CRAPEL*, 39, 33-53.

De Croix, S., Penneman, J., & Wyns, M. (2018). *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs. Guide pédagogique : 1re, 2e et 3e années du secondaire*. Presses universitaires de Louvain.

Maravelaki, A. (2021). *La littérature de jeunesse, un tremplin pour l'apprentissage du français scolaire*. Érasme.

À travers l'analyse des entretiens, on pourra observer ce qui revient en termes de thématiques actuellement dans les classes DASPA.

1.7.2.2 L'ouvrage *Piste pour une progression en DASPA ; français langue de socialisation et de scolarisation*

Un deuxième ouvrage concernant la programmation en DASPA a attiré mon attention. Il s'intitule *Piste pour une progression en DASPA ; français langue de socialisation et de scolarisation* (Barbe, Denis, Maes & Melebeck, 2017). Il est moins connu que le précédent ; son acquisition s'est avérée difficile.

Dans un premier temps, ce document réexplique ce qu'est un DASPA. Il explique son contexte de production et ensuite, il explique ses deux objectifs : d'une part, proposer des pistes d'apprentissage concernant le FLE en DASPA et d'autre part, répondre à l'enjeu qui consiste à passer du FLE vers le FLM en réfléchissant à une progression qui s'appuie sur des cadres officiels (le socle de compétences pour l'enseignement fondamental et le 1^{er} degré, et le CECR pour l'apprentissage des langues). Les auteurs du document expliquent que pour penser cette progression, ils s'appuient essentiellement sur des compétences communicatives ; l'objectif à travers ce document est de proposer des tâches incluant des pratiques fondamentales de la vie usuelle et scolaire. Pour cela, le document se défend de relever de la pédagogie actionnelle ; et il est vrai que la progression est pensée à partir de tâches-projets (des plus petites tâches permettent d'arriver au projet final de fin de module). Les tâches proposées sont contextualisées et une démarche spiralaire est visible. Le document réinvestit et complexifie l'apprentissage et les contenus au fur et à mesure des modules.

Six modules sont proposés : se présenter, interviewer pour préparer un événement dans l'école, se préparer pour une visite médicale, découvrir et faire découvrir des lieux en Belgique, créer un carnet de voyage, présenter un exposé. Pour chaque module, un tableau est proposé reprenant les quatre axes communicatifs (lire, écrire, parler, écouter). Pour chacun de ces axes, on peut lire des objectifs à atteindre. Ceux-ci sont liés à des niveaux du CECR. Chaque module fonctionne en lui-même : des actions de réception, de structuration et de production sont réalisées pour amener l'apprenant vers le projet final. Cinq à six tâches facilitatrices sont proposées afin de préparer l'apprenant au projet final. Il est vrai qu'on pourrait discuter des étiquettes qui sont utilisées (« projet » et « tâches »). L'appellation de certaines tâches pourrait être retravaillée (exemple : « se présenter » pourrait être vu plus comme un acte de parole que comme une tâche). Les tâches intermédiaires proposées sont parfois plus de l'ordre de

l'exercice que de la tâche qui va demander de réinvestir toute une série de compétences travaillées jusque-là en classe (exemple : tâche intermédiaire facilitatrice 3 « je remplis une fiche d'identité »). Néanmoins, globalement, ce document propose une pédagogie qu'on peut qualifier d'« actionnelle ». La mise en projet et la dimension sociale et collaborative sont très présentes. Cet ouvrage est structuré et facile à s'approprier pour un enseignant. Un travail de synthèse important a aussi été effectué.

Il met en évidence les six compétences qu'un apprenant en DASPA doit développer : les compétences linguistiques, sociolinguistiques, discursives, stratégiques, référentielles et interculturelles.

Enfin, le document propose un focus sur le français de scolarisation. Bien qu'il soit intégré via la progression et les tâches proposées, ne serait-ce parce qu'elles font référence à l'école, ce focus fait légèrement figure d'aparté. En guise de conclusion, ce document se distingue par la proposition d'une progression explicite et fonctionnelle, fondée sur des activités authentiques. Certaines thématiques ainsi que certains types de textes apparaissent toutefois absents, notamment la compréhension de consignes, le texte injonctif et le texte narratif. On observe également l'absence d'indications temporelles. Ce choix relève peut-être d'une intention délibérée des auteurs, visant à laisser une certaine marge de liberté à l'enseignant. Néanmoins, la gestion du temps en DASPA constitue une difficulté, en raison de la nécessité de réaliser des apprentissages dans un laps de temps restreint. Dans cette perspective, l'indication, au moins approximative, de la durée d'un module apparaîtrait pertinente. Plus positivement, l'ouvrage se caractérise par l'abondance d'inputs et d'outputs proposés : il engage activement les apprenants et sa conception s'inscrit dans le respect de la progression spiralaire préconisée en FLE.

1.7.2.3 Programme de français langue étrangère pour les niveaux A0-A1

Un travail intéressant, toujours dans le cadre de cette sélection de contenu à proposer et de ces difficultés à créer un programme pour le DASPA, a été réalisé par la Haute École Léonard De Vinci à Louvain-la-Neuve. Il se présente comme un « programme de français langue étrangère » pour les niveaux A0-A1. Il a été achevé en 2021 et est à destination des enseignants du primaire accueillant des primo-arrivants dans leurs classes ou enseignant dans des DASPA. Voici ce qu'on peut lire concernant la problématique du DASPA et sa volonté d'y répondre :

Comment prendre en charge et intégrer l'enfant qui débarque dans une classe sans cette connaissance du français ? Les instituteurs sont-ils équipés pour lui venir en aide de manière rapide et efficace ?

Le constat est négatif. Si les sources d'activités sont nombreuses pour enseigner le français en tant que langue étrangère, celles-ci sont éparpillées et ne ciblent jamais le cadre scolaire dans son intégralité et ses particularités. [...] un enfant migrant n'a ni les connaissances de base d'un natif ni les besoins du monde du travail ; il a des besoins spécifiques et immédiats qui doivent répondre aux exigences de l'école et aux relations sociales avec ses pairs.

Il n'existe donc aucun outil concret pour aider l'enseignant à venir en aide au primo-arrivant. [...] Partant de ce constat, ce travail pose les bases de la création d'un premier référentiel pour l'apprentissage scolaire du français comme langue étrangère (p. 4).

Le document est divisé en deux grands pôles : les compétences en savoir parler et les compétences en savoir écouter. Ces deux compétences traversent 15 thèmes : se présenter – parler de soi ; les relations aux autres ; la vie scolaire ; l'emploi du temps ; la santé et le bien-être ; l'alimentation ; les vêtements ; la météo ; la famille ; les animaux ; l'organisation spatio-temporelle ; les logements, quartiers, milieux ; les loisirs ; les voyages et les transports ; les commerces et achats. Il y a des objectifs opérationnels pour chaque thème. On y retrouve pour chacun d'eux des « bandes de mots » qui reprennent le lexique à connaître ainsi que de nombreux objectifs linguistiques. En réalité, le concept de français de scolarisation est absent. Ce document relève principalement du FLE : ceci peut être expliqué parce que d'une part, il cible un niveau très faible (A0-A1) et d'autre part, parce que le public auquel il est destiné est très jeune. Ceci a probablement une influence sur la sélection des thèmes abordés. Dans un DASPA accueillant des adolescents, au vu du timing serré, on peut, par exemple, s'interroger sur la pertinence de voir les animaux. Pour des apprenants plus jeunes, cela peut être cohérent. Il est dommage que ce « programme » ne propose pas les deux autres axes de travail, à savoir « savoir lire et savoir écrire ». Ces axes sont peut-être absents simplement parce que l'équipe de travail n'a pas eu le temps nécessaire pour les réaliser ; néanmoins, même en primaire, ils sont essentiels.

Pour conclure, ce document n'est pas destiné à un public d'adolescents. La dimension du français de scolarisation est absente. Cet ouvrage met en avant des thématiques et le lexique. Les actes de parole et les compétences communicationnelles sont absents. Or, ce sont bien ces derniers qu'on vise en FLE. Il propose de réelles activités avec tout le matériel nécessaire pour les réaliser en classe. Cela peut être une véritable aide pour l'enseignant en recherche d'idées. Cependant, ce « programme » présente des manquements et il n'est pas fonctionnel pour un public d'adolescents. Ceux qui ont un faible niveau comme celui visé par ce document relèvent bien souvent des classes d'alphabétisation. Or, la dimension écrite n'est pas présente dans cet ouvrage.

2 MÉTHODOLOGIE

2.1 DESIGN MÉTHODOLOGIQUE

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative à visée exploratoire. Elle a pour objectif d'analyser la manière dont les enseignants de français en DASPA construisent leur curriculum en l'absence de référentiel prescriptif clair.

La recherche repose sur une logique inductive, dans la mesure où elle vise à faire émerger des régularités et des balises curriculaires à partir de données de terrain, plutôt qu'à vérifier des hypothèses préalablement établies. Ce choix se justifie par le constat, documenté dans la littérature (notamment Oger, 2019), d'un « vide didactique » et d'un manque de repères institutionnels dans ce contexte spécifique.

Le design méthodologique s'appuie sur une combinaison de plusieurs outils de collecte de données : des entretiens semi-directifs, un focus group ainsi que l'analyse de documents pédagogiques (planifications, supports de cours, manuels). Cette articulation permet une triangulation des données. Elle vise ainsi à mieux comprendre le curriculum « bricolé » (Métral, 2020) mis en œuvre dans les classes DASPA.

Les entretiens se focalisent principalement sur les choix curriculaires et les représentations des enseignants de français intervenant en DASPA. L'étude porte sur plusieurs établissements scolaires aux profils variés, ce qui permet de mettre en évidence à la fois des régularités et des spécificités locales dans la manière de penser l'enseignement.

La recherche adopte une approche transversale : les données ont été collectées entre mai et décembre 2025. Cette temporalité permet de saisir les pratiques déclarées des enseignants à un moment donné, sans viser un suivi longitudinal des évolutions.

Enfin, ce design méthodologique s'inscrit pleinement dans la problématique du mémoire, qui interroge l'existence de formes de curriculums implicites en DASPA. En l'absence de curriculum formel, l'analyse des discours enseignants et des supports pédagogiques constitue un levier pertinent pour identifier des logiques communes, des tensions ou des incohérences dans les pratiques et, à terme, proposer une structuration possible des contenus à enseigner.

2.2 CHOIX ET ÉLABORATION DES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans le cadre de cette recherche qualitative, un guide d'entretien semi-directif a été élaboré afin de recueillir des données sur les pratiques, les représentations et les choix curriculaires des enseignants de français en DASPA. Ce questionnaire est largement inspiré du questionnaire qu'utilise Oger dans sa thèse (2019). Le guide a été construit en cohérence avec la problématique du mémoire. Celle-ci, pour rappel, est centrée sur le questionnement autour de la place et du contenu curriculaire en DASPA en français. À ce titre, une attention particulière a été portée aux questions relatives aux contenus d'enseignement, à leur organisation et aux logiques qui sous-tendent les choix pédagogiques des enseignants.

Afin de structurer l'entretien, les questions ont été organisées selon une logique en trois niveaux : macro, méso et micro. Le niveau macro vise à interroger le cadre général dans lequel s'inscrivent les pratiques enseignantes, notamment l'existence (ou l'absence) de documents faisant office de programme de référence en classe, mais aussi les objectifs attribués au DASPA et les sources mobilisées pour construire les cours. Le niveau méso s'intéresse aux choix pédagogiques opérés par les enseignants, tels que l'utilisation de manuels, de supports didactiques ou encore l'organisation du temps d'apprentissage. Enfin, le niveau micro porte sur les pratiques concrètes en classe, en abordant l'organisation hebdomadaire du cours de français (nombre d'heures par semaine).

Une attention particulière a également été accordée à l'identification des difficultés rencontrées par les enseignants, notamment en matière de planification des apprentissages et de gestion de l'hétérogénéité des classes. Ces éléments apparaissent comme centraux dans la littérature et permettent d'éclairer les pratiques observées sous l'angle des contraintes du terrain. Si aucune question dans l'entretien ne cible particulièrement ces difficultés, le choix d'un entretien semi-directif m'a permis de rebondir sur l'identification de certaines difficultés en DASPA.

Enfin, des questions plus factuelles ont été intégrées afin de contextualiser les données recueillies (profil des enseignants, organisation des dispositifs, caractéristiques du public). Ces informations permettent de mieux situer les pratiques dans leur environnement institutionnel et pédagogique. Le premier entretien (E3P1) respecte la structure proposée en annexe (avec les informations pratiques recueillies en dernier lieu). Après débriefing avec l'enseignante, il apparaissait plus logique de commencer l'entretien par ces questions. En effet, les données plus pratiques (au sujet de l'école, du groupe-classe ou du fonctionnement du DASPA) devaient être

expliquées avant de poser des questions plus techniques à propos des sources et des choix pédagogiques ou de la vision personnelle ou institutionnelle du DASPA. Cette modification a été faite par après pour les autres entretiens.

2.3 RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Dans un premier temps, plusieurs enseignants de français intervenant en DASPA ont été contactés. Ce processus s'est appuyé sur différentes sources : des expériences de stage antérieures, le bouche-à-oreille et des anciens contacts personnels. Cette diversité de canaux a permis d'accéder à des profils variés d'enseignants, travaillant dans des contextes institutionnels différents. Les enseignants contactés exercent donc dans plusieurs établissements scolaires accueillant un DASPA. Ceci permet de croiser les données récoltées et de repérer des régularités et des spécificités dans les pratiques enseignantes et leur choix curriculaire.

Le recrutement s'est effectué sur une base volontaire. Les enseignants ont été contactés par courrier électronique, dans lequel figuraient les objectifs de la recherche, les modalités de participation ainsi que la garantie d'anonymat pour l'école et pour l'enseignant participant. Un modèle de ce message est disponible en annexe. Un tableau est proposé ci-dessous avec les différents codes utilisés pour l'anonymisation des entretiens ainsi que certaines informations récoltées sur les participants. Cette sélection d'enseignants a permis de constituer un échantillon diversifié, tant du point de vue des profils des participants que des structures DASPA concernées. Certains enseignants ont actuellement un temps plein en DASPA. D'autres n'ont que quelques heures ou un mi-temps dans la structure. Certains ont eu quelques heures en DASPA jusqu'à l'obtention d'un temps plein. Les variations observées en matière d'expérience professionnelle, d'ancienneté des dispositifs, de taille des structures et d'expérience spécifique en DASPA contribuent à la richesse de l'échantillon. Ce mémoire s'est centré exclusivement sur les enseignants. Ceci, afin de garantir la cohérence de la recherche. Élargir le recueil de données à d'autres acteurs (direction, apprenants, autres professeurs enseignant diverses matières) aurait conduit à une dispersion des données. La problématique initiale serait alors probablement passée au second plan. Dans le cadre d'une analyse curriculaire, les enseignants apparaissent comme des acteurs centraux, dans la mesure où ce sont eux qui opèrent les choix relatifs aux contenus, à leur organisation et aux pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe.

Certains entretiens se sont déroulés sur Teams (E2P1, E3P1). Les autres ont été réalisés en présentiel dans l'école accueillant la structure DASPA. Ces entretiens ont tous été enregistrés en audio par téléphone. Les premiers audios ont été transcrits à l'aide de la saisie vocale proposée par l'outil de traitement de texte Word. Le dernier entretien (E4P1) et le focus group (E5P1P2P3) ont été transcrits à l'aide du logiciel TurboScribe. Ces entretiens ont été relus et révisés notamment grâce au logiciel Grammarly (principalement pour des coquilles, des erreurs d'accord ou l'ajout de ponctuation). La ponctuation a été ajustée de façon à préserver à la fois la fidélité à l'oral et la compréhension écrite. Les transcriptions ont été « lissées » des chevauchements, de certaines répétitions ou d'incompréhensions. Le contenu est resté authentique. L'analyse des entretiens menés a été guidée d'une part grâce aux questions sélectionnées et posées. D'autre part, un code couleurs a été créé dans le but de catégoriser certaines thématiques dans la section des difficultés rencontrées par les enseignants (l'hétérogénéité des classes et l'analphabétisme ; le profil psychologique et les traumatismes ; l'instabilité des effectifs ; le manque de reconnaissance ; les contraintes matérielles ; les contraintes administratives ; la gestion des rythmes et des arrivées ; le fossé avec l'intégration ; la création de matériel et l'absence de référentiel).

Au sujet des documents récoltés, j'ai demandé lors de l'entretien ou du focus group s'il était possible de recevoir leurs planifications. Deux écoles n'avaient pas réellement de documents à me fournir. Une enseignante m'a expliqué clairement ce qu'elle voyait au travers de ses leçons. Pour l'enseignante de l'autre école, il a été plus compliqué de m'expliquer ce qu'elle comptait voir ou ce qu'elle avait vu durant l'année. En termes de documents, on m'a fourni dans une école ce qui se rapproche d'un bulletin. Ces « feuilles de route » sont divisées en trois niveaux : alpha/post alpha, intermédiaire, avancé. L'objectif nommé est de « faire le point sur tes compétences en français ». Ce bulletin est divisé en différentes compétences et il est pensé en termes d'acquis/non acquis. Dans une autre école, j'ai reçu les intentions pédagogiques avec une liste d'objectifs et de compétences ciblées. Enfin, j'ai pu obtenir ce qui s'apparente le plus à une planification : une explication détaillée pour chaque niveau des contenus à enseigner et des compétences à travailler.

Intervenant		Code	Sexe	Date de l'entretien	Nombre d'années d'enseignement	Nombres d'années d'enseignement en DASPA
Interviewer		I	Femme	/	/	/
Ecole 1	professeure 1	E1P1	Femme	01/10/2025	3	3
	professeure 2	E2P1	Femme	08/10/2025	3	1
	professeure 3	E3P1	Femme	21/05/2025	25	12
Ecole 2	professeure 1	E3P2	Femme	10/10/2025	14	5
	professeure 2	E4P1	Femme	19/11/2025	20	18/19
	professeure 3	E5P1	Femme	04/12/2025	12	11
Ecole 3	professeure 1	E5P2	Femme		5	5
	professeure 2	E5P3	Femme		18	18
	professeure 3					

Tableau 2. Caractéristiques des participantes aux entretiens.

2.4 PROFIL DÉTAILLÉ DES ÉCOLES ACCUEILLANT UN DASPA

2.4.1 Ecole 1

La première école visitée se situe dans la province de Namur. Suite à la guerre en Ukraine, cette école a eu la possibilité grâce au dernier décret d'ouvrir un DASPA plus facilement. La structure d'accueil est assez récente ; elle a trois ans. Celle-ci a été ouverte à la suite de la guerre en Ukraine. Il a fallu accueillir et scolariser pour une durée indéterminée beaucoup d'ukrainiens.

Malgré sa jeunesse, l'école a réussi à ce que cette structure devienne rapidement pérenne. Il y a quatre classes dans le DASPA qui correspondent à quatre groupes de niveaux. Le groupe A regroupe les apprenants analphabètes et ceux qui ont besoin de « s'acclimater » à l'alphabet latin. Le groupe B accueille des apprenants « très débutants » (objectif A1/A2). Le groupe C a certaines bases et communique plus facilement (objectif A2/B1). Enfin, le groupe D voit des points de matière plus complexes. L'enseignante estime qu'ils « vont vers le français de scolarisation ». Ils ont environ 55 apprenants dans cette structure.

Les apprenants ont 15 heures de FLE par semaine. C'est cette dénomination qui est inscrite dans leur horaire. Il n'y a pas de temps prévu par niveau. Le passage d'un groupe de niveau à un autre se fait sur la base d'une discussion entre enseignants. Il n'y a pas de test prévu à cet effet. L'enseignante explique qu'une après-midi par semaine, ils ont une réunion pour discuter du DASPA. Ils ont également des conseils de classe. Les enseignants essayent dans la mesure

du possible de changer un apprenant de groupe après les vacances. Les enseignants de français fonctionnent par modules thématiques et par période ; l'objectif est donc de changer un apprenant de groupe au début ou à la fin d'un module.

Enfin, à titre informatif, une question dans l'entretien demandait les nationalités principales qu'on retrouvait dans le DASPA. L'enseignante m'informe qu'ils ont des Syriens, des Somaliens, des Afghans, des Ukrainiens, des Roumains, des apprenants d'Amérique du Sud (Équateur, Pérou, Colombie), des Érythréens, des Albanais.

2.4.2 Ecole 2

La deuxième école se situe également dans la province de Namur. La structure d'accueil aurait 5 ans. Elle a aussi été ouverte à la suite des conflits en Ukraine.

Ce DASPA ne compte qu'une seule classe de 13 apprenants. L'enseignante m'apprend que l'école n'a jamais eu plus d'un seul groupe. Tous les apprenants sont regroupés : certains commencent ensemble au début de l'année, d'autres arrivent ou quittent la structure pendant cette année. Elle m'apprend que l'école « veut vraiment limiter », l'objectif étant de rester en dessous de 15 élèves. Son groupe est donc extrêmement hétérogène. Elle me dit qu'il faut composer « entre ceux qui viennent d'arriver et qui ne disent pas *Bonjour* et ceux qui ont un niveau pour aller en classe belge » (E2P1, 08/10/2025). Aucun test n'est prévu à la sortie du DASPA ; les apprenants effectuent la durée proposée et leur intégration progressive.

Ce DASPA propose 16 heures de français par semaine. Onze heures sont reprises sous l'étiquette FLE et 5 heures sous l'étiquette FLA. L'enseignante tente de m'expliquer ce choix en m'expliquant que « c'est en fonction des horaires et des heures libres qu'ils ont » (E2P1, 08/10/2025).

Pour terminer, on retrouve dans cette classe des Ukrainiens, des Portugais, une Thaïlandaise, des Anglais et des Brésiliennes.

2.4.3 Ecole 3

La troisième école est toujours dans la province de Namur. Le DASPA a au moins 12 ans. Il a été créé au départ pour désengorger un autre DASPA qui prenait de plus en plus d'ampleur.

Actuellement, cette école a deux classes, mais l'enseignante me souligne que pendant très longtemps, l'école n'accueillait qu'une seule classe. Avec ces deux classes, ils ont tenté plusieurs modèles d'organisation. Elle m'explique qu'elle était plutôt partante pour réaliser des groupes selon l'âge. Cela a été testé, mais ses collègues préféraient revenir à des groupes de

niveaux. Ils ont donc actuellement une classe « débutants-accueil » et une autre classe avec des élèves qui ont déjà un certain niveau et qui commencent progressivement leur intégration. C'est un conseil de classe qui décide du passage d'un groupe à l'autre. Ce passage se fait « à partir du moment où on sent qu'il est capable » (E3P1, 21/05/2025). Il arrive également qu'ils changent un apprenant de groupe, non pas parce qu'il est particulièrement prêt, mais bien parce que son DASPA se termine. En réalisant cela, ils espèrent le faire progresser : « l'obliger à montrer ses capacités » (E3P1, 21/05/2025). Cela peut aussi le remotiver. Ils ont 25 apprenants dans cette structure. J'ai eu l'occasion de m'entretenir à un moment différent avec une autre professeure de français dans ce DASPA. Elle me dit que le niveau des deux groupes est A1.1 et A1.2.

Cette école propose 14 heures de français par semaine : 12 heures sont reprises sous l'étiquette français langue étrangère et deux heures sont reprises sous l'étiquette français spécifique. La première enseignante m'explique que c'est elle qui s'occupe des deux heures de français spécifique. Selon elle, c'est « du français des matières » (E3P1, 21/05/2025). Elle les prépare à l'intégration et crée un cours en fonction des retours de ses collègues. Elles utilisent différents manuels pour proposer des documents que les apprenants utilisent ou qu'ils vont rencontrer dans les classes accueillantes. Elle a créé un corpus de textes de différentes matières dans lequel elle essaie de travailler, notamment les stratégies de lecture.

Enfin, cette école accueille des apprenants de différents pays. On me dit qu'il y a quelques années, il y avait énormément d'Afghans, mais qu'aujourd'hui, on retrouve des apprenants originaires de nombreux pays différents.

2.4.4 Ecole 4

Au vu du nombre grandissant de DASPA à Namur, cette quatrième école se situe également dans la province. Ce DASPA aurait actuellement 27 ans ; il est l'un des premiers à avoir proposé la mise en place de cette structure. Au départ, celle-ci n'était pas officielle (cf. le premier décret de classe-passerelle en 2001), mais l'école regroupait déjà des apprenants ayant besoin d'alphabétisation. On m'explique que cette structure voit le jour parce qu'il y a « un besoin », que les élèves « étaient là » et qu'il y a plusieurs centres de réfugiés autour de Namur (cf. un ancien décret où il faut être affilié à un centre pour pouvoir ouvrir un DASPA).

Actuellement, ce DASPA a 6 classes pour environ 70 apprenants. Ils ont eu il y a 5 ou 6 ans jusqu'à 9 classes (plus de 100 apprenants). Ils expliquent cette réduction du nombre d'élèves par le nombre de DASPA qui ont ouvert ces dernières années dans la province. Les groupes

sont organisés par niveaux également. Le modèle organisationnel ressemble à celui de l'école 1. Ils ont quatre niveaux et deux classes sont doublées. Ils ont donc différents groupes de niveaux : alphabétisation-A0, A1, A2 et B1. Les apprenants changent de groupe pendant l'année. Des conseils de classe sont fixés sur un calendrier et c'est l'occasion de discuter du passage de certains apprenants dans un autre groupe. Ils essayent également de faire passer un test de passation à la fin de certaines périodes, mais le test n'est pas le seul critère pour changer de groupe. Comme dans l'école 3, il arrive parfois qu'on fasse passer un élève dans un autre groupe pour une question de timing et de motivation.

Les apprenants ont 14 heures de français par semaine. Hormis les alphas, ils ont un horaire avec 12 heures de français langue étrangère et deux heures de phonétique. On m'explique qu'en alphabétisation, « quasiment tout le cours de français est un peu de phonétique » (E4P1, 19/11/2025). Il faut garder en tête que ce qui est décrit ici, ce sont les intitulés de l'horaire, pas ce que l'enseignant dit faire en classe, ni ce que l'enseignant fait réellement.

Enfin, selon la professeure, les nationalités sont un peu plus diverses qu'il y a quelques années. Mais il y a toujours beaucoup d'Afghans. Il y a des élèves palestiniens, syriens, érythréens, congolais, rwandais, éthiopiens, albanais, guatémaltèques, brésiliens, guinéens, ukrainiens. C'est très hétérogène.

2.4.5 Ecole 5

Cette dernière école se situe à Bruxelles. Elle accueille un DASPA âgé de 22 ans. L'objectif de son ouverture était également de « répondre aux besoins » ; c'était « une demande du quartier » (E5P2P3, 04/12/2025).

C'est un DASPA assez ancien. Il accueille 7 classes pour un nombre d'élèves dépassant les 100 inscriptions. Ces 7 classes sont organisées de manière un peu particulière. Au sein de cette école, on retrouve des classes de différents niveaux ; chacune répondant à des besoins spécifiques des élèves selon leur maîtrise du français. Cette organisation permettrait de répondre aux divers niveaux de compétence linguistique des élèves.

- **FLE1** : Cette classe fonctionne sur un système de demi-année. Les élèves qui intègrent FLE1 en septembre possèdent déjà un niveau de français suffisant pour intégrer une classe ordinaire dès janvier.
- **FLE2** : Destinée aux adolescents âgés de 15 à 19 ans, cette classe accueille de grands débutants qui n'ont pas encore acquis les compétences de base en français.

- **FLE3** : Dans cette classe, les élèves sont également débutants, mais leur tranche d'âge est plus jeune, généralement entre 14 et 15 ans maximum.
- **FLE4** : Cette classe regroupe des élèves, quel que soit leur âge, qui sont des analphabètes complets, sans aucune connaissance préalable du français.
- **FLE5** : Considérée comme une classe intermédiaire, la FLE5 est destinée à des élèves ayant un niveau de français suffisant pour suivre des cours en immersion en classes de 4e générale technologique (4GT) ou de 5e générale technologique (5GT). Ces élèves participent aux cours de manière intégrée, avec des aménagements spécifiques pour le français et l'histoire.
- **FLE6** : Les élèves de cette classe ne sont pas de grands débutants. Ils ont déjà une certaine maîtrise du français et, à la fin de l'année scolaire, ils sont préparés à rejoindre des classes « normales ».
- **FLE7** : Cette classe est un approfondissement de l'alphabétisation pour les élèves qui ont terminé FLE4. Elle vise à renforcer leurs compétences en français.

Pour savoir dans quel groupe l'apprenant doit aller quand il arrive, les enseignants cherchent à savoir s'il a été scolarisé. C'est apparemment le seul critère qu'ils ont. A priori, les apprenants ne changent pas de classe durant la période où ils restent en DASPA. On m'explique que certains élèves peuvent changer de classe si les enseignants estiment qu'ils auraient davantage leur place dans un autre groupe, mais les changements sont rares et non systématiques. Ils se font sur la base d'une discussion en conseil de classe.

Seize heures de FLE sont prévues dans l'horaire de base du DASPA. Ils accueillent également des apprenants aux diverses origines.

Ci-dessous, un tableau reprenant les informations essentielles des DASPA rencontrés au cours des entretiens.

	<i>Ancienneté du DASPA en années</i>	<i>Nombre de classe(s)</i>	<i>Nombre d'apprenants</i>	<i>Degré d'urbanisation</i>	<i>Organisation des classes⁶</i>	<i>Nombre d'heures/sem. de français</i>
ECOLE 1	3	4	55	Urbain	A : alphabétisation B : FLE débutants C : FLE D : FLE -> FLSco	15h/sem
ECOLE 2	5	1	13	Rural	/	16h/sem
ECOLE 3	12 (?)	2	25	Urbain	DASPA 1 : A1.1 DASPA 2 : A1.2	14h/sem
ECOLE 4	27	6	70	Urbain	Alpha – A0 A1 A2 B1 [4 niveaux : deux classes doublées]	14h/sem
ECOLE 5	22	7	104	Urbain	FLE 1 : classe en demi-année (ceux qui arrivent en septembre sortent en janvier) FLE 2 : grands débutants « âgés » FLE 3 : grands débutants « petits » FLE 4 : analphabète FLE 5 : immersion français FLE 6 : A2/B1 FLE 7 : suite de l'alphabétisation	16h/sem

Tableau 3. Caractéristiques des écoles participantes aux entretiens.

⁶ Cette organisation n'est pas forcément « officielle » : les noms et/ou les niveaux de ces classes sont tirés de l'entretien réalisé avec l'enseignante

3 RÉSULTATS ET DISCUSSION

3.1 LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES EN DASPA PAR LES ENSEIGNANTS

Les différents entretiens menés indiquent d’ores et déjà que les dispositifs DASPA sont toujours confrontés à de nombreux défis. On peut épingler entre autres la gestion des différents profils d’apprenants, mais aussi l’organisation structurelle et pédagogique des cours. Dans un premier temps, l’analyse portera sur les difficultés rencontrées par les enseignants en général. Ensuite, j’examinerai les difficultés perçues au niveau de la programmation et de la planification des cours de français en DASPA. Par la suite, les différentes pistes de remédiation déjà mises en place par certains enseignants seront relevées. Enfin, un lien sera établi entre théorie et pratique. L’objectif est de déterminer si les difficultés observées sur le terrain correspondent encore à celles identifiées il y a quelques années.

3.1.1 Les difficultés rencontrées par les enseignants

3.1.1.1 L’hétérogénéité des groupes

Le premier défi des enseignants, c’est de gérer l’hétérogénéité des groupes en DASPA. En effet, ces groupes mêlent des apprenants d’âges très différents, de nationalités variées, et ces apprenants ont tous un passé scolaire inégal.

C'est vraiment entre 13 et 18, 19. Voilà. Et les nationalités, les nationalités sont un peu plus diverses qu'il y a quelques années. Mais ça reste quand même des Afghans. On a des élèves palestiniens, syriens, érythréens, congolais, rwandais, éthiopiens. Là, je ne cite que ce groupe. Par exemple, albanais, guatémaltèque, brésilien. Il y a des Guinéens. (E4P1, 19/11/2025).

Certains sont analphabètes. D’autres ont été scolarisés, mais ils ne connaissent pas l’alphabet latin. Il se peut aussi qu’ils connaissent l’alphabet latin et qu’ils aient été scolarisés, mais ils ont parfois un niveau très différent d’une matière à l’autre ou d’une compétence à l’autre. Par exemple, ils sont bons en français et ils ont des lacunes en mathématiques ou ils parlent bien le français, mais ils ne savent pas l’écrire.

Le groupe alpha, c'est vraiment que pour les élèves analphabètes ou illettrés ou qui ont un autre alphabet, qui vont passer juste une semaine pour faire un peu de graphie ou quelque chose comme ça. (E4P1, 19/12/2025).

Les enseignants tâtonnent quand il s’agit de créer des groupes. Le niveau des apprenants est source de difficultés et cela, peu importe le critère choisi pour créer les différents groupes en DASPA.

On a testé plusieurs organisations aussi. Moi, j'étais plutôt preneuse pour faire des groupes liés à l'âge. On a testé d'ailleurs ça à un moment. C'est évidemment compliqué parce qu'on avait des

classes multiniveaux. [...] finalement, on est revenu à des groupes de niveau. (E3P1, 21/05/2025).

Enfin, le faible nombre d'apprenants dans une école met en lumière cette difficulté à gérer l'hétérogénéité. Oger (2019) indiquait que pour amoindrir cette difficulté, un DASPA d'au minimum trois groupes semblait nécessaire. Cela se vérifie dans cette recherche. Les écoles n'ayant qu'un ou deux groupes sont très impactées par cette hétérogénéité. Leur choix didactique et pédagogique s'en retrouve affecté. Ces écoles n'ont pas de planification clairement établie (cf. les planifications des enseignants de français en DASPA). Trois groupes au sein du DASPA permettent de gérer l'hétérogénéité du public avec plus de sérénité et de résultats en termes d'apprentissage (Oger, 2019).

Oui, ici, le souci, c'est qu'on n'a que 2 groupes ; les écarts se forment super super vite parce que, par exemple, ici, on est dans la classe du groupe débutant, on va dire. Euh, on en a, par exemple, pour qui l'acquisition de l'écrit, de la lecture n'est pas encore faite. On en a d'autres qui savent déjà lire, mais c'est juste qu'ils n'avaient jamais fait du français de leur vie. L'alphabet n'était pas le même. L'écart se creuse tellement vite, mais pas assez pour les mettre dans l'autre groupe. [...] Donc le groupe ici, c'est celui qui aurait le plus besoin d'être plus séparé. [...] C'est vraiment le manque d'un niveau intermédiaire. (E3P2, 10/10/2025).

3.1.1.2 Inquiétudes diverses : logiques de concurrence ou d'entraide entre les écoles ?

La deuxième difficulté identifiée à travers les entretiens concerne l'inquiétude éprouvée face à la construction d'une structure durable.

Ça a évolué beaucoup en 3 ans, donc chaque année on se dit qu'on aura nos 4 groupes et puis euh, c'est vrai que nous on fait quand même beaucoup de pubs on va dire sur l'année. On met beaucoup de choses sur Instagram, sur notre page Facebook et tout ça pour alimenter. (E1P1, 01/10/2025).

Si le nombre de groupes change en DASPA, certains enseignants vont perdre leurs heures et donc, potentiellement, leur travail. S'ajoute à cette angoisse des logiques de concurrence. Ceci, malgré un discours ambivalent qui est également présent dans les entretiens, avec des écoles qui collaborent et qui proposent à certains apprenants de tester d'autres options ailleurs. Ces propositions sont visibles dans différents entretiens, mais les inscriptions de ces apprenants en question restent dans la première école. On revient donc à une logique de concurrence, même si on cherche à faire au mieux pour l'apprenant.

Cette année-ci, il y a 6 groupes. Mais on est monté à 9 groupes il y a 5-6 ans. Mais là, comme il y a eu le nouveau décret qui permettait à toutes les écoles d'ouvrir un DASPA et qu'il y a eu l'actualité en Ukraine, il y a beaucoup d'écoles du Namurois qui ont décidé d'ouvrir des groupes DASPA. Et donc ça a un peu splitté notre population en différents DASPA qui n'existaient pas avant. Donc on est redescendu à moins de classes. (E4P1, 19/11/2025).

3.1.1.3 Le profil psychologique des apprenants

La troisième difficulté que les enseignants épinglent, c'est, selon eux, cette difficulté à gérer le traumatisme, le profil psychologique de certains apprenants. On aura l'occasion d'y revenir dans la partie traitant des objectifs du DASPA vus par les enseignants, mais dans les entretiens, on peut lire des phrases comme : « ils [les apprenants] sont là donc on est déjà content » (E1P1, 01/10/2025) ou bien « il y en a deux ou trois, on sait que bah voilà ; parce qu'il y a les traumatismes, il y a le milieu familial... » (E3P2, 10/10/2025). Le profil des apprenants MENA revient également plusieurs fois : ce sont des apprenants difficiles à accrocher à l'école ; l'absentéisme est plus important chez ce public et leur apprentissage varie en fonction du cadre qu'impose le centre qui les accueille.

Si on veut qu'ils progressent et qu'il y ait un suivi au niveau pédagogique, il faut qu'ils soient quand même réguliers. [...] Et ça, c'est quand même une grande difficulté, surtout pour les élèves afghans. Parce que bah, ce sont souvent des MENA. Ils n'ont pas été à l'école ou très peu. Avant de commencer à apprendre le français, il faut qu'ils comprennent l'intérêt d'aller à l'école et qu'ils trouvent un peu de motivation à apprendre. (E3P1, 21/05/2025).

3.1.1.4 Sentiment d'invisibilité et de rejet chez les enseignants du DASPA

Ensuite, comme quatrième difficulté, on peut citer le manque de reconnaissance. En effet, les enseignants en DASPA se sentent parfois à part au sein de leur propre école. Ils font face à des préjugés ou à un manque d'empathie de la part de leurs collègues (hors DASPA). Ceux-ci ne perçoivent d'ailleurs pas toujours l'essence même du projet. Certains ne sont pas au courant de l'existence de ce dispositif dans leur propre école.

[Discussion au sujet d'une direction qui visibilise plus le DASPA]. Ça, ça fait connaître aussi plus le projet dans l'école parce qu'il n'y a rien à faire. Moi, ça fait 27 ans et il y a des profs qui ne savaient pas ce que c'était, chaque année. Mais c'est aussi une grosse école. Il y a plus de XXX profs. Il y a des profs d'atelier qui ne sont jamais dans la salle des profs, parce qu'ils ont des salles des profs dans les ateliers. S'ils n'ont pas eu une fois un élève de classe passerelle dans leur classe, ils ne connaissent pas. (E4P1, 19/11/2025).

D'autres enseignants n'en comprennent pas l'intérêt : les attentes en termes d'apprentissage chez les professeurs du DASPA et celles chez les professeurs hors DASPA sont très différentes.

P3 : [discussion à propos des éventuels échecs du DASPA]. C'est plutôt l'accueil de nos FLE dans les classes dans toutes les options. [...] Elle n'est pas toujours très bonne, pardon. Et donc, il y a un manque de... Il y a beaucoup de préjugés.

P2 : Manque d'empathie.

P3 : Manque d'empathie. On est vraiment une bulle à part entière avec le même profil de profs. [...] Il y a un rejet, parfois ; il y a un rejet de certains profs. [...] Il y a des collègues qui sont bloqués parce que ça fait peur, en fait. Alors que ça fait, oui, presque 20 ans que c'est le projet de cette école. Et donc, là, il y a un échec au niveau de l'école. [...]

P1 : Les critères de réussite ne sont pas les mêmes pour nous dans notre équipe que pour ceux qui vont recevoir nos élèves. Nous, pour beaucoup, on est contents qu'ils soient là, qu'ils viennent, qu'ils se sentent bien et qu'en fait, ils aient un projet. [...] Et puis, on nous dit : « ouais, il ne comprend rien, il ne parle pas français ». [...] Pour les autres, c'est vu comme : « ils n'ont rien foutu ». (E5, 04/12/2025).

3.1.1.5 Contraintes administratives

La dernière difficulté principale relevée et qui se retrouve dans différents entretiens, ce sont les contraintes administratives qui pèsent sur la structure. Le cadre administratif est jugé, selon certains enseignants, toujours trop rigide. Certains apprenants auraient besoin de rester en DASPA plus longtemps que les deux ans octroyés (particulièrement les apprenants analphabètes).

P2 : Ça arrive de les [les apprenants] intégrer plus tôt.

P3 : Ça dépend des profils ou parfois beaucoup plus tard. Et on joue avec la légalité pour pouvoir les garder parce qu'ils ne sont pas du tout prêts. (E5, 04/12/2025)

Les heures d'aide allouées pour les intégrations sont calculées selon un ratio qui n'est pas toujours favorable pour les apprenants. En fonction de l'école où ils se trouvent, ils auront plus ou moins d'aide. Aussi, il n'est pas toujours facile d'organiser ces heures d'aide. Les heures des enseignants qui accompagnent ces apprenants post-daspa « tombent » plus ou moins bien dans leur horaire.

Avec l'horaire que j'ai là, je vais 1 h en classe belge parce que comme il [l'apprenant] est en intégration partielle, donc juste pour les cours d'options, ben j'ai une 1 h qui tombe bien dans mon horaire. Donc je vais avec lui 1 h en cours d'histoire de l'art et j'ai 1 h qui est réservée parce que c'est moi qui dois gérer justement l'organisation de l'horaire des élèves qui sont en intégration [...] Et les 3 autres qui me restent, je vais 1 h en maths, 1 h en langue d'apprentissage et 1 h en sciences. (E2P1, 08/10/2025).

Après avoir mis en évidence les cinq difficultés majeures rencontrées par les enseignants (hétérogénéité des groupes, construction d'une structure pérenne, profil psychologique des apprenants, manque de reconnaissance et contraintes administratives), il apparaît important de se focaliser sur les difficultés au niveau de la planification des enseignants de français en DASPA.

3.1.2 Les difficultés rencontrées au niveau de la planification en DASPA dans le cours de français

Le constat fait durant ces entretiens concernant la planification des professeurs de français en DASPA est inattendu. En effet, au vu des lectures réalisées, l'hypothèse la plus plausible était que l'absence de référentiel commun créait un flou autour de l'enseignement à réaliser en

DASPA et que le manque de matériel créé spécifiquement pour ce public était perçu comme un problème à résoudre chez les enseignants. C'est un public qui demande une création constante de matériel, de séquences pédagogiques... et cette création ne peut pas se baser sur un document officiel utilisé comme fil conducteur.

En réalité, lorsqu'on analyse les entretiens, on observe un discours très ambivalent. Il n'y aurait, a priori, pas de gêne à relayer concernant l'absence de référentiel commun pour ce public. On peut lire que certains enseignants apprécient la « liberté » que permet le DASPA en termes d'apprentissage et de pédagogie (E3P2, 10/10/2025). Certains sont réfractaires à un programme car celui-ci pourrait être trop rigide face à ce public très hétérogène. Ils préfèrent « s'adapter aux apprenants » ; « faire en fonction des besoins » (E3P2, 10/10/2025 ; E5P2, 04/12/2025). Le fait de devoir créer du matériel par eux-mêmes n'est pas vu comme un problème à résoudre. Ils me disent qu'actuellement, ils trouvent beaucoup de ressources sur le Web.

Cette position adoptée par les enseignants rejoint le concept développé par Oger (2019) concernant l'ethos expert ou bricoleur. Ainsi, certains enseignants se sentent « experts » grâce à leur formation en FLE ou grâce à leur expérience. Au fur et à mesure de l'entretien, ils m'expliquent très spontanément leur planification, leurs objectifs, les attendus. Ils ont créé des documents pédagogiques qu'ils connaissent et qu'ils utilisent (cf. école 4). D'autres enseignants ont en revanche une expérience plus faible en DASPA, un cadre qui n'est pas favorable à l'apprentissage (une seule classe par exemple) et ceux-ci ont une vision moins claire des apprentissages qu'ils doivent faire ou qu'ils feront pendant l'année (cf. école 2). Plusieurs enseignants disent que les ressources trouvées sur le Web leur permettent de savoir si ce qu'ils enseignent est cohérent avec le niveau de leur classe : une forme d'insécurité est donc visible.

[Réponse à la question sur un éventuel programme référent, un document qui guide ses choix]. Non, j'ai mis un peu moi-même mon programme dans ma tête. Enfin, aussi sur papier. Et sinon, j'ai des sites qui m'aident aussi. Ils m'ont aidé à me dire si j'étais dans le bon ou pas. J'ai trouvé 2, 3 sites qui étaient bien faits, on avait pas mal de ressources et qui sont classés par niveaux et donc je me rendais compte si j'étais dans le bon ou pas. Si j'avais mis un truc, et puis que je voyais qu'il était en C1 ou en B2, c'était trop compliqué quoi. (E2P1, 08/10/2025).

Enfin, il y a le profil de l'entre-deux : certains enseignants apprécient la liberté pédagogique dont on peut faire preuve en DASPA. Néanmoins, les entretiens montrent qu'ils n'ont pas de fil conducteur particulier dans leur préparation de cours (ils font en fonction « des besoins réels ») et que les attendus en termes d'apprentissage sont flous (cf. école 3).

P2 : Oui voilà, si on devait avoir un programme imposé, on le ferait parce que, voilà... Mais, je pense que ce qu'on aime tous ici, c'est... [Hésitation]

I : C'est travailler en fonction des besoins.

P2 : Oui voilà, et faire équipe avec les élèves quoi. Il n'y a pas un truc du style : « moi je suis la prof ; vous, vous êtes les élèves ». [...]

P2 : L'objectif, c'est de dire : « non, on a le temps, si on voit trois thèmes sur l'année, mais qu'au-delà de ça, ils ont appris plein d'autres trucs, qu'ils ont acquis du vocabulaire, que les règles de l'école, c'est ok... ». (E3P2, 10/10/2025).

Certains professeurs ont été surpris également par les questions d'entretien. Une forme d'étonnement est visible face à des questions qui semblent plutôt simples lorsqu'on parle d'enseignement (cf. école 5).

P2 : [réponse à la suite de la question à propos de l'éventuelle utilisation d'une pédagogie particulière]. Je n'ai rien compris à la question.

I : Est-ce que vous utilisez une pédagogie particulière ?

P2 : On a une base sur laquelle on se pose ?

P3 : Non, une pédagogie particulière comme...

P1 : Non, une pédagogie institutionnelle comme...

P3 : Non, pas vraiment. À part le fait de me dire que la manière dont on va donner cours en FLE, elle doit être hyper... Parfois, j'ai l'impression que je fais du théâtre, par exemple, et j'aime bien ça. (E5, 04/12/2025).

À travers ces extraits d'entretiens, on peut noter d'autres difficultés liées à la programmation : une difficulté au niveau de la gestion des rythmes scolaires (notamment avec les excursions, les dates des vacances...), mais aussi une difficulté à gérer les intégrations d'apprenants en cours d'année. La dernière difficulté relevée est le fossé dont parlent plusieurs professeures dans les entretiens entre le dispositif DASPA et les classes d'intégration. Certains parlent des attentes qui ne sont pas les mêmes : les enseignants des classes d'accueil voudraient que les apprenants communiquent mieux en français. Ces enseignants hors DASPA sont très peu outillés pour faire face à ce public. Les enseignants du DASPA estiment que les apprenants progressent et que les attentes de leurs collègues sont trop importantes.

3.1.3 Les pistes de remédiation face aux difficultés rencontrées par les enseignants en DASPA

Pour pallier ces difficultés, les enseignants et les écoles déploient différentes stratégies. Tout d'abord, il y a l'organisation par groupes de niveaux. C'est le modèle organisationnel qui semble s'imposer pour gérer l'hétérogénéité des classes. Les apprenants peuvent changer de groupe en cours d'année. Cela se passe le plus souvent après des vacances et à la suite d'un conseil de classe ou d'une discussion avec plusieurs enseignants. S'il y a un test, il est là à titre indicatif, mais il n'est pas le seul critère de passation.

Ensuite, on reconnaît que certains enseignants appliquent une méthode FLE avec l'apprentissage en spirale préconisé. Certaines écoles ayant des groupes de niveaux fonctionnent par modules thématiques. Ainsi, chaque groupe de niveaux a des objectifs à atteindre. Certains apprenants aux termes de ces modules n'ont pas atteint ces objectifs et il arrive qu'ils ne changent pas de groupe. Pour éviter de revoir exactement la même chose, une enseignante a créé des « modules bis » : le contenu est différent, la thématique peut être différente aussi, mais les objectifs à atteindre restent les mêmes.

Par après, on peut noter que beaucoup d'écoles mettent l'accent sur le soutien et le suivi post-DASPA. Des heures de remédiation ou de co-enseignement sont libérées pour accompagner les apprenants en « classes normales ». Certains professeurs acceptent même de communiquer avec les anciens apprenants par des applications comme WhatsApp ou Messenger afin que ceux-ci aient un « référent » en cas de besoin.

Maintenant, nous on garde très fort contact avec eux. Sur WhatsApp, ils ont notre numéro. Donc, s'il y en a un qui est absent et que c'est bizarre, on fait la démarche d'envoyer un message. Il y a quand même un lien qui est créé. [...] Et même souvent après, quand ils quittent le DASPA, on est toujours là. (E1P1, 01/10/2025).

Certaines écoles planifient des modules thématiques communs (ex. : l'alimentation vue en français, en mathématiques et en sciences) pour donner du sens aux apprentissages et renforcer le vocabulaire. La collaboration interdisciplinaire favorise une meilleure cohérence et une consolidation des apprentissages.

Je reviendrai ultérieurement sur les supports d'apprentissage privilégiés par les enseignants. On peut néanmoins noter que l'utilisation d'outils numériques et ludiques contribue à dynamiser les apprentissages et, le cas échéant, à les individualiser. De nombreux enseignants recourent ainsi à des jeux interactifs tels que Kahoot ou LearningApps.

Enfin, les projets d'intégration spécifiques comme le projet AMIF⁷ permettent de débloquer des budgets. Ceci, afin d'augmenter les heures de suivi par rapport au projet d'intégration et à la transition vers les classes « belges ».

Ça, c'est intéressant ; tu peux te renseigner. Le projet AMIF, c'est un subside européen qu'on a reçu il y a déjà 2, 3 ans. [...] Donc c'est quand même une grosse enveloppe budgétaire qui a été

⁷ Projet mené par le Centre de Coordination et de Gestion des fonds européens pour l'Enseignement de promotion sociale (CCG-EPS) qui permet de recevoir une enveloppe budgétaire dans le cadre de l'enseignement du FLE pour les primo-arrivants. Cette enveloppe permet de gagner en efficacité durant l'apprentissage via notamment, l'organisation de remédiation et le scindement de groupes d'apprenants dans le but d'identifier un niveau cible.

D'après Agence FSE. (s.d.). *Le Fonds asile, migration et intégration : l'AMIF*. Fonds social européen. <https://fse.be/autres-fonds/amif/>

allouée à ce projet d'intégration pour les jeunes DASPA. Et donc, grâce à ça, on a bénéficié d'un professeur qui est engagé à mi-temps ou presque. (E3P1, 21/05/2025).

3.1.4 Regards croisés sur les difficultés en DASPA : de l'analyse initiale aux observations actuelles

En guise de conclusion à propos des difficultés rencontrées en DASPA, il nous semblait important de faire un lien entre les difficultés mises au jour antérieurement grâce à la recherche (cf. [difficultés et spécificités du DASPA](#)) et les difficultés relayées par les enseignants grâce aux entretiens.

L'analyse des entretiens montre une corrélation frappante entre les difficultés épinglées dans les recherches précédentes et les difficultés qu'on retrouve dans l'analyse des entretiens menés. La majorité des difficultés relevées précédemment sont toujours d'actualité. Néanmoins, on observe localement des solutions plus ou moins stables.

Pour rappel, voici les difficultés mises en évidence plus tôt dans ce travail, et ce qu'on peut en dire à l'heure actuelle :

Un manque de coordination entre les professeurs (de français et entre les professeurs du DASPA) ; un manque de coordination entre les écoles et entre les structures d'accueil et les écoles.

Constat actuel : dans les écoles rencontrées, la coordination entre les professeurs du DASPA semble correcte. Ce qui pose davantage de problèmes, c'est la communication entre les professeurs hors DASPA et ceux du DASPA. Les professeurs enseignant en dehors du dispositif manquent parfois d'empathie et de ressources pour faire face au défi linguistique que représentent ces élèves. L'apparition des heures d'intégration (créées pendant le DASPA et pour le post-DASPA) avec un accompagnement en classe pour l'élève intégré tente de briser cet isolement. Les enseignants du DASPA, via des leçons zéro, des activités ou pendant les portes ouvertes, essayent de sensibiliser le public extérieur au dispositif. La coordination avec les centres d'accueil en ce qui concerne le cas des MENA est parfois encore relativement tendue.

Une difficulté à gérer le « cas des MENA ».

Constat actuel : les entretiens soulignent toujours la complexité de ce public : traumatismes, manque de confiance en l'adulte et absentéisme marqué.

Une difficulté à gérer l'hétérogénéité des classes ; une difficulté à enseigner la littérature et la langue scolaire dans le délai imparti (surtout pour les apprenants analphabètes) ; un manque de matériel et de méthodes adaptées au contexte (pas de matériel didactique, pas de méthodologie FLSco).

Constat actuel : le saut vers les classes « belges » est toujours jugé immense, surtout pour les apprenants analphabètes. Les groupes de niveaux et un DASPA assez conséquent en termes d'inscriptions semblent être une des solutions trouvées. Les enseignants boudent les manuels commerciaux qui sont souvent peu adaptés au contexte du DASPA et/ou centrés sur la France. À l'heure actuelle, tous les enseignants interrogés créent l'intégralité de leurs supports à partir de documents authentiques trouvés sur Internet ou dans la vie quotidienne. Certains reprennent des activités déjà proposées sur le Web. Le concept du FLSco semble légèrement flou pour une série d'enseignants : derrière cette notion, il y a différentes visions. Cela commence à s'intégrer, puisque des enseignants me disent qu'ils travaillent le mindmap, par exemple, pour donner des outils pour l'intégration. D'autres me disent qu'ils ciblent des heures de français sur la compréhension des consignes. D'autres encore travaillent différents types de texte en analysant le schéma narratif, les mots-liens, l'analyse de la première et de la quatrième de couverture...

Une difficulté à établir une progression réaliste (objectifs du DASPA, niveau cible, contenu à enseigner) ; manque de programme/de ligne directrice.

Constat actuel : les enseignants créent leur cours en s'appuyant sur de nombreuses sources différentes (CECR, feuilles de route locales, manuels divers, Internet...). Nombreux sont ceux qui disent qu'ils « n'arrivent pas à tout voir » ; qu'il y a une différence entre « la théorie et la pratique » (E4P1, 19/11/2025).

Un manque de moyens financiers et la conséquence du financement « par tête », qui amène certains DASPA à inscrire des élèves primo-arrivants dans l'école sans avoir de moyens humains et d'infrastructures pour les accueillir.

Constat actuel : le cadre administratif est toujours jugé rigide. Par exemple, un apprenant ayant fait une année en Belgique par le passé peut se voir refuser l'accès au DASPA, même s'il ne maîtrise pas la langue.

D'une manière ou d'une autre, les autres difficultés relevées dans cette première partie théorique sont aussi visibles. Elles sont peut-être moins mises en avant tout simplement parce

que ce n'est pas le sujet central du travail. Les questions de l'entretien n'étaient pas orientées vers ces thématiques précises (formation, identité enseignante, validation d'acquis d'apprentissage). Ce qui m'intéressait au départ, c'étaient les questions liées à la planification des enseignants. Seulement, le DASPA est un dispositif au fonctionnement complexe ; de nombreux paramètres entrent en compte. C'est pourquoi il me semblait important au regard de tout ce qui a été dit dans ces entretiens de revenir sur ces difficultés qui sont encore relayées par les équipes enseignantes.

3.2 LES OBJECTIFS DU DASPA VUS PAR LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

Oger (2019) a pu établir un lien intéressant entre la programmation des enseignants de français en DASPA et les objectifs du DASPA perçus à travers le regard enseignant. En effet, elle observe, notamment dans une école, que « la focalisation sur l'apprenant va de pair avec une minorisation des objectifs scolaires » (p. 244). Elle cite un extrait d'entretien où un professeur lui explique que « contrairement aux classes ordinaires, ce n'est pas la performance ni le « rendement » qui est visé en DASPA » (p. 244). Un autre professeur de cette même école indique que « la matière pour la matière, ce n'est pas son but » (p. 245). Or, est-ce que, justement, il ne devrait pas y avoir un objectif de rendement en DASPA ? Est-ce que ce n'est pas d'ailleurs ce qui définit le DASPA : apprendre un maximum en un minimum de temps ? Voici la conclusion d'Oger à propos de cette école qui prône une pédagogie sur l'apprenant :

Au nom d'une pédagogie centrée sur l'apprenant, les objectifs scolaires passent progressivement au second plan. Les disciplines autres que le français se voient alors investies de nouvelles fonctions, émancipées de tout objectif scolaire, et assumant même, parfois, une vocation purement récréative (p. 246).

Les représentations des enseignants à propos du dispositif (particulièrement la vision qu'ils ont des objectifs de ce dispositif) impactent directement leur manière d'enseigner, mais aussi ce qu'ils vont enseigner et les exigences qu'ils vont avoir vis-à-vis de ce public. A priori, les enseignants qui voient dans un premier temps le DASPA comme un dispositif de socialisation et d'accueil font passer les objectifs scolaires au second plan. Ceux-ci sont alors loin d'être une priorité. Dans ce cadre-là, on peut entendre par exemple que les apprenants « ont des traumatismes », que l'objectif est « qu'ils se sentent bien » (E3P2, 10/10/2025 ; E5, 04/10/2025). La dimension psychologique de l'apprenant prend une grande place dans le discours de l'enseignant. On peut également entendre des « justifications » spontanées sur la matière qui est (ou non) enseignée. L'autre versant existe aussi, et c'est ce que met en évidence Oger (2019). L'autre école qu'elle

suit revendique un objectif scolaire et cette école obtient des résultats encourageants concernant l'apprentissage du français en DASPA. La dimension du « travail scolaire » et le champ lexical lié à l'école sont davantage présents dans l'entretien.

Si nombre d'entre eux prétendent ne pas poursuivre un objectif strictement disciplinaire, les objectifs qu'ils lui substituent conservent néanmoins une dimension « scolaire ». Le ProfRel2 explique, par exemple, que son cours ne vise pas à proprement parler la maîtrise de savoirs religieux, mais l'acquisition d'une posture « active » et « positive » face au travail. Il encourage celle-ci, en faisant par exemple débiter chaque séance de cours par un test (p. 246).

L'objectif, à travers les entretiens menés, était de voir si ce qui est souligné dans cette thèse se confirmait dans les entretiens récents. La réflexion porte sur l'existence éventuelle d'un lien entre la présence d'une planification claire et ordonnée, la construction d'un ethos « expert » et l'affirmation d'objectifs scolaires explicites. À l'inverse, le flou perçu dans la planification des enseignants peut être interprété comme allant de pair avec une volonté d'adaptation à chaque profil d'apprenant, à son rythme et à son vécu. Dans cette perspective, chaque enseignant rencontré a été interrogé sur ce qu'il considérait comme l'objectif du DASPA.

3.2.1 Écoles 1 et 2 : des objectifs scolaires revendiqués

Dans l'école 1, le DASPA est avant tout un dispositif centré sur l'accueil et le bien-être des élèves. L'équipe privilégie un climat de sécurité et de confiance. Sans cela, les apprenants ne peuvent pas se scolariser efficacement. Les situations sont traitées au cas par cas, avec une souplesse face aux retards, à l'absentéisme et aux difficultés liées aux traumatismes vécus. L'objectif principal est que les apprenants viennent à l'école, même de façon partielle, et qu'ils se sentent suffisamment bien pour commencer à apprendre. Le cadre et les règles sont progressivement instaurés, parfois négociés (téléphone, hijab), en cherchant un équilibre entre les exigences scolaires et les réalités personnelles. Malgré les difficultés, la priorité reste la présence des élèves et leur stabilité émotionnelle. Dans le discours de l'enseignant, on ressent que le premier objectif du DASPA est l'accueil, ce qu'on ne peut nier.⁸ La scolarisation est également importante pour cette enseignante puisque celle-ci connaît les objectifs poursuivis de chacune des séquences d'apprentissage qu'elle a construites en autonomie. Sans me donner une planification concrète établie sur un document, elle est capable de me citer son fil conducteur avec beaucoup de précision (ce sera la seule en entretien capable de dégager ses objectifs d'apprentissage (objectifs communicatifs et linguistiques) avec autant de précision). L'hypothèse est donc que cette enseignante a, clairement, un ethos « expert ». Elle connaît son fil conducteur et grâce à d'autres questions posées, on sent que l'objectif scolaire prend de la

⁸ DASPA : dispositif d'accueil et de scolarisation de primo-arrivants

place dans son enseignement. Ce qu'elle a reflété dans la question à propos de l'objectif du DASPA est probablement la position de l'école et de ce qui circule entre ses collègues.

Nous, la priorité, c'est d'abord l'accueil. On part du principe que tant qu'ils ne se sentent pas en sécurité avec **nous** et **dans l'école**, ils ne viendront pas se scolariser. Donc **on** fait beaucoup d'activités, **on** met beaucoup de choses en place pour qu'**ils se sentent bien** à l'école, qu'ils aient envie de venir. [...] Donc ça, c'est notre objectif numéro 1 : c'est qu'ils se sentent bien dans notre DASPA. [...]

Je fais beaucoup de tests. [...] parce qu'en fait **je** pars du principe qu'il y en a ; ils n'étudient pas la maison ; c'est pas grave. Mais il y en a qui étudieront si on leur demande, donc au moins ça pousse ceux qui... [sont moins motivés] et ceux qui ne le font pas, moi, c'est pas grave, mais juste comme ça je peux quand même voir où chacun en est. [...] **Moi, je** fais des dictées, mais pas forcément toutes les semaines. (E1P1, 01/10/2025).

L'enseignante de la deuxième école a clairement un objectif de scolarisation :

Arriver à leur apprendre le français pour pouvoir s'intégrer en Belgique. Bah, du coup, en fonction de leur âge, dans un système scolaire. Mais moi, c'est plus même dans la vie de tous les jours que dans un système scolaire. En tout cas, moi, ma vision de ce que je fais avec eux. (E2P1, 08/10/2025).

Elle n'a cependant aucune planification clairement établie : « j'ai mis un peu moi-même mon programme dans ma tête » (E2P1, 08/10/2025). L'hypothèse, c'est que cela s'explique d'une part par le peu d'expérience de l'enseignante (3^e année en tant qu'enseignante et 1^{re} année en tant qu'enseignante en DASPA). D'autre part, la difficulté du public hétérogène est très présente dans cet entretien. Cette école ne compte qu'une seule classe DASPA et l'enseignante semble assez dépourvue face à tous ces profils différents.

3.2.2 Écoles 3, 4 et 5 : l'accueil au centre des préoccupations

Dans l'école 3, l'enseignante 2 (celle qui a la majorité des heures de français en DASPA) dit d'emblée qu'il y a plusieurs objectifs du DASPA. Néanmoins, à travers les exemples qu'elle va donner spontanément, on peut voir que l'objectif premier du DASPA est la socialisation. En effet, sur les quatre exemples qu'elle va donner, il n'y en a qu'un où, sans grande explication, sans justification, elle va proposer l'objectif scolaire.

Euh, l'objectif, il y en a plusieurs. Et de nouveau, ça dépend vraiment du vécu de l'élève. Les premières années où j'ai travaillé ici, on avait principalement des élèves afghans qui étaient des MENA ; ils venaient vraiment par des chemins... Ils vivaient des choses... Hé donc, ils avaient vraiment un traumatisme fort et forcément pas trop confiance en l'adulte et tout ce qui étaient règles et tout, tout passait par l'affectif, quoi. [...] Ici, l'objectif à eux, c'était vraiment de s'intégrer dans un rapport de confiance. (E3P2, 10/10/2025).

L'enseignante adapte ici son objectif au profil de l'apprenant. Son discours laisse penser que l'objectif scolaire serait en inadéquation avec la capacité à « créer du lien ».

Ça dépend vraiment des profils. [...] on a par exemple ici une jeune fille qui a 18 ans, qui est afghane, qui est arrivée l'année dernière et tout. Elle, on est dans le même processus que d'essayer de créer du lien. Voilà, mais on sait déjà qu'à moins de quelque chose d'assez miraculeux, on sait déjà que ça va être compliqué. (E3P2, 10/10/2025).

Ce n'est pas la première fois qu'il est possible d'observer ce raccourci implicite. Dire que les apprenants doivent être dans de bonnes conditions d'apprentissage (sans stress, en confiance...) pour apprendre est un fait. Néanmoins, si l'objectif est « simplement » de créer du lien et un climat de confiance, sans objectifs scolaires précis à la clé, ceci laisse penser qu'effectivement, pour toute une série de profils en DASPA, les cours ont une visée « récréative » (Oger, 2019). Cette enseignante n'a pas de planification clairement établie.

Dans l'école 4, l'objectif premier est la socialisation, ensuite la scolarisation. Dans son discours, on remarque que la dimension lexicale prend une part importante dans l'apprentissage de la langue. Oger (2019) avait déjà souligné le fait que certains enseignants résumaient l'apprentissage d'une langue à la quantité de vocabulaire « connu ». ⁹

L'objectif du DASPA, pour moi d'abord, c'est l'accueil. Donc voilà, quand les élèves arrivent, qu'ils soient bien accueillis, qu'ils se sentent en sécurité à l'école, dans le groupe, qu'ils puissent se poser dans un endroit, on va dire, bienveillant. Ce n'est pas toujours le cas partout. [...] Et l'apprentissage du français, évidemment. Aussi des codes scolaires pour certains élèves qui étaient un peu scolarisés. [...] Qu'ils aient le vocabulaire pour être capables de suivre des cours. (E4P1, 19/11/2025).

Cette enseignante a pu me proposer une planification très claire, malgré son premier objectif de socialisation. On ne peut donc pas établir de lien direct entre l'objectif scolaire au premier plan et la réalisation d'une planification. Néanmoins, cette école possède un DASPA depuis la création du dispositif et celui-ci a été suivi par des personnes extérieures.

Enfin, les enseignants de la dernière école citent d'abord l'objectif d'accueil avant l'objectif de scolarisation. On retrouve aussi l'idée de s'adapter au profil/au projet de chaque apprenant. Cela laisse penser que les objectifs ne seraient pas les mêmes pour tous.

P2 : Différents objectifs. Le premier objectif, c'est d'accueillir un enfant et qu'il se sente bien là où il est. Dans son école, qu'il ait une appartenance certaine, qu'il ne se sente pas seul.

P3 : Pour nous, c'est très important. D'abord, c'est le confort, c'est l'accueil. L'école, c'est important. (E5, 04/12/2025).

⁹ Le FLE met en avant la compétence communicative. Il y a une différence entre le vocabulaire actif et passif. Si le focus est réalisé sur l'apprentissage du vocabulaire, les apprenants risquent d'acquérir du lexique de manière passive. Ils finiront probablement par oublier si celui-ci n'est pas réactivé via des productions.

Dans cette école, ces enseignantes n'avaient pas réellement de planification. Elles ont pu néanmoins partager avec moi le document d'intention pédagogique qui fait office de fil conducteur. Il permet en tout cas d'établir de manière concrète certains objectifs.

3.2.3 Les différents liens établis entre l'accueil, la minorisation des objectifs scolaires et la présence d'une planification claire

En conclusion, il n'est pas possible d'établir dans le cadre de ce travail un lien clair entre la création d'une planification et l'objectif de scolarisation. Il existe des enseignants qui défendent l'objectif de scolarisation sans planification et d'autres qui ont une planification, mais qui insistent dans un premier temps sur l'importance d'accueillir au sein du DASPA. Là où l'objectif de scolarisation est revendiqué, d'autres problèmes se posent (nous savons que le DASPA est un système complexe). En effet, la taille du DASPA, notamment, joue un rôle prédominant dans l'organisation des contenus à enseigner.

On peut observer au travers de ces entretiens que l'objectif d'accueil est souvent justifié par les enseignants, alors que l'objectif de scolarisation est, quant à lui, cité et il arrive en second temps.

L'idée ici n'est pas de nier le besoin de sociabiliser, d'accueillir dans un climat de confiance les apprenants, de créer un cadre sécurisant et apaisant pour l'apprentissage ; mais bien de questionner cette hiérarchisation qui a l'air d'être établie sur le terrain entre « accueillir » et « scolariser ». Il semblerait que ce premier besoin soit mis en avant par beaucoup d'enseignants, parfois au détriment du deuxième. Ces deux besoins sont souvent mis en opposition : on ne pourrait pas « scolariser » tant que nous n'avons pas « accueilli ». Dans les faits, ce temps d'accueil peut s'étendre jusqu'à parfois devenir l'objectif principal. Or, on gagnerait probablement en efficacité (cf. Oger et l'école 2) si les enseignants voyaient ces deux besoins comme allant de pair, en gardant à l'esprit qu'in fine, l'apprenant doit apprendre le français.

Au terme de cette analyse, on peut simplement dire que la représentation des objectifs du DASPA chez les enseignants va impacter leur enseignement de la langue. On observe également chez plusieurs enseignants une certaine volonté de s'adapter au profil de l'apprenant. A priori, les objectifs ne sont pas les mêmes pour tous. Si on peut penser, au départ, que dans un souci de différenciation et compte tenu des parcours scolaires différents de chaque apprenant, ceci est logique et à encourager ; il faut rappeler que l'objectif du DASPA est d'obtenir un niveau B1 (niveau seuil) dans les quatre compétences et que celui-ci est rarement atteint au terme des deux ans octroyés.

3.3 LES PLANIFICATIONS DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN DASPA

3.3.1 Une faible formalisation du programme référent

Il me paraît opportun de commencer l'analyse des planifications des enseignants de français en DASPA par une question qui a été posée à toutes les enseignantes rencontrées : « Est-ce que vous avez un programme référent, ou bien un document qui guide vos choix lorsque vous créez votre cours ? ». L'objectif est d'abord de mettre en lumière ce qui est ressorti durant les échanges.

L'enseignante de l'école 1 n'a pas de planification « officielle ». Elle n'a pas de document à me fournir, construit par ses soins, par ses collègues ou repris tel quel dans ce qui est disponible actuellement. Elle m'indique qu'ils ont fait appel à une coordinatrice « parce qu'ils étaient un peu perdus » (E1P1, 01/10/2025). Cette dernière a proposé à l'équipe enseignante de travailler par modules thématiques. Sauf erreur de ma part, la coordinatrice n'a pas renvoyé les enseignants vers un quelconque document. L'enseignante me dit que cette coordinatrice a permis la construction d'un fil conducteur à travers les groupes de niveaux et les différentes matières. Néanmoins, il arrive aux enseignants de se détacher régulièrement de ces thématiques puisque « le but, c'est pas d'être enfermé et de ne pas s'ouvrir au reste de la matière » (E1P1, 01/10/2025). À travers cette phrase, on relève encore le questionnement indirect de la matière à enseigner, des choix à poser.

Ensuite, pour l'école 2 (l'école qui ne possède qu'un seul groupe), l'enseignante m'indique qu'elle n'a pas de programme référent ou de document qui guide ses choix. C'est ce que me répondra une des enseignantes de la troisième école également. Elle m'explique que l'école n'impose rien, qu'elle est « hyper ouverte à tout » (E3P2, 10/10/2025). L'enseignante n'a, a priori, pas de document qui guide ses choix pédagogiques. Cette absence de document « de référence » chez l'enseignante 2 est surprenante puisqu'une autre enseignante de cette même école a bien un document de référence (elle donne beaucoup moins d'heures de cours en DASPA et elle fait du « français spécifique »). Cette dernière me présente le document *Français : apprentissage du français en classe-passerelle* proposé à l'époque par la FeSec. Ce document a déjà été analysé dans le cadre de ce travail.

Dans la quatrième école, la professeure interrogée me dit que l'équipe enseignante s'est basée sur le CECR pour « essayer de faire d'abord une planification entre les groupes » (E4P1, 19/11/2025). L'objectif était de cibler les contenus à voir dans les différents groupes d'apprenants. Une analyse détaillée de ces documents créés par ces enseignants sera proposée

par la suite. Ensuite, pour cibler les thématiques à aborder, les enseignants de l'école 4 ont regardé différents manuels afin de sélectionner les thématiques les plus récurrentes ou importantes selon eux.

Enfin, les enseignantes de l'école 5, pour répondre à la question concernant l'utilisation d'un éventuel programme référent, m'expliquent qu'il y a un syllabus proposé dans trois classes. Ceci me permet de noter ce qui a déjà été relevé en amont ; certaines questions sont incomprises/mal comprises. Sur l'ensemble des enseignantes interrogées, seules deux enseignantes m'ont indiqué un document « théorique » qui pourrait faire office de « programme référent » (le CECR et le document de la FeSec). Une enseignante de cette cinquième école, toujours en ce qui concerne le programme référent, m'explique que « tout le monde va voir quel est le programme de 3GT, quel est le programme de 2C » (E5P1, 04/12/2025). Je tente de synthétiser leur propos en leur disant que leur programme référent serait alors le programme FLM des classes cibles, mais adapté au mieux au contexte du DASPA.

En résumé, au niveau des documents « de référence » pouvant faire office de programme, il y a : le CECR, le document de la FeSec et les programmes de FLM. À travers les cinq écoles, on constate que les enseignants ne disposent pas d'un cadre curriculaire commun, explicite et stabilisé pour orienter la construction de leur cours. En effet, la situation observée sur le terrain en ce qui concerne la construction d'une planification des contenus à enseigner est contrastée puisque certaines équipes tentent de construire un fil conducteur localement (école 1) ; d'autres s'appuient sur un document externe comme le CECR, le document du FeSec ou les programmes de FLM ; d'autres encore déclarent ne pas avoir de programme, et donc, de planification *réellement* établie. Ces quelques documents explicitement mentionnés comme référents n'occupent pas la même fonction : certains servent à organiser les progressions tandis que les programmes de FLM sont mobilisés comme horizon d'attente au terme de scolarisation. Plusieurs écoles ont adopté diverses ressources incluant des manuels ou un syllabus interne pour tenter de baliser les apprentissages. Les entretiens mettent en évidence une faible formalisation des repères curriculaires en DASPA. Aucun programme commun, clairement identifié et mobilisé unanimement, ne semble structurer les choix pédagogiques des enseignantes rencontrées.

Il faut également relever que dans ces parties d'entretien, tous confondus, la dimension du FLSco est absente. On aurait pu attendre une discussion ou une réflexion autour des apprentissages scolaires à faire apprendre ou de la langue à mobiliser. L'hypothèse qu'on pose

ici pour expliquer ce constat, c'est que les enseignants de DASPA pensent davantage leur cours en termes de FLE ou « d'objectifs de FLM ». Le FLSco n'est pas, à l'heure actuelle, un concept mobilisé spontanément dans le discours des enseignants pour penser le contenu didactique en DASPA.

3.3.2 Analyse de plusieurs planifications d'enseignants de français en DASPA : récurrences et différences

Le second point à analyser concernant les planifications des enseignants de français en DASPA, ce sont les documents qui m'ont été fournis en guise de « planification ». Une seule enseignante m'a proposé un document qui peut s'apparenter à une planification de contenus à travailler dans chacun des groupes de niveaux en DASPA. D'autres enseignantes m'ont également fourni des documents qui peuvent faire « office » de planification sans en être réellement une. Il est d'ailleurs intéressant de constater que dans ce cadre-là, les enseignants n'y font pas directement référence dans les entretiens.

3.3.2.1 La liste d'objectifs : insuffisante pour une planification

Le premier document qui m'a été fourni s'apparente à un bulletin de notes, où les objectifs décrits sont formulés en termes d'acquis ou de non-acquis pour passer au niveau supérieur. En effet, trois « feuilles de route » m'ont été proposées. Ces documents permettent de penser une certaine progression par niveaux : les acquis en post-alpha, les acquis pour le niveau intermédiaire (annoncé A1-A2) et les acquis d'apprentissage pour le niveau « avancé » (annoncé B1). En post-daspa, on souhaite vérifier l'entrée dans l'écrit et le niveau d'alphabétisation de l'apprenant. Pour cela, le document est divisé en différentes parties : prélecture, connaissance de l'alphabet, lire, écrire, écouter, parler, vocabulaire, grammaire (ex. : écrire un message simple en s'inspirant d'un modèle). Pour le niveau intermédiaire, les quatre compétences de production et de compréhension sont mises en avant avec des objectifs précis dans chacune d'elles. Un focus est également réalisé sur le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe (ex. : écrire un message simple de manière autonome). Enfin, pour le niveau avancé, la présentation est identique à celle du niveau intermédiaire, mais les objectifs décrits sont plus poussés. On vise une autonomie accrue en lecture, en écriture et lors des prises de parole (ex. : écrire de manière autonome un texte de cinq à dix lignes).

Je ne reviendrai pas en détail sur ce document au sujet des choix qui ont été posés concernant les objectifs de chaque niveau. Certaines propositions m'apparaissent singulières. Ce document mériterait à mon sens une relecture. Par exemple, « lire et comprendre un énoncé, une consigne » se retrouve au niveau A1-A2 et au niveau B1. Soit il faut nuancer l'objectif pour le

niveau B1, soit on estime que la compréhension des consignes de base est un objectif du niveau A1-A2. De même, l'objectif « reconnaître dans un message des mots connus » semble assez simple pour vérifier l'acquisition du niveau B1 pour l'axe de compréhension orale. On peut dresser le même constat pour « écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes » (toujours pour vérifier l'acquisition du niveau B1 en production écrite). Une formulation plus adéquate pour ce niveau aurait été : « écrire de manière autonome un texte simple, cohérent et compréhensible de 8 à 12 lignes sur un sujet familier, en reliant les idées avec des connecteurs simples ». Les attentes pour les niveaux affichés sont donc discutables : il serait peut-être intéressant de rescinder les niveaux A1-A2 afin de préciser les objectifs à poursuivre dans chaque groupe de niveaux.

En somme, le document pourrait être repensé pour cibler davantage le public daspa (ce document rappelle d'ailleurs les grilles d'objectifs qu'on peut retrouver en primaire dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles). On peut y lire « dire de mémoire un poème court », « copier un texte sans erreur », « reproduire un dessin dans un quadrillage » : ces compétences sont d'une utilité ponctuelle en DASPA. Si la majorité de l'énergie déployée tend vers ce type d'apprentissage dans cette école, il est d'autant plus important de statuer sur le contenu à faire apprendre et les objectifs qui en découlent. L'absence d'objectifs communicationnels (apprentissage de certains actes de parole) est également à noter. La dimension du FLE est absente.

Le document proposé par cette école est donc bien une liste d'objectifs présentée comme un « bulletin » (acquis/non acquis), et non une planification. La planification ne vise pas simplement des objectifs à atteindre en termes de compétences (le « quoi viser ? »). Elle demande également de cibler le contenu d'apprentissage (le « quoi ? » : ce qui m'intéresse en premier lieu), les temps d'apprentissage (quand ? et dans quel ordre ?), les activités (quelles activités et quels supports proposer ?) ainsi que les moyens d'évaluation (comment évaluer et quels prérequis sont nécessaires ?). Ce document est utile comme outil de suivi, mais ce n'est pas une planification. La progression didactique n'est pas visible. Pour tendre davantage vers une planification, il faudrait par exemple proposer des types de textes à travailler, le niveau de difficulté attendu, les critères de réussite.

Au terme de cette brève analyse, il me paraît important de rappeler que même si ce document m'a été fourni dans le cadre de mes recherches sur la planification du cours de français en DASPA, ce dernier est probablement utilisé comme outil de suivi. Ce que j'entends par là, c'est que les enseignantes elles-mêmes sont conscientes que ce n'est pas une planification, mais ces

« feuilles de route » sont, parmi les documents créés pour cette école, ce qui s'en approche le plus.

3.3.2.2 Les intentions pédagogiques : insuffisantes pour une planification

Dans le cadre de cette recherche, j'ai également reçu des documents présentés comme des intentions pédagogiques. Ces documents font office de planification dans cette école. C'est, dans cette structure, le document qui semble le plus complet pour structurer et cibler les apprentissages à réaliser en DASPA (tous niveaux confondus puisqu'il y a des intentions proposées pour les classes d'alphabétisation et des intentions proposées pour les classes « de FLE »).

Les documents analysés ne relèvent pas d'une planification pédagogique détaillée au sens strict. C'est plutôt, comme dit ci-dessus (et c'est bien comme cela qu'ils sont présentés), une formalisation d'intentions pédagogiques et de compétences visées réparties sur l'année (les apprentissages sont divisés sur les trois trimestres). En effet, ces documents présentent une répartition des apprentissages dans une temporalité large avec des contenus à faire apprendre en FLE et en alphabétisation. Ces contenus sont présentés principalement sous la forme d'actes de parole (se présenter, se décrire, confirmer une proposition...) ou de compétences à acquérir (utiliser son dictionnaire traducteur, se situer dans la semaine, épeler des mots...). Seule la division en trimestres est proposée pour se repérer dans le document. Les « objectifs » sont présentés sous forme de liste. Peu d'informations supplémentaires sont présentes. On peut simplement lire à la fin du document une remarque sur la définition du niveau B1 et les attentes à propos de ce niveau :

L'utilisateur peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé, et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Il peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage, dans une région où la langue cible est parlée. Il peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Il peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

Le document indique donc qu'au terme du DASPA, c'est bien ce niveau seuil qui est ciblé. Aucune autre information n'est disponible. Le document n'explicite pas les supports de travail employés ni les types et genres de texte à travailler. Les objectifs de langue sont peu nombreux et présentés de manière éparse. Il n'y a pas de modalités d'évaluation, pas d'ajustement différencié permettant de répondre à l'hétérogénéité des apprenants (l'école se situant dans le modèle organisationnel B : groupes créés selon un critère différent à chaque fois).

En ce sens, ces documents peuvent être présentés comme une forme de pseudo-planification : ils donnent une apparence curriculaire, sans constituer une planification opérationnelle. Ces documents témoignent d'une intention de baliser les apprentissages et de proposer une progression cohérente dans l'apprentissage de la langue, mais ce n'est pas une véritable planification. Si ce document est si peu détaillé, c'est probablement parce qu'il est destiné aux apprenants. Ce choix de proposer un document court et lissé de tout jargon scolaire est cohérent. De plus, la volonté d'être concis s'explique aussi en partie grâce aux difficultés relevées en DASPA. Un document peu détaillé permet de répondre aux besoins de nombreux groupes d'apprenants. Néanmoins, à ma connaissance, c'est le seul document qui peut faire office de planification dans cette école. Considéré ainsi, il paraît assez peu détaillé. Beaucoup de questions restent en suspens et le document ne permet pas d'y répondre. Proposer une liste d'objectifs qui couvrirait du niveau A1 au niveau B1 (c'est ce qui est revendiqué sur ce document) sur une page A4 semble assez utopique. Cela pose question sur la perception du niveau B1 chez les enseignants de français qui travaillent en DASPA. C'est une remarque qu'on peut également assigner aux professeurs proposant le document analysé précédemment ou plus largement, aux professeurs du DASPA. Est-ce que ceux-ci ont une vision tronquée des attendus du niveau B1 ? Est-ce qu'ils ont conscience que les objectifs poursuivis par les documents créés ne permettront pas d'atteindre ce niveau ? Ou est-ce simplement, pour être conforme d'un point de vue plutôt administratif, que les professeurs présentent l'obtention du niveau B1 comme objectif final, en sachant que peu d'apprenants y arriveront aux termes du DASPA ? Dans le cadre de cette recherche, ces questions resteront sans réponse, mais cela souligne encore une fois le besoin d'étudier davantage les questions de planification en DASPA.

3.3.2.3 La planification de l'école 4

L'école 4, riche de nombreuses années d'expérience, a réussi à créer ce qui se rapproche le plus d'une planification. En termes d'organisation, elle se rapproche du modèle D expliqué au début de ce mémoire. Cette école regroupe donc six classes pour quatre niveaux en théorie (deux classes doublées : A0/alphabétisation, A1, A2, B1). Un document a été créé pour baliser les prérequis d'entrée dans chaque groupe. Dans ce document, on retrouve des explications concernant l'alphabétisation et la post-alphabétisation. Le groupe 1 concerne les apprenants qui sortent de l'alphabétisation. Il n'y a donc pas de « prérequis » pour le groupe d'alphabétisation, mais des informations données à propos des compétences et des notions à acquérir pour sortir du groupe alpha. Une sorte de *nota bene* est indiquée où on peut lire notamment : « certains élèves gagnent à sortir du groupe alpha avec une non réelle autonomie,

mais une "presque autonomie" ». En somme, l'école insiste sur le fait que l'alphabétisation d'un apprenant est un long processus et qu'il faut surtout cibler l'apprentissage des compétences minimales « de survie » avant d'accéder au groupe 1 (objectif A1). Le groupe 2 vise dans la mesure du possible un niveau A2.1. Le groupe 3 vise un niveau A2.2 et le groupe 4 vise un petit niveau B1.

Pour chacun des groupes, les prérequis sont divisés en différentes catégories : terminologie, lire, écrire, écouter, parler et ceci pour tous les groupes. À partir du groupe 2, les catégories conjugaison, grammaire et vocabulaire sont aussi visibles. Enfin, le groupe 4 (le dernier) ajoute une dernière catégorie : attitude face au travail. Dans chacune de ces catégories, des objectifs sont rédigés ou des notions (indicatif présent, structure de la phrase simple...) sont épinglées. Le travail qui a été réalisé au niveau de la sélection des contenus est à souligner.

Deux autres documents m'ont été fournis : ce sont les planifications détaillées des groupes 2 et 4. Dans la planification du groupe 2, on retrouve les intitulés de quatre séquences de cours avec les objectifs à atteindre au niveau du vocabulaire, de la conjugaison et de la grammaire. C'est plus détaillé que dans le premier document qui regroupe tous les groupes. Ce qui est intéressant à relever ici, ce sont les parcours *bis* proposés pour pallier l'hétérogénéité du public. Si un apprenant arrive à un moment peu opportun ou s'il reste plus longtemps dans ce groupe, le professeur peut travailler les mêmes objectifs au travers d'autres cours pour éviter une redondance. Les actes de parole ne sont pas mis en évidence dans ce document.

La planification du groupe 4 atteint une grande précision : elle rappelle le niveau cible (B1) et sa définition. Ensuite, par rapport à ce niveau cible, les quatre compétences sont expliquées principalement en termes de « savoir-faire » pour ce niveau. Ensuite, sept séquences de cours sont détaillées de sorte à cibler les objectifs généraux de chaque séquence dans les quatre axes (CO, CE, PO, PE). Un focus est proposé pour chaque séquence sur les objectifs communicatifs, les objectifs qui visent des points de grammaire, de conjugaison ou de vocabulaire. Enfin, à titre indicatif, mais non travaillé en lien avec une séquence, le document propose un tableau avec des points de phonétique et d'orthographe à aborder. Ce document est donc détaillé. À travers la rédaction des objectifs, on impose le travail des différents genres de textes. Le FLSco est, sans être présenté sous cette étiquette, un point d'attention dans ces différents documents. On peut le remarquer grâce à la catégorie « terminologie » : le métalangage est source de difficultés et ces documents indiquent le travail qui doit être réalisé sur certaines notions. On peut aussi noter la dimension du FLSco à travers la catégorie « attitude face au travail ».

En résumé, la planification de l'école 4 révèle un dispositif abouti et structuré. Mis à part des informations liées aux modes d'évaluation (pouvant se retrouver plus facilement dans un autre document), cette planification est assez complète. Elle comble le « vide » didactique (Oger, 2019) dont on parle en DASPA. En effet, cette école a réussi la tâche complexe de proposer un curriculum formel local pour pallier l'absence de référentiel prescriptif. Même si lors de l'entretien, la professeure me dit que ce document est « la théorie » et que parfois beaucoup d'heures d'enseignement sont perdues dans des congés, des maladies et des activités (dès lors, les enseignants ne savent pas « tout voir »), ce document n'en reste pas moins une proposition réfléchie et intéressante. On observe ici un « ethos d'enseignant-expert ». Les objectifs de cette planification sont clairement définis et basés sur le CECR. On observe également une progression spiralaire innovante. D'une part, la planification est pensée de manière à revenir sur certains points de matière en les complexifiant. D'autre part, le système de construction bis pour les différentes séquences semble être une bonne solution pour gérer l'hétérogénéité des groupes et l'absence de progression significative chez certains apprenants (pour leur intégration au sein du groupe supérieur). Cette planification est également conçue sur le continuum FLE-FLSco. Enfin, le document sur les prérequis d'entrée est important. Il permet l'explicitation du curriculum caché. Il s'attarde sur les contenus à faire apprendre, mais il rend aussi visibles les attentes comportementales de l'école envers les apprenants. Ces explications des codes scolaires sont un facteur clé qui évite que les élèves ne soient pénalisés en intégration par des implicites qu'ils ne maîtrisent pas encore.

Je souhaite à présent analyser un dernier point qui me semble essentiel pour ce travail, puisqu'il est directement lié aux planifications : ce sont les supports de travail proposés aux apprenants. J'examinerai ce domaine au regard de ce qui a été dit en entretien, pour terminer par une synthèse globale qui m'amènera à rediscuter des planifications étudiées dans cette partie afin de dégager notamment leurs éléments communs.

3.4 LES SUPPORTS DE TRAVAIL

Dans le cadre de cette recherche, il était également, sans que cela soit la préoccupation première de ce travail, intéressant de s'attarder sur les supports de travail. Ils sont liés à la problématique qui nous occupe. Il semblait important au travers de ce qui est ressorti dans les entretiens de tenter d'exposer le lien qu'il y aurait entre le choix de contenus à enseigner (la préoccupation de ce mémoire) et le support par lequel ces choix vont être enseignés. Est-ce que les supports

sont déjà conçus au préalable ? Des manuels sont-ils utilisés ? Est-ce que les supports guident et commandent la planification ? Ou bien celle-ci est-elle conçue avant la création des supports d'apprentissage (dans l'hypothèse d'une création de supports) ? Pour tenter d'exposer ce lien, la question posée en entretien était : « Quelles sources et quels supports utilisez-vous pour créer vos cours ? »

3.4.1 Des supports de travail construits dans une logique FLE : le cas des écoles 1 et 4

Dans les écoles 1 et 4, les pratiques déclarées par les enseignantes mettent en évidence un recours limité, voire absent, aux manuels scolaires au profit des supports conçus par les enseignants eux-mêmes. Ces supports s'inscrivent globalement dans une logique didactique empruntée au FLE, tant dans leur structuration que dans le choix de documents authentiques ou réalistes. Dans ces deux entretiens, on peut entendre à la fois un jargon issu du monde de l'enseignement et un jargon issu du monde du FLE (CECR, document authentique, les quatre étapes du FLE, la place de la production, sélection de diverses thématiques...). Dans leur posture, on postule donc un ethos « expert ». Ces deux enseignantes parlent spontanément et aisément des choix didactiques et pédagogiques qu'elles ont réalisés seules ou avec leurs collègues. Sans que cela soit explicite (lié à un document) dans l'école 1, ces deux enseignantes semblent fabriquer leur propre cadre de référence, faute d'un outil curriculaire suffisamment opérant.

L'enseignante de l'école 1 n'a pas donné d'information concernant la source des documents qu'elle a choisis, mais elle réalise ses propres cours. Les apprenants ne suivent pas de manuels. Lorsqu'elle crée ses cours, elle propose une pédagogie centrée sur le FLE : « Je fais une sensibilisation, je mets un petit document pour introduire en matière, voir ce qu'on va voir. Et puis, je fais des focus sur les différents points de matière. Et production à la fin plus grosse » (E1P1, 01/10/2025). Elle m'indique qu'avec le dernier groupe (le plus avancé), les enseignants se détachent de cette pédagogie pour tendre vers le français de scolarisation.

Après, en D [le groupe le plus avancé], pour ce qui est plus FLSco, 1re et 4e de couverture, texte informatif, texte argumentatif. Maintenant, on s'entend, on ne va pas leur demander... mais c'est au moins repérer les types de textes, savoir ce que c'est. Le texte poétique, c'est savoir le reconnaître, mais on leur demande pas d'en créer à ce niveau-là. (E1P1, 01/10/2025).

Quant à l'enseignante de l'école 4, elle n'utilise plus de manuels. Elle ne les trouve pas adaptés au contexte du DASPA. Elle leur reproche d'être « trop français ». Selon elle, ils ne sont pas pensés pour les apprentissages qui doivent être réalisés dans le dispositif. Elle crée ses propres cours. En termes de supports pour la création de ses cours, elle utilise davantage de documents

authentiques trouvés sur Internet ou dans la vie quotidienne. Par après, elle les adapte éventuellement et elle les travaille en classe selon une méthodologie basée sur le FLE.

En résumé, la planification et la sélection des contenus à enseigner sont établies en amont de la création des cours. Même si l'école 1 ne possède, a priori, pas de planification structurée sur papier, on constate de manière assez évidente qu'une réflexion a été menée. Les enseignantes ont bien conscience des objectifs de chaque apprentissage qu'elles proposent en classe. Ce ne sont donc pas les supports qui guident la planification.

3.4.2 Des supports de travail mobilisés en l'absence de cadre référentiel stabilisé : le cas des écoles 2 et 3

Dans les écoles 2 et 3, les entretiens mettent en évidence une absence, totale ou partielle, de cadre référentiel stabilisé pour orienter les choix pédagogiques en DASPA. Dans ce contexte, les enseignantes s'appuient sur une diversité de ressources externes (sites scolaires/spécialisés, manuels, tables des matières). Cela leur permet de sélectionner les contenus à enseigner, de vérifier l'adéquation entre ce qu'elles proposent et le niveau des apprenants et de structurer leur apprentissage.

Pour rappel, l'enseignante de l'école 2 n'a pas de programme référent ni de document qui guide ses choix. Elle me dit qu'elle s'aide des sites internet pour savoir si « elle est dans le bon ou pas » (E3P2, 10/10/2025). Ces sites proposent des séquences avec un niveau cible : cette configuration lui permet de savoir si ce qu'elle enseigne convient aux différents niveaux qu'elle a dans sa classe. Il faut donc considérer que les sites internet font partie de ses supports de travail. Elle me parle des sites *Les fées du FLE*¹⁰ et *FLE Nantes*¹¹. C'est ce qu'elle utilise pour cibler son contenu, comprendre s'il est adéquat au niveau des apprenants et trouver des ressources nécessaires (audios, documents...). Quand on lui demande si elle utilise une pédagogie particulière, elle dit qu'elle fonctionne « un peu comme dans une classe belge » (E3P2, 10/10/2025). Ceci, notamment parce qu'elle doit les préparer à la transition. Elle a aussi tendance à travailler individuellement avec les apprenants parce qu'ils sont peu nombreux et qu'ils ont différents niveaux. Compte tenu de ce qui est ressorti en entretien, on peut dire que l'enseignante semble pratiquer la différenciation. Elle m'indique qu'elle fait parfois les quatre étapes (pédagogie FLE) pour certaines matières, mais pas pour d'autres.

¹⁰ <https://www.lesfeesdufle.com/>

¹¹ <https://flenantes.org/>

Au sujet de la troisième école, l'enseignante fonctionne à l'instar de l'enseignante de l'école 2. Elle utilise les sites internet tels que *Lire-écrire*¹² et le *Collectif Alpha*¹³ « pour se renseigner ». Elle sait que ces sites sont destinés aux adultes, mais cela lui permet de « s'inspirer ». Elle m'indique aussi qu'elle s'inspire des tables des matières des manuels pour choisir le contenu à enseigner. Ceci afin « d'avoir un enchaînement logique entre deux chapitres » (E3P2, 10/10/2025). Dans cette école, j'ai eu l'occasion de m'entretenir avec une autre professeure de français en DASPA. En ce qui concerne son propre cours, elle cible davantage le FLSco. Elle travaille, par exemple, le français rencontré dans les consignes. Ses supports de travail sont donc les manuels (même de FLM, de sciences, de mathématiques), mais surtout vus en tant que « matière première » pour cibler un apprentissage FLSco (E3P1, 21/05/2025).

Pour conclure, il apparaît clair que les supports de travail, dans ce cadre-ci, servent à s'orienter. Ils servent à statuer sur le contenu à enseigner, à choisir l'ordre dans lequel l'enseigner, à comprendre si ce que l'enseignante propose est cohérent avec le niveau qu'elle cible. On peut d'ailleurs souligner la probable insécurité qui va souvent de pair avec ce comportement. En somme, le support de travail, qui est trouvé le plus souvent sur le Web, est vu comme un outil de cadrage pédagogique. Dans ce cadre-là, ce sont les supports trouvés qui vont majoritairement guider les contenus qui vont être enseignés. Il est évidemment possible que ces enseignantes souhaitent cibler un apprentissage et qu'elles réalisent pour ce faire une recherche sur le Web. Néanmoins, la dynamique dans la proposition des supports de cours faite aux apprenants n'est pas la même que dans les écoles 1 et 4. Il semblerait que la création de supports prenne une place et une réflexion moins importantes que dans les écoles vues précédemment.

3.4.3 L'école 5 : une hybridation des références et des supports de travail

Dans l'école 5, l'existence d'un syllabus employé dans certaines classes ne semble pas suffire à constituer un véritable cadre curriculaire structurant. Celui-ci apparaît davantage comme un repère organisationnel interne que comme un document prescriptif orientant précisément les contenus à enseigner, les démarches à prioriser, la progression à adopter. Proposer un support de cours commun pour certaines classes ne signifie pas nécessairement avoir un cadre de référence stabilisé des contenus à enseigner.

En effet, les trois enseignantes de l'école me disent que l'équipe éducative a un syllabus, mais qu'elles l'utilisent plutôt à leur niveau comme « guide de conduite ». Elles ne l'utilisent donc

¹² <https://lire-et-ecrire.be/>

¹³ <https://www.collectif-alpha.be/>

pas vraiment : il sert (plus ou moins) de base commune en termes d'apprentissage à réaliser dans les classes. Elles m'expliquent qu'au niveau des supports, elles préfèrent s'inspirer de différents sites internet, tels que *Learning App*¹⁴, *Padlet*, *Quizziz*¹⁵, *Kahoot*, *les Fées du FLE*, *TV5Monde*¹⁶, *Arte*¹⁷, *le bazar du FLE*, *les coccinelles*¹⁸. Pour les alphas, elles s'inspirent aussi de la pédagogie du primaire ainsi que de son matériel. En termes de pédagogie employée, le FLE, à proprement parler, avec une contextualisation, une décontextualisation et une recontextualisation, n'est pas apparu dans la discussion et les « quatre étapes » ne sont pas mises en avant. Les enseignantes semblent rencontrer des difficultés à saisir le sens de la question posée et qui fait suite aux supports de cours utilisés, à savoir : « est-ce que vous utilisez une pédagogie particulière ? ». Elles hésitent et reformulent les propos pour finalement ne pas répondre réellement à la question. On peut noter d'ailleurs, au travers de cet extrait d'entretien, qu'on revient sur la discussion autour de la composante affective qui semble être prédominante (cf. l'accueil au centre des préoccupations). Dans cette école, la dimension du FLM en DASPA occupe une place importante ; là où le concept du FLSco semble inexistant.

I : Est-ce que vous utilisez une pédagogie particulière ?

P2 : On a une base sur laquelle on se pose ?

P3 : Non, une pédagogie particulière comme...

P1 : Non, une pédagogie institutionnelle comme...

P3 : Non, pas vraiment. À part le fait de me dire que la manière dont on va donner cours en FLE, elle doit être hyper... Parfois, j'ai l'impression que je fais du théâtre, par exemple, et j'aime bien ça. Et donc, se mettre en scène, si tu as un profil, c'est-à-dire que tu aimes ça, j'avoue, ça te sert vraiment à ce travail-là. [...]

P3 : On est plutôt sur la pédagogie primaire maternelle, en fait, en alpha. C'est mon expérience après 8 ans avec les alphas. Même dans la manière d'être, on est fort dans l'affectif. (E5, 04/12/2025).

L'école 5 donne à voir une forme de pluralité dans laquelle les enseignantes composent avec des repères issus du FLM, du FLE, de l'enseignement primaire et de ressources numériques. En ce qui concerne les ressources numériques, elles sont utilisées de manière semblable aux écoles 2 et 3. Au terme du focus group mené, le vecteur d'action semble aller des contenus sélectionnés vers la planification (à l'instar des écoles 2 et 3). Il faut de nouveau noter que lorsque les enseignantes sont interrogées sur la pédagogie employée, leurs réponses ne

¹⁴ <https://learningapps.org/>

¹⁵ <https://wayground.com/?lng=en>

¹⁶ <https://www.tv5monde.com/>

¹⁷ <https://educ.arte.tv/>

¹⁸ <https://www.les-coccinelles.fr/>

renvoient pas prioritairement à une méthodologie didactique formalisée, mais davantage à une posture professionnelle marquée par la dimension affective de la relation pédagogique. Ceci appuie en tout point les constats relevés dans la partie de cette recherche concernant les objectifs du DASPA.

Pour conclure cette partie, il apparaît que les supports de travail mobilisés par les enseignants, qu'ils servent à concevoir les cours ou à les dispenser, sont majoritairement issus de sites internet accessibles en ligne. Certains enseignants privilégient les documents authentiques. Ils créent alors un cours à partir de ces documents en se basant principalement sur des méthodologies liées au FLE. D'autres reprennent des activités disponibles sur ces sites. Ces derniers leur permettent aussi de cibler la matière à enseigner. Néanmoins, la plupart de ces sites de FLE sont créés par des amateurs/des enseignants ; ce sont rarement des sites « officiels ». Les sites plus « professionnels » comme *Arte*, *TV5Monde* et les sites des ASBL proposent des activités qui ne sont pas forcément destinées aux DASPA.

Dans le cadre de ce travail, il n'a pas été possible d'observer si les enseignants déclarant recourir principalement à une méthodologie fondée sur le FLE dispensaient effectivement, dans les faits et de façon majoritaire, des cours relevant de cette approche. Une telle vérification nécessite un temps d'observation conséquent. C'est pourquoi un exposé détaillé des propos recueillis auprès des enseignants a été proposé. Il convient ainsi de garder à l'esprit que ces éléments ne correspondent pas nécessairement à la réalité effective des pratiques, mais à la réalité telle qu'elle est projetée par les enseignants eux-mêmes.

3.5 PROPOSITION D'UN TABLEAU SYNOPTIQUE GÉNÉRAL CONCERNANT LA PROGRESSION EN DASPA

3.5.1 Éléments de synthèse et bilan analytique en vue d'une proposition didactique

Cette étape de synthèse vise à réarticuler les différents apports théoriques et empiriques du mémoire afin de faire émerger les besoins, les tensions et les leviers qui serviront de base à la proposition didactique.

Ce mémoire s'intéresse à la question curriculaire en DASPA. Pour rappel, l'objectif de ce mémoire était d'interroger les curriculums. Je n'ai pas eu l'occasion de mener des observations liées directement à mon mémoire. Je ne peux donc discuter que du curriculum « dit ». J'ai conscience que les données des documents et des entretiens mènent à la vision de l'enseignant,

à ce qu'il *pense* faire ; pas à ce qu'il fait réellement (curriculum réel). Néanmoins, l'analyse des données recueillies permet d'entamer une réflexion autour des curriculums en DASPA. Dans le cadre théorique, il est rappelé qu'il n'y a pas de curriculum prescrit en DASPA. Par curriculum prescrit, j'entends un programme imposé et décrit par une institution scolaire. Dans le cadre de cette recherche, une seule école a construit son propre programme à petite échelle, pour sa propre structure. Je parle aussi d'un programme préconisé (Barthes, 2022) s'il reprend des valeurs et des principes généraux. On observe, dans le cadre de cette recherche, que les enseignantes interrogées ont une idée plus ou moins vague de ce qu'elles souhaitent ou doivent faire en DASPA. Ceci peut être constaté dans l'analyse des planifications ou dans le détail proposé concernant les objectifs du DASPA vus par les enseignants. Les enseignants ont conscience en grande partie des principes d'enseignement en DASPA à respecter, de ce qu'il faut préconiser « sur le papier » : les apprenants doivent apprendre le français, ils doivent savoir se présenter, écrire ou utiliser leur journal de classe... mais effectivement, il semble à l'échelle de cette recherche que peu d'enseignants ont une vision claire de ce qu'ils doivent privilégier comme contenu et pratiques pédagogiques. Dans les entretiens, ce sentiment d'errance et l'insécurité qui en découle sont parfois visibles (Oger, 2019). Par exemple, certains enseignants, malgré plusieurs années d'ancienneté, cherchent à se rassurer via des sites web pour cibler les apprentissages à réaliser et le niveau cible. Une seule école a pu me proposer une planification complète et deux autres écoles (sur cinq) ont pu me proposer un document pédagogique lié au contenu à faire apprendre. Ces deux documents ont été analysés et critiqués. Ils sont insuffisants si on souhaite comprendre la dynamique du DASPA, ce qu'on y apprend et comment sont menés les apprentissages. Au niveau des différentes écoles, on observe donc bien un curriculum bricolé et plus ou moins stable en fonction des structures.

Proposer un curriculum complet en suivant éventuellement la structure proposée dans le cadre théorique permettrait de résoudre d'autres difficultés. En effet, si des tests de passation, d'entrée et de sortie en DASPA étaient plus structurés, préconisés, voire obligatoires, il est probable que cela résoudrait les difficultés rencontrées autour de la perception des différents niveaux du CECR et des compétences qui en découlent. Cela résoudrait aussi probablement en partie les tensions observées entre les enseignants du DASPA et les enseignants hors DASPA accueillant un apprenant en intégration ou intégré.

Le besoin de statuer sur certains aspects se fait donc sentir à plusieurs niveaux et ceci, malgré un contexte marqué par la diversité des profils et l'hétérogénéité des parcours des apprenants. De fait, les apprenants n'arrivent pas toujours avec les mêmes acquis ou les mêmes besoins et

cela complique la construction d'un parcours partagé. Seulement, le curriculum doit être pensé (surtout dans la durée proposée en DASPA) de sorte à proposer un consensus autour des savoirs et des compétences de base à développer. Ces dernières seront utiles pour tout un chacun. Il faut accueillir, adapter, ajuster, mais il faut aussi proposer et penser une progression avec des repères clés pour pouvoir marquer cette progression de manière significative. On l'a souligné : si le DASPA propose une structure d'accueil, il pose aussi la question de la structuration des apprentissages et cette dernière semble moins évidente que sa première fonction. Plus qu'un point de tension, le curriculum doit être perçu comme un levier d'organisation et de cohérence permettant de répondre à plusieurs difficultés relayées depuis quelques années.

En effet, voici pour rappel la matrice curriculaire proposée par Fuchs-Gallezot (2009, pp. 72-73) :

- des contenus organisés comprenant un corpus de savoirs et des exercices ou des connaissances, des tâches et des objets ou uniquement des tâches ;
- des visées (des finalités spécifiques assignées de l'extérieur en fonction de demandes sociales ou d'une commande politique), des objectifs de l'éducation ou de la formation ;
- des principes organisateurs, des principes d'intelligibilité (ou principes de construction, de mise en forme, en cohérence) ;
- des méthodes d'enseignement et d'apprentissage ;
- un appareil docimologique et d'évaluation ;
- des pratiques de motivation, d'incitation ;
- l'environnement humain et matériel : éducateurs ou formateurs, auxiliaires d'éducation, équipements, instruments et techniques... ; un corps enseignant ;
- les interventions des enseignants ;
- les structures et l'organisation des systèmes d'éducation ou de formation.

Au regard des difficultés relevées dans cette première partie théorique par différents chercheurs (Maravelaki, 2008 ; Manço, 2009 ; Oger, 2019 ; Oger & Leruth, 2021), mettre au jour un curriculum en DASPA pensé à travers ces différentes catégories permettrait de répondre (au moins partiellement) à de nombreuses difficultés. Cibler les contenus à enseigner éviterait ce sentiment d'errance, cette insécurité (Oger, 2019). Cela laisserait la possibilité de réfléchir à une progression réaliste. Ce premier point permettrait aussi de répondre au manque de matériel souligné par plusieurs chercheurs (Maravelaki, 2008 ; Manço, 2009). Le deuxième point que cite Fuchs-Gallezot (2009, pp. 72-73) permettrait de rappeler les objectifs du DASPA de manière concrète ; il ne suffit pas d'accueillir. De plus, une difficulté avait aussi été relevée au

niveau des enseignants hors DASPA qui ne comprennent pas les objectifs et le fonctionnement de cette structure. Retravailler sur les principes organisateurs et la mise en forme du DASPA pourrait être bénéfique puisque les recherches semblent prouver (Oger, 2019) qu'une structure composée de moins de trois groupes n'est pas fonctionnelle. Aussi, le financement « par tête » avait été souligné comme difficulté puisque certains DASPA manquent de moyens humains et d'infrastructures adaptées pour les accueillir (Oger, 2019). Mettre au jour les méthodes d'enseignement et les discours à privilégier en classe permettrait de réaliser un focus autour du concept de langue de scolarisation, de comprendre en quoi il est pertinent de parler du FLSco en DASPA et en dehors du DASPA. En ce qui concerne les pratiques motivationnelles, je dirais qu'elles sont directement liées à la progression de l'apprenant. Un apprenant qui ne se voit pas progresser, à qui on propose constamment le même contenu pédagogique ou un contenu non adapté à son niveau ; c'est un apprenant qui ne peut pas être motivé. Enfin, le manque de propositions d'évaluation et de tests diagnostiques/d'orientation avait déjà été souligné. Comme dit plus haut, réfléchir à des tests plus formels permettrait de cibler les acquis à viser au terme du DASPA.

L'ensemble de ces constats montre que la question curriculaire constitue un enjeu central du fonctionnement du DASPA. C'est dans cette perspective qu'est formulée, dans cette dernière partie, une proposition visant plus explicitement l'organisation des apprentissages à effectuer dans cette structure.

3.5.2 Proposition d'une planification générale validée par la littérature scientifique, les décrets et les pratiques de terrain

Pour réaliser cette proposition, un tableau a été construit pour chaque pseudo-planification des écoles rencontrées. J'ai séparé ce tableau en différentes parties : les thématiques (lexicales), les actes de parole ou fonctions du langage, les compétences, les objectifs linguistiques ou outils de la langue, les types de texte et les genres de texte. Ces différentes parties sont présentes pour l'analyse des composantes d'une séquence ou de différents groupes de niveaux. Les informations recueillies dans ce tableau proviennent des documents donnés par les enseignants ou des entretiens. Ces tableaux de synthèse ont été construits par mes soins. Une fois les tableaux réalisés pour chaque école, j'ai comparé, à l'aide de l'intelligence artificielle, ces données et les données recueillies à travers la brève analyse des manuels proposés dans cette recherche. Le but étant de chercher à construire une progression à partir des différents niveaux du CECR et ceci, en regroupant un maximum d'éléments communs des différentes planifications mises à disposition. Cette proposition peut paraître brève, mais l'objectif est bien

de proposer le contenu minimum à travailler en DASPA en tenant compte du fait que les apprenants ne peuvent rester que deux ans maximum dans la structure.

Les actes de parole ont donc été ciblés de sorte à relier l'analyse du contenu des manuels proposés pour le DASPA et l'analyse des entretiens menés. Certains sont redondants puisqu'il faut envisager l'apprentissage en DASPA dans une perspective spiralaire. On revient sur certaines notions en complexifiant graduellement ces dernières. Cela permet d'effectuer des rappels si besoin, de réinvestir la matière, de vérifier l'acquisition. Cette redondance est visible également au niveau des outils de la langue. Le but étant de complexifier progressivement les notions de conjugaison, de grammaire, d'orthographe... abordées au cours. A contrario, cette redondance ne peut pas être visible au niveau des compétences. C'est à ce niveau que les attentes envers les apprenants doivent évoluer. C'est à ce stade qu'on mesure la progression des élèves. Les notions proposées dans la catégorie « outils de la langue » sont présentées à titre indicatif. Cette catégorie n'est pas fermée. Aussi, certains outils peuvent éventuellement glisser d'un niveau à l'autre. En fonction du cours que le professeur crée, il est parfois plus opportun de travailler un outil dans une certaine thématique. C'est laissé à l'appréciation de l'enseignant. En somme, la porte d'entrée d'un cours de FLE/FLSco est un acte de parole ou un genre de texte. L'objectif est de développer des compétences liées à la communication orale ou écrite. À partir de cette contextualisation, le professeur isole un ou plusieurs outils de la langue. Ceux qui lui semblent adéquats. La dynamique contextualisation-décontextualisation-recontextualisation permet la compréhension et l'usage de ces « outils de la langue ». Cette catégorie est donc surtout présente dans le tableau pour rappeler le travail à effectuer au niveau de la langue, puisque les apprenants vont intégrer une classe composée principalement de natifs francophones.

Ce tableau est bien un consensus des entretiens réalisés dans différentes écoles, de leurs documents, des manuels et des séquences de cours proposés pour le public DASPA. Il n'est pas exhaustif, mais il tente de cibler l'essentiel des apprentissages à mener. Il se veut court et lisible. L'objectif est de répondre à un besoin de clarté sur les apprentissages à mener en DASPA. Au vu de l'insécurité relevée dans les entretiens menés, mais aussi dans différentes études (Oger, 2019 ; Meunier, 2020), un document de vingt pages ne semble pas pouvoir assurer ce besoin immédiat dans le cadre d'une pratique de terrain. En effet, ce document est pensé pour un enseignant peu expérimenté, peu aidé, qui se demande au bout de quelques mois ce sur quoi il doit réellement travailler avec son groupe DASPA.

NIVEAU ALPHABÉTISATION ET POST-ALPHABÉTISATION	
Objectif : entrer dans le code écrit et acquérir des actes de communication de base à l'école.	
Actes de parole (issus des thèmes <i>Identité et École</i>) (cf. p. 39)	• Saluer, parler de son identité et demander l'identité d'autrui. • Nommer les objets de la classe et le matériel scolaire. • Se situer dans la semaine. • Dire comment on se sent (sentiments de base). • Comprendre le règlement d'ordre intérieur de l'école. • Comprendre et appliquer les consignes scolaires.
Compétences	• Écouter : Discriminer les sons et les syllabes, percevoir le schéma intonatif. • Parler : Répéter des informations, épeler des mots. • Lire : Maîtriser la lecture syllabique, lire des mots et phrases simples. • Écrire : Maîtriser le geste graphique, écrire son nom de mémoire, copier des mots usuels.
Outils de la langue	L'alphabet latin ; le genre et le nombre ; les verbes « s'appeler », « avoir » et « être » à l'indicatif présent ; les pronoms personnels sujets ; la phrase simple ; les questions ; la ponctuation de base.
Types et genres de textes	Formulaire d'inscription, carte/fiche d'identité, étiquettes, diagrammes simples (plan de classe).
NIVEAU A1	
Objectif : viser la survie linguistique et la compréhension du cadre scolaire immédiat.	
Actes de parole (issus des thèmes <i>Identité, École et Loisirs</i>)	• Présenter sa famille et demander des informations personnelles. • Décrire des personnes physiquement et moralement, décrire les vêtements. • Comprendre et appliquer les consignes scolaires. • Parler de son emploi du temps, de son horaire et utiliser le journal de classe. • Exprimer ses goûts et ses préférences. • Utiliser les TIC à bon escient (portail de l'école, ordinateur).

	• Comprendre le règlement d'ordre intérieur de l'école. • Nommer et décrire des loisirs/des sports.
Compétences	• Écouter : Comprendre un dialogue simple sur des sujets familiers. • Parler : Se présenter en monologue, poser des questions simples. • Lire : Décoder une phrase simple (S-V-C) et repérer des informations explicites. • Écrire : Rédiger des messages courts de type amical ou administratif simple
Outils de la langue	L'indicatif présent (être, avoir, verbes en -ER + faire, aller) ; l'impératif présent ; la négation simple ; les déterminants articles définis/indéfinis ; les pronoms personnels sujets ; les phrases affirmatives, négatives, interrogatives, exclamatives.
Types et genres de textes	Fiche d'identité, règlement d'ordre intérieur (ROI) simplifié, horaire de cours, devinette, lettre/carte postale.
NIVEAU A2	
Objectif : viser l'autonomie sociale, la mobilité et la narration simple.	
Actes de parole (issus des thèmes <i>Mobilité, Santé et Loisirs</i>)	• Se situer et situer un lieu dans l'espace, demander et indiquer un chemin. • Nommer les moyens de transport et expliquer un déplacement en ville. • Décrire son corps, exprimer une douleur, un mal-être ou une inquiétude. • Prendre un rendez-vous (téléphone). • Faire des courses (quantifier, prix) et comprendre une recette. • Raconter sa journée et ses habitudes quotidiennes.
Compétences	• Écouter : Comprendre l'essentiel d'un message de la vie courante. • Parler : Participer à un dialogue sur des problèmes quotidiens.

	• Lire : Dégager le thème d'un paragraphe, utiliser un dictionnaire papier/numérique. • Écrire : Écrire un message autonome (5-10 lignes), répondre par des phrases complètes.
Outils de la langue	Le passé composé, le futur proche, le futur simple, l'indicatif présent : révision générale + les verbes du 2 ^e et du 3 ^e groupe, les prépositions de lieu, les articles partitifs, les adjectifs qualificatifs (place et accord), le CDV et le CIV, les adverbes de fréquence, les auxiliaires de mode à l'indicatif présent : vouloir, pouvoir, devoir, savoir, falloir, les compléments circonstanciels de temps et de lieu.
Types et genres de textes	Recette de cuisine, ticket de caisse, petite annonce, lettre personnelle, horoscope, invitation, ordonnance médicale.
NIVEAU B1	
Objectif : viser l'indépendance de l'apprenant et la maîtrise des types de textes scolaires.	
Actes de parole (issus des thèmes <i>Mobilité, Santé et Loisirs</i>)	• Argumenter son opinion, exprimer son accord ou son désaccord. • Nommer des métiers et décrire un projet professionnel ou une orientation. • Exprimer des souhaits, des regrets, le but et l'obligation. • Faire des hypothèses et établir des relations de cause/conséquence. • Interdire ou conseiller (santé, addictions)
Compétences	• Écouter : Suivre l'exposé d'un professeur à un rythme moyen. • Parler : Présenter un exposé devant la classe, relater l'intrigue d'un livre/film. • Lire : Inférer des informations implicites, lire des œuvres de littérature jeunesse. • Écrire : Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, réaliser un résumé ou une synthèse (carte mentale).
Outils de la langue	Le schéma narratif ; le thème, la thèse, les arguments ; les stratégies de lecture ; l'indicatif imparfait ; l'indicatif futur simple ; le conditionnel présent (avec "si") ; l'indicatif plus-que-

	parfait ; la voix passive ; les connecteurs logiques et temporels ; les compléments circonstanciels.
Types et genres de textes	Texte informatif (fait divers), texte narratif (conte merveilleux), texte argumentatif (forum), texte injonctif technique.

CONCLUSION

Ce mémoire s'est attaché à interroger la manière dont les enseignants de français en DASPA construisent leur curriculum, et plus particulièrement, leur planification annuelle, en l'absence de référentiel prescriptif. Ce questionnement s'est traduit par la problématique suivante : comment les professeurs de français en DASPA construisent-ils leur propre curriculum ? L'objectif était également de comprendre le positionnement des enseignants par rapport à ce manque de repères curriculaires et ceci, en analysant diverses thématiques liées en partie à la programmation comme la vision des objectifs du DASPA ou encore les supports de travail utilisés.

L'analyse du cadre théorique a permis de mettre en évidence la spécificité du dispositif DASPA, à la croisée des logiques du FLE, du FLSco et du FLM, ainsi que la complexité des attentes qui pèsent sur les enseignants. L'absence de curriculum prescriptif (formel), pourtant structurant dans d'autres contextes scolaires, apparaît comme une caractéristique centrale du dispositif, générant à la fois des marges de manœuvre importantes et des zones d'incertitude. Ce cadre théorique révisé également différents sujets, tous liés à la planification, et ceci, dans le but de prendre en compte une majorité d'aspects pour créer une planification en DASPA (le concept du FLSco, les difficultés de la structure, ses modèles d'organisation, son évolution à travers les décrets).

L'analyse des discours des enseignants en entretien montre que cette absence de balises curriculaires conduit les enseignants à élaborer des formes de curriculums « bricolés », plus ou moins stabilisés selon les contextes et les profils professionnels. Si certains enseignants développent des pratiques expertes et sont capables d'articuler des objectifs langagiers et des objectifs scolaires dans une perspective cohérente ; d'autres expriment un sentiment d'incertitude face à la planification des contenus, renforcé par l'hétérogénéité des groupes et la diversité des besoins des apprenants.

Par ailleurs, cette recherche met en évidence une tension importante entre d'une part, la nécessité d'une adaptation constante face aux réalités du terrain et d'autre part, le besoin de structuration des apprentissages. L'idée d'un programme prescriptif pour le cours de français en DASPA semble être une solution à envisager pour répondre à plusieurs difficultés rencontrées en DASPA. De plus, si on peut souligner au cours de cette étude une relative absence de planification claire et structurée chez les enseignants, les analyses montrent tout de même l'existence de régularités dans les choix didactiques et le contenu sélectionné. Ces

similitudes relevées dans les entretiens réalisés et dans les documents déjà existants créés pour le DASPA pourraient constituer des points d'appui pour une réflexion curriculaire plus explicite.

Dans cette perspective, la proposition d'une planification générale pour le cours de français en DASPA vise à apporter une contribution modeste, mais concrète à la structuration des contenus d'enseignement. Cette proposition constitue l'aboutissement de ce mémoire. Elle cherche à articuler les apports de la littérature scientifique, les documents disponibles pour le DASPA et les pratiques de terrain expliquées (et non observées).

Ce travail présente quelques limites. Le nombre restreint de participants, ainsi que le caractère exploratoire de la démarche, ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des dispositifs DASPA. De plus, l'analyse repose en grande partie sur des discours déclaratifs, qui mériteraient d'être complétés par des observations des pratiques effectives en classe.

Ces limites offrent toutefois des perspectives de recherche intéressantes. Il serait notamment pertinent d'élargir l'enquête à un plus grand nombre d'établissements et d'analyser plus finement les effets des différentes formes de planification sur les apprentissages des apprenants. Un curriculum complet pourrait être également pensé. Cette recherche se concentre en particulier sur l'identification de ce qui semble être le contenu minimal à enseigner en DASPA en français. Ce travail pourrait également être réalisé pour d'autres matières. Ce mémoire conclut en défendant l'hypothèse qu'il y a plus à gagner à l'heure actuelle à stabiliser les contenus à enseigner en DASPA.

En définitive, cette recherche met en lumière la nécessité de penser le DASPA non pas comme un espace dépourvu de cadre, mais comme un dispositif nécessitant un équilibre entre flexibilité et structuration. C'est précisément dans cet espace que se construit l'expertise enseignante, celle qui permet la mise en évidence d'un ethos expert.

BIBLIOGRAPHIE

- Aguillar, M. (2022). Ma clé junior : FLSCO A1.1–A1 : méthode de lecture-écriture pour adolescents.
- Audiger, F., & Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus : les curriculums en question*. De Boeck.
- Auger, N. (2021). De « comparons nos langues » (2003) à « suivez le guide ! » (2021) : parcours de recherche en langues sur près de 20 ans, à l'école et en famille. *Le langage et l'homme*, 56(2), 115–130.
- Auger, N., & Guiraud-Robert, F. (2024). *Accueillir les élèves nouvellement arrivés : faire réussir les élèves allophones à l'école*. ESF Sciences humaines.
- Barbe, L., Denis, M., Maes, G., & Melebeck, M. (2017). *Pistes pour une progression en DASPA*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Barthes, A. (2022). Méthodologies d'analyse des systèmes curriculaires. Dans D. Kahn, C. Lefevre, & S. Lardellier (Éds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Tome II, pp. 603–620). Raison et Passions.
- Beacco, J.-C. (2012). Inclusion et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence. Dans C. Klein (Éd.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 52–54). CNDP.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Beaugrand, B., & Lecocq, B. (2018). *Écrire en FLS et FLSco : apprendre à écrire en français aux élèves allophones*. Réseau Canopé.
- Bucheton, D. (2012). Connaître et utiliser les gestes professionnels : des ajustements constants, un jeu délicat de postures d'étayage. Dans C. Klein (Éd.), *Le français comme langue de scolarisation* (pp. 86–89). CNDP.
- Camara-Tombini, S., Dugros, H., Lapaïan, S., et al. (2025). *Avec vous... en lecture-écriture*. Didier/Hatier.
- Chnane-Davin, F. (2008). « Entrée en matière » : entre théorie et pratique. *Diversité*, 153, 95–102. <https://doi.org/10.3406/diver.2008.2923>

- Chnane-Davin, F. (2021). Allophonie et plurilinguisme en FLS langue de scolarisation. *Le langage et l'homme*, 56(2), 39–56.
- Chnane-Davin, F., Ferreira-Pinto, M., & Cervoni, B. (2005). *Entrée en matière : livre de l'élève*. Hachette.
- Chnane-Davin, F., Ferreira-Pinto, M., & Cervoni, B. (2006). *Entrée en matière : guide pédagogique*. Hachette.
- Claudel, C., & Doury, M. (2018). Les arbres argumentatifs comme supports à l'enseignement de l'argumentation en FLE. *Mélanges CRAPEL*, 39, 33–53.
- Communauté française de Belgique. (2001). *Décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française*. Moniteur belge.
- Communauté française de Belgique. (2001). *Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française*.
- Cortier, C. (2012). Mettre en place des dispositifs linguistiques dédiés à l'ENAF. Dans C. Klein (Éd.), *Le français comme langue de scolarisation* (pp. 71–75). CNDP.
- De Croix, S., Baetmans, A., Boucher, S., Brusselmans, C., Carlier, L., Leclercq, M., Leroy, N., Mirto, C., & Rolin, C. (2006). *Référentiel pour l'apprentissage du français en classe-passerelle*. FESeC.
- De Croix, S., Penneman, J., & Wyns, M. (2018). *Lirécrire pour apprendre : comprendre les textes informatifs*. Presses universitaires de Louvain.
- De Pessemier, J. (2018). Pour une pédagogie des stratégies d'apprentissage. *Le langage et l'homme*, 53(1), 91–104.
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. De Boeck.
- Dubois, M. (2021). Le FLSco, une compétence multiforme. *Le langage et l'homme*, 56(2), 183–200.
- Dugros, H., Saez, F., & Cévènes, I. (2023). *J'enseigne le FLE-FLS (1er et 2nd degrés)*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Circulaire 7232 : décret du 7 février 2019 visant à l'accueil et la scolarisation des élèves allophones*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Circulaire n° 7232 du 11 juillet 2019 : Décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement*. Administration générale de l'Enseignement.

- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française*. Moniteur belge.
- Geron, G., & Nahoé, D. (2018). Une grille d'analyse pour un choix éclairé des manuels de FLE. *Le langage et l'homme*, 53(1), 27–46.
- Geron, G., & Oger, E. (2018). Le FLE/S, côté pile et côté face. *Le langage et l'homme*, 53(1), 7–12.
- Goï, C. (2012). Faire réussir la scolarité d'un élève en contexte de diversité linguistique. Dans C. Klein (Éd.), *Le français comme langue de scolarisation* (pp. 67–70). CNDP.
- Graves, K. (2014). Syllabus and curriculum design for second language teaching. Dans M. Celce-Murcia et al. (Éds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4e éd., pp. 56–70). National Geographic Learning.
- Guiraud, F., Houée, C., & Pépiot, N. (2023). *Avec vous... au collège : de la 6e à la 3e*. Didier/Hatier.
- Janssen, D. (2004). *Vous avez dit Saint-Gilles ? Séquence de français intensif sur l'orientation*. Centre d'Autoformation et de Formation continuée (CAF).
- Lecocq, B. (2018). *Entrer dans la lecture en FLS*. Réseau Canopé.
- Manço, A. (2009). Accueil scolaire des immigrés non francophones. *Diversité et citoyennetés*, 13(1).
- Maravelaki, A. (2008). Accueil et intégration scolaires en Belgique francophone. *Diversité*, 153, 67–74. <https://doi.org/10.3406/diver.2008.2917>
- Maravelaki, A. (2021). *La littérature de jeunesse, un tremplin pour l'apprentissage du français scolaire*. Érasme.
- Métral, J. (2020). Quelques repères pour une didactique du curriculum. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 21, 135–162. <https://doi.org/10.4000/rdst.3073>
- Meunier, D. (2020). *Élèves allophones et français langue de scolarisation*. Université de Liège.
- Meunier, D. (2021). Former des enseignants au FLSco. *Le langage et l'homme*, 56(2), 147–166.
- Oger, E. (2019). *Faire-passerelle : analyse systémique des pratiques enseignantes en DASPA* (Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain).

- Oger, E. (2021). Enseigner aux élèves allophones : un nouveau cadre législatif. *Le langage et l'homme*, 56(2), 21–38.
- Oger, E., Maravelaki, A., & Hayez, C. (2021). Langues des familles et langue de scolarisation. *Le langage et l'homme*, 56(2), 7–20.
- Pagani, O. (2012). Procurer une identité numérique aux ENAF. Dans C. Klein (Éd.), *Le français comme langue de scolarisation* (pp. 93–96). CNDP.
- Peutot, F. (2012). Définitions et approches méthodologiques du FLSco. Dans C. Klein (Éd.), *Le français comme langue de scolarisation* (pp. 102–105). CNDP.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Presses universitaires de France.
- Wauters, N. (2020). *Langage et réussite scolaire : pratiques d'enseignement et français de scolarisation*. Couleur livres.

LISTES DES ANNEXES

- **ANNEXE 1 : EXEMPLE TYPE DU MAIL DE CONTACT AVEC LES PROFESSEURES RENCONTRÉES**
- **ANNEXE 2 : QUESTIONS DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS**
- **ANNEXE 3 : TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS**
 - **Entretien avec E1P1 – 01/10/2025**
 - **Entretien avec E2P1 – 08/10/2025**
 - **Entretien avec E3P1 - 21/05/2025**
 - **Entretien avec E3P2 – 10/10/2025**
 - **Entretien avec E4P1 – 19/11/2025**
 - **Entretien avec E5P1P2P3 – 04/12/2025**

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial