



LIÈGE université
UR interfacultaire DIDACTIfen
Didactique et formation des enseignants

LES ÉLÈVES ALLOPHONES ET LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION : QUELS DISPOSITIFS POUR QUELS BESOINS ?

RAPPORT DE RECHERCHE – NOVEMBRE 2020

PROF. DEBORAH MEUNIER
AVEC LA COLLABORATION DE PAULINE GLOESENER
Faculté de Philosophie et Lettres – Service de didactique du français langue étrangère et seconde

SOMMAIRE

RÉSUMÉ.....	3
1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	4
1.1 OBSTACLES IDENTIFIÉS ET HYPOTHESES.....	5
1.2 OBJECTIF DE RECHERCHE	6
1.3 OBJECTIF DE FORMATION	7
1.4 OBJECTIF DE COLLABORATION	7
2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	7
2.1 MÉTHODE DE RECUEIL DES DONNÉES ET D'ANALYSE	7
2.2 PRÉSENTATION DES ÉCOLES PARTICIPANTES.....	9
2.3 PROFILS DES ENSEIGNANT·ES.....	11
3. LES ÉLÈVES MIGRANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES	13
3.1 TERMINOLOGIE ET STATUTS OFFICIELS	13
3.2 NOMBRE ET PROFIL DES ÉLÈVES « PRIMO-ARRIVANTS » ET « ASSIMILÉS »	15
4. CADRE LÉGISLATIF ET ORGANISATION DES DISPOSITIFS D'ACCUEIL : ÉTAT DES LIEUX CRITIQUE.....	19
4.1 LES DISPOSITIFS D'ACCUEIL ET DE SCOLARISATION DES ÉLÈVES PRIMO-ARRIVANTS (DASPA)	19
4.2 LES MODÈLES ORGANISATIONNELS RENCONTRÉS	20
<i>Modèle 1 : la classe fermée</i>	<i>21</i>
<i>Modèle 2 : les classes de niveau</i>	<i>22</i>
<i>Modèle 3 : la classe de FLS et l'intégration en classe ordinaire.....</i>	<i>23</i>
<i>Modèle 4 : l'intégration en classe ordinaire et l'accompagnement personnalisé.....</i>	<i>24</i>
<i>Conclusion</i>	<i>24</i>
4.3 LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES ALLOPHONES EN DEHORS DES DISPOSITIFS SPÉCIFIQUES	24
<i>L'intégration dans les classes ordinaires.....</i>	<i>24</i>
<i>L'orientation des élèves allophones à la sortie des dispositifs.....</i>	<i>26</i>
4.4 LA COMMUNICATION AVEC LES PARENTS.....	26
5. MÉTHODOLOGIES ET DISPOSITIFS DIDACTIQUES : OBSTACLES ET LEVIERS IDENTIFIÉS.....	27
5.1 DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AU FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION.....	27
5.2 ANALYSE DES POSTURES ADOPTÉES PAR LES ENSEIGNANT·ES.....	28
5.2.1 <i>La posture normative.....</i>	<i>29</i>
5.2.2 <i>La posture altéritaire « de façade »</i>	<i>30</i>
5.2.3 <i>La posture inclusive.....</i>	<i>32</i>
5.2.4 <i>La posture assimilationniste</i>	<i>32</i>
6. PRÉSENTATION DU MODULE DE FORMATION / SPOC ULIÈGE « DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION (FLSCO)»	35
6.1 CONTENUS DE LA FORMATION	35
6.1.1 <i>Accueillir les élèves et comprendre leurs besoins</i>	<i>36</i>
6.1.2 <i>Enseigner (dans) la langue de scolarisation</i>	<i>37</i>
6.1.3 <i>Différencier pour mieux accompagner (espaces d'apprentissage, groupes de besoin, tâches différenciées)</i>	<i>41</i>

6.1.4	<i>Valoriser le plurilinguisme des élèves</i>	45
6.2	LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANT·ES.....	47
	BIBLIOGRAPHIE	48
	INDEX DES FIGURES	52
	INDEX DES TABLEAUX	52
	ANNEXES	53
	ANNEXE 1 : LETTRE D'INFORMATION DESTINÉE AUX PARTICIPANT·ES	53
	ANNEXE 2 : GUIDES D'ENTRETIENS	54

RÉSUMÉ

Entre 2010 et 2017, le nombre d'élèves primo-arrivants inscrits dans un DASPA (*Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants*) a doublé en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). La majorité de ces élèves sont allophones et doivent donc rapidement apprendre le français pour suivre avec succès les activités scolaires et s'adapter aux enseignements en français dans les différentes disciplines scolaires. Or, on sait que la maîtrise de la langue d'enseignement, loin de se réduire à la seule maîtrise du code linguistique, constitue une problématique importante pour les élèves, qu'ils soient francophones ou allophones. Le Pacte d'Excellence en a d'ailleurs fait l'une de ses priorités (cf. l'axe stratégique 4). Les élèves doivent en effet s'approprier des pratiques langagières diversifiées : le français langue de communication scolaire, mais aussi les usages de l'écrit (compétences littéraires) et des genres de discours spécifiques aux disciplines, liés à des activités cognitives (observer, décrire, expliquer,...) et à des concepts. La maîtrise de ce « français langue de scolarisation » concerne donc aussi bien l'enseignement des disciplines en français, que l'enseignement du français comme discipline (langue première ou seconde). Cependant, l'articulation entre la mise à niveau linguistique des élèves allophones primo-arrivants et le développement des compétences langagières liées aux matières scolaires reste actuellement problématique. Les enseignants manquent d'outils et de méthodes appropriés, notamment pour le positionnement initial et l'évaluation, qui leur permettraient de faire face à la complexité des trajectoires des élèves, à leur plurilinguisme et à la transition délicate entre le dispositif d'accueil et la classe ordinaire. À partir d'un état des lieux critiques des dispositifs existants, et des données recueillies auprès de directeurs·trices d'écoles secondaires de la FWB, d'enseignant·es, de conseiller·es pédagogiques et de membres des services d'inspection, nous avons, d'une part, contribué à l'élaboration d'outils d'évaluation de la maîtrise la langue de l'enseignement (fondamental et secondaire), et, d'autre part, créé un module d'autoformation (en ligne) en didactique du français langue de scolarisation, destiné aux enseignant·es qui accueillent des élèves allophones dans leur classe.

1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Depuis 2012, la Fédération Wallonie-Bruxelles met en place des Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants (anciennement « classes-passerelles ») dans les établissements scolaires, primaires et secondaires, afin d'encadrer les élèves allophones nouvellement arrivés et d'assurer la transition de ces élèves vers les classes ordinaires. Chaque année, de nouveaux DASPA sont ouverts afin de renforcer l'accueil et le soutien linguistique des nouveaux arrivés, toujours plus nombreux suite aux mouvements migratoires. En 2016-2017, en moyenne 2.405 élèves primo-arrivants étaient inscrits dans un DASPA¹. On répertorie actuellement 84 DASPA dans l'enseignement fondamental et secondaire, auxquels il faut ajouter les établissements partenaires. La majorité de ces élèves sont allophones et doivent donc rapidement apprendre le français pour intégrer leur classe d'âge et suivre les cours des matières disciplinaires en français.

Or, on sait que la maîtrise de la langue d'enseignement, loin de se réduire à la seule maîtrise du code linguistique, constitue une problématique importante pour les élèves, qu'ils soient francophones ou allophones : ils doivent développer des compétences langagières multiples, adaptées à la communauté discursive scolaire, dans son hétérogénéité. En effet, les élèves doivent s'approprier le français langue de communication scolaire, mais aussi les usages de l'écrit (compétences littéraires) et des genres de discours spécifiques aux disciplines (la différence entre récit d'expérience et compte-rendu d'expérimentation, la définition historique), liés à des activités cognitives (observer, décrire, expliquer,...) et à des concepts. Ainsi, la notion de *pratique langagière* est indispensable pour penser les relations entre la langue et l'école (voir les travaux d'E. Bautier, 2001). Ce qu'on appelle aujourd'hui le « français langue de scolarisation » (désormais FLSco), recouvre « un ensemble de pratiques langagières qui se constituent interactionnellement et collectivement en normes admises dans l'institution scolaire et par ses acteurs » (Bigot & Maillard, 2018 : 121). Le concept didactique de FLSco se veut transversal et concerne donc aussi bien l'enseignement des disciplines en français, que l'enseignement du français comme discipline (langue première ou seconde).

Le *Pacte pour un Enseignement d'Excellence* insiste d'ailleurs sur l'importance de la maîtrise du français comme compétence transversale pour tous les élèves :

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).

Par ailleurs, 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 :

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. (idem)

Par ailleurs, afin de répondre plus efficacement aux besoins langagiers des élèves, le Parlement a adopté, le 7 février 2019, un décret visant à « l'accueil, à la scolarisation et à l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue d'apprentissage » dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. Ce décret prévoit, d'une part, de redéfinir le public cible afin que chaque enfant primo-arrivant ou assimilé qui ne

¹ Communiqué de la Ministre Marie-Martine Schyns du 22 novembre 2017 sur le site du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

maitrise pas la langue d'enseignement puisse générer un encadrement spécifique pendant une période de 24 mois maximum, et d'autre part, d'investir des moyens supplémentaires dans des dispositifs spécifiques de réduction des inégalités dans les acquis langagiers. Cependant, malgré ces dispositions décrétales et le souci politique d'une prise en charge raisonnée des compétences langagières des élèves par les équipes éducatives, plusieurs obstacles à l'inclusion scolaire des élèves allophones et à leur apprentissage du français, en particulier dans ses fonctions scolaires, restent saillants. Nous discernons des obstacles de plusieurs ordres, structurel, didactique et idéologique.

1.1 OBSTACLES IDENTIFIES ET HYPOTHESES

Plusieurs difficultés majeures ont retenu notre attention : des difficultés d'ordre didactique et éthique d'abord. Les dynamiques ségrégatives générées par le cloisonnement des méthodes, des contenus enseignés, le manque de communication et de collaboration entre les enseignements de français (langue « première » et langue « étrangère »), et les enseignements en français – un cloisonnement induit par les catégories didactiques existantes qui continuent à distinguer le français langue maternelle/première, langue étrangère, langue des disciplines scolaires, malgré la porosité des frontières méthodologiques et la nécessité de créer des ponts entre ces didactiques. De la même façon qu'une immersion sans accompagnement spécifique des élèves allophones peut entraîner des dynamiques assimilatives, dans le non-respect des diversités (Goï & Huver, 2013).

Ensuite, nous émettons l'hypothèse que, faute de formation et d'outils d'évaluation appropriés, les enseignant-es éprouvent des difficultés à distinguer, chez leurs élèves allophones, d'une part des compétences écrites partielles, approximatives car en voie d'acquisition, et d'autre part, des troubles d'apprentissage (retard, dyslexie...). Et faute de diagnostic précis, de nombreux élèves sont dirigés vers des filières professionnalisantes, au détriment de leurs acquis d'apprentissage antérieurs, de leurs capacités et/ou de leurs projets. Il est pourtant essentiel d'assurer aux élèves allophones l'accès au niveau d'éducation qui correspond à leurs capacités afin de réduire le décrochage scolaire et de maintenir un excellent niveau de scolarité. C'est pourquoi, dans un premier temps, nous avons travaillé en collaboration avec les réseaux d'enseignement et le Service général de l'Inspection afin de déterminer le contenu des outils d'évaluation² qui sont aujourd'hui utilisés par les équipes éducatives dans le cadre de la mise en œuvre du décret relatif à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement³.

De plus, force est de constater que la majorité des enseignant-es ne sont pas formé-es aux *approches plurilingues* qui valorisent les différentes langues parlées par les élèves, au lieu de voir ces langues comme un handicap. Pourtant, plus de 150 études (voir notamment les travaux de Cummins, 2000 ; Gajo, 2001 ; Auger, 2005, 2010 ; Armand, 2013, 2014 ; Jeoffrion & Narcy-Combes, 2018 ; Bigot, Bretegnier & Vasseur, 2013) ont montré que parler plusieurs langues est une ressource pour les apprentissages, et qu'il est donc indispensable de s'intéresser aux langues d'origines des élèves. La constitution de l'interlangue engendre des interférences constitutives de l'apprentissage, certes, mais ces interférences peuvent servir de leviers pour l'apprentissage. On va comparer les langues de la classe, travailler sur les invariants dans les différentes langues afin de développer diverses stratégies d'apprentissage et la consciences métalangagière des élèves.

Enfin, la volonté de travailler la langue de façon transversale nécessite d'adopter une approche « discursive » qui tienne compte des genres de textes et de leur contexte de production, et non plus seulement une approche « linguistique » centrée sur le code et la grammaire. Or, on observe toujours des réticences à concevoir la langue comme une activité, une « pratique langagière » (Bautier, *op.cit.*) à la fois cognitive, sociale et subjective, et pas seulement comme un code écrit et académique, dans une optique strictement normative et binaire (correct/incorrect). L'approche par les genres (narratif, descriptif, explicatif, injonctif, argumentatif) mobilisés

² Les Outils d'évaluation de la maîtrise de la langue de l'enseignement sont disponibles sur le site enseignement.be : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28252&navi=4593>

³ Décret du 7 février 2019. La circulaire est consultable en ligne : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46482_000.pdf

dans les différentes matières scolaires, permet précisément de travailler dans une optique transdisciplinaire, comme le Pacte nous y invite.

La présente recherche s'inscrit dans le prolongement de l'outil *Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement*, édité en 2014 par l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique de la Fédération Wallonie-Bruxelles, où est signalée précisément la nécessité de travailler la compétence discursive des élèves et de valoriser leur bi-/plurilinguisme.

Ce projet de recherche original poursuit trois objectifs : un objectif de recherche, un objectif de formation et un objectif de coopération.

1.2 OBJECTIF DE RECHERCHE

Du point de vue de la recherche, nous avons souhaité faire avancer les connaissances relatives, d'une part, au développement et à l'évaluation (y compris diagnostique) des compétences langagières des élèves allophones, et d'autre part, aux pratiques de formation les plus efficaces en matière de FLScO. Plusieurs questions ont ainsi été définies :

- Comment les enseignant-es (DASPA et classes ordinaires) envisagent-ils-elles la « maîtrise » de la langue chez leurs élèves ?
- Quels sont les freins et les facilitateurs de la transition des DASPA vers les classes ordinaires (notamment vers le qualifiant) ?
- Quelles méthodologies sont privilégiées en DASPA, et, dans une logique inclusive, dans la classe ordinaire qui accueille des élèves allophones ?
- Quelle est la place accordée au plurilinguisme des élèves ?
- Le FLScO est-il rendu effectif dans les classes de DASPA via les formes scripturales et orales qui sont demandées comme compétences explicites aux élèves ?
- Quels sont les liens créés entre appropriation de la langue des apprentissages et appropriation de la langue seconde ? Comment sont-ils planifiés et construits en classe DASPA, en classe ordinaire ?
- Quels outils d'évaluation proposer à l'entrée pour une évaluation diagnostique des compétences langagières des élèves allophones ?

La recherche s'est faite en cinq phases : 1/ la participation à un groupe de travail du Ministère (créé dans le cadre du Pacte) chargé de développer des outils d'évaluation de la maîtrise de la langue d'apprentissage pour les élèves allophones (fondamental et secondaire) à leur arrivée dans le dispositif ; 2/ la mise en place et la validation scientifique des tests de connaissance/maitrise de la langue ; 3/ un état des lieux critique de différents types de dispositifs d'accueil et de ressources existantes, principalement en francophonie ; 4/ a suivi une enquête dans cinq écoles secondaires en FWB qui organisent un DASPA (entretiens individuels avec des enseignant-es de français, de langues étrangères, de disciplines non linguistiques - DNL, des directeurs-trices d'établissement) ; des entretiens avec des conseiller-es pédagogiques et inspecteur-trices ont complété l'enquête ; 5/ une analyse des pratiques enseignantes déclarées : dispositifs didactiques (FLE, FLM, FLScO, DNL...), pédagogiques (différenciation, approches plurilingues et interculturelles), modalités de transmission des modèles discursifs génériques, représentations de la « maîtrise » de la langue attendue ; pratiques collaboratives transdisciplinaires au sein des équipes pédagogiques ; 6/ un module d'autoformation (en ligne) en didactique du français langue de scolarisation destiné aux enseignant-es (fondamental et secondaire).

1.3 OBJECTIF DE FORMATION

Du point de vue de la formation, le projet visait à améliorer les dispositifs de formation initiale et continue des enseignant-es grâce à des modules d’(auto)formation, en ligne et en présentiel. Un module d’autoformation en ligne ([SPOC en didactique du FLsco](#)) est accessible gratuitement aux enseignant-es sur la plateforme [Jobs@Skills](#) (cf. point 6). Par ailleurs, des modules de formation sont inscrits au catalogue (2020-2021) de l’Institut de Formation Continué (IFC) et des organismes publics de formation des différents réseaux d’enseignement.

De plus, le projet a permis la formation de jeunes chercheur-es dans le champ de la didactique du français langue seconde puisqu’y ont été associé-es des étudiant-es à la maîtrise et des chercheur-es débutant-es dont les travaux portent sur l’appropriation des langues dans un contexte migratoire.

1.4 OBJECTIF DE COLLABORATION

Enfin, le projet visait la mise en place et/ou le développement de partenariats et de partages d’expertise entre les écoles secondaires qui organisent un DASPA, les membres du groupe de travail impliqué dans la conception des tests de positionnement et le *Service de didactique du français langue étrangère et seconde* de l’Université de Liège. Nous souhaitons travailler en collaboration, en passant par toutes les étapes du processus, de la conception à la réalisation et à l’évaluation des dispositifs mis en place. C’est donc une collaboration intégrée et participative que nous avons proposée.

Le premier volet de la recherche (phases 1 et 2) a déjà fait l’objet de deux rapports⁴. Le présent rapport d’activités fait d’abord état de la recherche menée dans des écoles secondaires de la FWB entre novembre 2018 et juin 2019 (points 2 à 5). Est présenté ensuite (point 6) le module de formation pédagogique élaboré en collaboration avec le *Service de didactique du français langue étrangère et seconde* de l’ULiège (<https://www.romane.uliege.be/cms/>), l’*Institut Supérieur des Langues Vivantes* de l’ULiège (<https://www.islv.uliege.be/>), en particulier sa Cellule numérique, et l’équipe techno-pédagogique de la *CARE numérique MOOCs-ULiège* (<http://thema.ulg.ac.be/mooc/>).

2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

2.1 MÉTHODE DE RECUEIL DES DONNÉES ET D’ANALYSE

Les obstacles et leviers identifiés seront analysés et illustrés à partir d’extraits d’un corpus d’entretiens semi-directifs (34 entretiens individuels, à raison de 30 heures d’enregistrements⁵) avec 28 enseignant-es (23 en DASPA et 5 en classe ordinaire) issu-es de cinq écoles secondaires, à Bruxelles et en Wallonie, entre octobre 2018 et juin 2019. En plus de ces entretiens, nous avons interviewés deux directeurs-trices d’écoles, deux conseiller-es pédagogiques et deux membres des services d’inspection.

La présente recherche s’inscrit dans une démarche *qualitative* et *ethnographique* (Heller, 2002 ; Cambra-Giné, 2003 ; Lambert, 2011 ; Nussbaum, 2008), au sens où le « dire » et le « faire » enseignant s’inscrivent dans des relations de pouvoir et des processus de construction identitaire professionnelle. En effet, les pratiques enseignantes déclarées sont à la fois sociales et culturelles ; elles s’inscrivent dans une communauté discursive scolaire (Bernié, 2002) avec ses normes, ses pratiques, légitimées ou au contraire condamnées. Cette démarche implique pour le-la chercheur-e de se rendre sur le terrain et de se faire « accepter » par les équipes éducatives (inscrivant donc sa recherche dans la durée) ; de procéder à des enregistrements pour garder une trace du dire ;

⁴ Cf. Rapports d’activités intermédiaire (janvier 2019) et final (septembre 2019) relatifs aux *Outils d’évaluation de la maîtrise de la langue d’enseignement* (D.O. 40 – A.B. 01.11.41 – Ex. 2018).

⁵ Les entretiens ont été transcrits dans leur intégralité et sont disponibles sur demande.

de transcrire les entretiens réalisés dès lors que la production de connaissances passe par les échanges avec les informateurs·trices (Lambert, *op.cit.*).

La visée que poursuit l'ethnographe est de parvenir grâce à son observation, à la collecte de données, à se familiariser suffisamment avec un terrain pour parvenir à dégager quelques traits spécifiques à la communauté qu'il étudie. (Blanchet & Chardenet, 2011 : 324)

Dans le cadre de cette recherche, limitée dans le temps, les données récoltées proviennent de deux méthodes ethnographiques : la collecte de sources écrites diverses (supports de cours, cahiers de matières, évaluations, supports de communication) et la réalisation d'entretiens semi-dirigés (avec guides d'entretien, testés en amont de l'enquête), et d'échanges informels lors de conversations avec les informateurs·trices.

Méthodologiquement, l'approche privilégiée est celle de l'*analyse-compréhension*, où le-la chercheur·e tente de lier l'observation, la théorisation et l'intervention (Blanchet & Chardenet, *op.cit.*). La théorie vient de la recherche de terrain selon une approche *empirico-inductive*, puis suit l'*intervention*, à savoir le retour au terrain suite à la compréhension des tensions sociales observées⁶. Nous avons donc choisi d'appréhender les phénomènes selon une perspective heuristique, exploratoire plutôt qu'une vérification d'hypothèses préexistantes (cf. Billiez & Millet, 2001). L'approche choisie est contextuelle et compréhensive puisqu'elle cherche à saisir les phénomènes en rapport avec le contexte, d'amener les informateur·trices à produire un discours spontané sur leurs pratiques, leurs stratégies d'enseignement. Cette approche oblige à développer une écoute attentive et permet la co-construction des représentations dans l'interaction entre l'informateur·trice et l'enquêteur·e. Elle implique donc une approche dynamique des phénomènes représentationnels et des postures adoptées au fil des entretiens. Dans cette logique inductive, on peut donc considérer que le corpus d'entretiens étudié ici est indissociable de nos analyses, dès lors qu'il nous a obligée à revoir notre questionnement initial tout au long de l'enquête.

Afin de mettre en lumière les dynamiques d'inclusion vs exclusion induites par les dispositifs, les méthodes et les représentations des équipes éducatives, nous avons opté pour des entretiens individuels compréhensifs avec une diversité d'acteur·trices du terrain⁷. Les entretiens, d'une durée allant de 20 minutes à 1h30, ont été enregistrés et transcrits dans leur intégralité⁸. Les guides d'entretien sont consultables dans l'annexe 2.

Les discours des informateur·trices révèlent des représentations et des postures à la fois singulières et collectives, qui correspondent à des « (...) schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée. » (Bucheton et Chabanne, 1998 : 20). Dans la situation didactique qui nous occupe ici, celle des DASPA, apprenant·es allophones et enseignant·e convoquent à la fois un rapport à l'altérité, à la langue (écrite, scolaire) et des gestes professionnels (Bucheton & Dezutter, 2008 ; Bucheton & Soulé, 2009) en rapport avec la communauté discursive dans laquelle les discours sont produits et légitimés, ou, a contrario, marginalisés. On s'intéressera ici aux postures « montrées » lors des entretiens (Meunier, 2018), et à ce qu'elles nous disent des normes et des présupposés idéologiques qui guident les comportements des équipes éducatives, et le développement de l'identité professionnelle des enseignant·es (cf. point 5.2).

⁶ Nos lecteur·trices trouveront une synthèse plus complète des spécificités de la sociodidactique chez Blanchet & Chardenet (2011 : 65-70).

⁷ La présente étude s'est limitée aux équipes éducatives et aux « accompagnateurs » institutionnels (conseiller·es pédagogiques, membres du service de l'inspection), mais elle devrait idéalement être poursuivie pour intégrer des entretiens avec des apprenant·es et leurs parents.

⁸ Les transcriptions sont disponibles sur demande.

Le mode de traitement des données relève de l'analyse de contenu (Bardin, 2013) et de l'analyse du discours (Maingueneau, 1998 ; Kerbrat-Orecchioni, 1980)⁹.

2.2 PRÉSENTATION DES ÉCOLES PARTICIPANTES

Voici quelques éléments d'information sur les écoles dans lesquelles nous nous sommes rendue : l'historique de l'organisation des dispositifs d'accueil des élèves primo-arrivants et plus largement de la prise en charge des élèves allophones, les profils des élèves accueillis et le type d'enseignement proposé.

ÉCOLE 1

Le premier établissement (E1) se situe à Bruxelles. Il fait partie du réseau libre subventionné et propose un type d'enseignement général dans le degré inférieur, ainsi que les filières technique et professionnelle dans le degré supérieur. L'école organise un DASPA depuis 2001 qui, en 2019, comprenait 34 élèves allophones, répartis dans 4 groupes selon le niveau de maîtrise du français. Les élèves du premier degré sont pris en charge dans une classe à part entière. Toutes les disciplines (mathématiques, sciences, expression manuelle, religion, français en activités, éducation physique) sont dispensées à ce groupe, selon le principe de la classe fermée. Une fois que les élèves rejoignent un groupe de niveau supérieur, ils sont intégrés dans leur classe d'âge/d'équivalence et retirés pendant les heures de FLE (9 heures par semaines dans le groupe 3 et 6 heures dans le groupe 4). Les élèves plus âgés (degré supérieur) sont quant à eux directement intégrés dans leur classe en dehors du DASPA, sauf pour les heures consacrées au FLE où ils rejoignent alors un groupe d'élèves plus jeunes.

Dans le DASPA, on peut identifier trois types de profils d'élèves différents : les élèves réfugiés (majoritairement d'origine syrienne), les élèves récemment arrivés par regroupement familial (par exemple originaires d'Amérique latine) et les enfants dont les parents travaillent pour l'OTAN et/ou sont diplomates. Ces derniers représentent environ la moitié des élèves du DASPA et sont très privilégiés socioéconomiquement et scolairement. Les autres élèves ont un niveau scolaire variable, mais ils sont tous alphabétisés dans leur langue d'origine ou une langue de scolarisation antérieure, dès lors que l'école a décidé de ne pas accepter les élèves analphabètes, faute d'enseignant-es formé-es à l'alphabétisation de personnes allophones. Les enfants analphabètes sont alors envoyés à leur arrivée dans un autre DASPA de Bruxelles.

Les élèves du DASPA sont décrits comme très motivés s'ils ont bien été intégrés dans le projet de migration des parents. Et leur niveau de connaissances dans certaines disciplines (sciences, mathématiques, géographie, anglais...) est parfois nettement meilleur que celui des autres élèves de leur âge. De plus, ils sont généralement déjà bilingues avant d'arriver en Belgique. Diverses nationalités sont représentées, avec une majorité d'élèves de l'Europe de l'Est (Roumanie, Bulgarie, Montenegro), d'Amérique latine (principalement du Vénézuéla) et quelques élèves de Syrie.

ÉCOLE 2

Le deuxième établissement (E2) se situe en Wallonie. Il fait également partie du réseau libre subventionné et propose exclusivement de l'enseignement qualifiant. Il organise des cours de FLE depuis 5 ans, mais le DASPA y est officiel depuis 2018 seulement. En 2019, 45 élèves étaient inscrits dans le DASPA, et ils étaient répartis dans trois groupes en fonction de leur degré de maîtrise du français. Les élèves analphabètes sont pris en charge dans l'établissement, mais il n'y a pas de groupe classe qui leur soit spécifiquement dédié. En plus du DASPA, des cours de FLE sont accessibles aux élèves qui n'ont pas ou plus accès au DASPA. Les jeunes sont alors retirés de leur classe pour suivre ces cours de FLE. La plupart des élèves du DASPA ont entre 14 et 16 ans. Ce sont des Mineurs non accompagnés, hébergés dans un centre ou en semi-autonomie, ou dans une famille (parents proches ou éloignés). Les pays d'origine les plus représentés sont l'Erythrée et l'Afghanistan. Ensuite, viennent la Syrie, l'Albanie, le

⁹ Pour plus d'informations sur le cadre d'analyse, voir notamment Meunier et Dezutter, à paraître ; Meunier, 2020. Dans le cadre de ce rapport, nous nous en tiendrons à une synthèse des résultats de nos analyses.

Kosovo, l'Afrique du Nord (Maroc et Algérie) et le Liban. Les élèves parlent plusieurs langues avant d'arriver dont le pachto, le dari, le tigrigna, l'arabe, l'albanais, le kurde et l'anglais (principalement pour les élèves déjà scolarisés antérieurement). Le niveau scolaire est très variable et certains jeunes sont analphabètes à leur arrivée.

ÉCOLE 3

Le troisième établissement (E3) se situe à Bruxelles et fait partie du réseau officiel subventionné. Il organise un DASPA depuis 2001 (classes-passerelles). Il y avait à l'époque trois groupes organisés selon le degré de maîtrise du français. Il y en a cinq aujourd'hui, dont un groupe consacré à l'alphabétisation des élèves allophones primo-arrivants. Les enseignant-es de FLE travaillent par binômes dans chaque groupe de niveau (hormis dans celui d'alphabétisation). Les enseignements des disciplines non linguistiques se donnent également au sein de ces groupes classes.

L'établissement accueille dans le DASPA des élèves analphabètes et alphabétisés. Certains ont un très bon niveau scolaire (souvent même supérieur aux autres élèves de leur âge dans l'école), notamment ceux dont les parents travaillent pour l'OTAN.

Parmi les huit élèves appartenant au groupe « alpha », trois viennent de Guinée et n'ont pas été scolarisés auparavant. Trois autres sont iraniens et ont été scolarisés en arabe. Le dernier est hongrois, alphabétisé, mais présente plusieurs troubles d'apprentissage. Il n'a officiellement pas accès au DASPA, mais étant donné ses difficultés pour suivre en enseignement différencié, il a été intégré dans le dispositif. D'autres élèves qui n'avaient pas le statut ou ne remplissaient pas les conditions pour être en DASPA (nationalité, durée de séjour sur le territoire...) y suivent les cours officieusement. Tous les âges y sont représentés, sauf dans le groupe 4 qui est composé d'élèves plus âgés (entre 16 et 18 ans).

ÉCOLE 4

Le quatrième établissement (E4) se situe dans une ville wallonne et fait partie du réseau libre subventionné. Il propose des filières générale, technique et professionnelle. Il organise des cours de FLE depuis une petite dizaine d'années, mais n'a pas de DASPA. L'enseignement du FLE et des autres disciplines dans une classe à part a été testé durant une année, mais ce dispositif n'a pas été retenu car il ne permettait pas un apprentissage et une intégration satisfaisants. Les élèves sont donc plutôt intégrés dans leur classe d'âge, qu'ils quittent durant les heures de FLE. Une classe pour les débutants en français a été créée, regroupant tous les élèves allophones âgés de 13 à 16 ans qui en ont besoin. Ces élèves bénéficient de 10 à 12 heures de FLE par semaine. Les autres heures sont dispensées individuellement ou en très petits groupes (3 élèves maximum), à raison d'une à deux heures par semaine. Cette deuxième solution permet de ne plus mélanger les élèves du DI et du DS.

Certains élèves sont déjà passés par un DASPA auparavant. La plupart arrive à communiquer en français oralement, mais ils ont un niveau très faible à l'écrit. Il y a parfois des élèves analphabètes, mais ils ne forment pas un groupe spécifique.

Il y a également quelques élèves allophones dans l'enseignement différencié. Les profils des élèves peuvent être très différents : une élève syrienne arrivée en Belgique en 2017 avec de bonnes capacités scolaires mais une scolarité interrompue dans son pays d'origine et un traumatisme lié à la guerre ; une adolescente togolaise scolarisée en anglais mais qui présente des troubles d'apprentissage; ou encore un jeune Turc né et scolarisé en Belgique, mais pour qui la langue d'enseignement pose encore des difficultés.

Selon un enseignant du différencié et du professionnel, 60% des élèves de l'école sont allophones (ont une langue maternelle autre que le français). Les langues maternelles les plus représentées sont le turc, l'arabe, l'albanais et le kosovar.

ÉCOLE 5

Le dernier établissement est bruxellois. Il fait partie du réseau libre subventionné et propose des filières de transition et de qualification. Il organise un DASPA depuis 2001, qui comptait 48 élèves en 2019. Quatre groupes (de 15 élèves environ) sont organisés et les élèves sont répartis selon leur niveau scolaire (principalement évalué sur base des compétences en mathématiques et en sciences) et non selon leur maîtrise du français. Un des groupes est prévu pour les élèves peu ou pas scolarisés antérieurement et relevant donc de l’alphabétisation. Les élèves ne viennent pas d’un centre d’accueil, mais ils arrivent majoritairement en septembre et la constitution des groupes évolue peu au cours de l’année scolaire (ou au cas par cas, pour des motifs pédagogiques ou affectifs). Quelques élèves allophones sont également directement intégrés dans leur classe d’âge. La répartition des élèves se fait sur base d’un diagnostic à l’entrée : activités de rencontre avec beaucoup de non verbal, activités orales pour se présenter, et faire connaissance de façon informelle et ludique, et quelques évaluations du niveau en français, du degré d’alphabétisation en langue d’origine. Ensuite les enseignant·es analysent les résultats, consultent les dossiers des élèves afin de former les quatre groupes. L’organisation du DASPA était différente auparavant : les élèves étaient répartis dans les groupes selon leur âge afin de consolider l’identité du groupe et de créer un sentiment d’appartenance. Mais depuis quelques années, en particulier au moment de l’arrivée de nombreux Syriens en 2015, le profil des élèves a changé : l’école accueille surtout des élèves faiblement ou pas scolarisés, et fortement traumatisés par la guerre (des élèves dits « doms », nomades du Moyen-Orient). Le critère d’organisation des groupes est donc à présent le degré de scolarisation antérieur de l’élève, et donc le degré d’autonomie dans les apprentissages : « grands scolarisés », « petits scolarisés », « faiblement scolarisés » et « non scolarisés ». Par contre, le niveau de français n’est jamais pris en compte dans la répartition des groupes. L’intégration dans la classe d’âge peut être rapide (après 3 mois déjà) pour les plus jeunes qui sont orientés vers la 1^{ère} ou la 2^e année différenciée ; mais aussi pour certains élèves plus âgés qui sont immergés dans la classe ordinaire en préparation de leur intégration l’année suivante.

2.3 PROFILS DES ENSEIGNANT·ES

Les formations en didactique du français langue étrangère et seconde existent dans les universités de Louvain et de Liège depuis la fin des années 80 (Berré *et al.*, 2013). Les cursus universitaires initiaux se sont, depuis la réforme de Bologne, développés en masters. Une *Agrégation de l’Enseignement Secondaire Supérieur* est associée au *Master en langues et littératures romanes, orientation français langue étrangère* depuis 2017 à l’Université de Liège et à l’Université Libre de Bruxelles.

Par contre, les enseignant·es du fondamental ne reçoivent pas de formation spécifique en didactique du français langue étrangère ou seconde. Des modules de formation consacrés au français langue étrangère sont cependant offerts aux étudiant·es dans certaines Hautes écoles.

Concernant le secondaire, le décret 2019 a identifié les titres requis pour être habilité à enseigner en DASPA (cf. le décret des *Titres et fonctions* du 11 avril 2014). En effet, les enseignant·es doivent être titulaires d’une *Agrégation de l’Enseignement Secondaire Inférieur* dans le domaine du français langue étrangère/seconde. Les formations en didactique du français langue étrangère proposées depuis plus de trente ans sont actuellement mieux reconnues et valorisées dans l’enseignement obligatoire (cf. la création d’une AESS pour les universitaires en 2017), même si la formation des enseignant·es dans le secteur de l’accueil des élèves allophones reste problématique en Fédération Wallonie-Bruxelles (UNIA, 2018 : 40).

En effet, la future *Réforme de la Formation Initiale des Enseignants* (RFIE) n’a pas identifié actuellement le français langue étrangère/seconde comme un domaine spécifique et une formation à part entière dans les cursus des étudiant·es de bachelier. Cela pourrait avoir à l’avenir des conséquences sur l’identité professionnelle des enseignant·es de DASPA, mais aussi contribuer à la précarisation de leur statut et de leur carrière dans l’enseignement.

Actuellement, différents bacheliers combinent les didactiques du français langue première et étrangère. Des universités francophones (Université Catholique de Louvain, Université Libre de Bruxelles et Université de Liège) organisent des études de master (120 crédits) dans le domaine de la didactique du français langue étrangère et seconde, accessibles selon certains critères d'admission. Ces mêmes universités, ainsi que des Hautes écoles, proposent également des Certificats (Formation tout au long de la vie).

Notons par ailleurs que la didactique du français langue de scolarisation a jusqu'à maintenant été absente des contenus de ces formations. Cependant, elle gagne aujourd'hui en visibilité dans le champ de la formation des enseignant-es, initiale et continue. En effet, depuis septembre 2018, un Certificat FLE/FLSco a vu le jour à Bruxelles¹⁰, et depuis septembre 2020, un Certificat inter université et haute école en enseignement du FLSco est organisé à l'Université de Liège¹¹ et accessible aux enseignant-es de toutes les disciplines scolaires, du fondamental et du secondaire. L'intérêt du politique pour la maîtrise de la langue française comme compétence transversale, visible dans le *Pacte pour un Enseignement d'excellence* (cf. supra), n'est pas étranger à cette évolution des contenus de formation :

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).

En effet, les différents organismes publics de formation continue des enseignant-es (tous réseaux confondus) programment désormais des journées de formation pédagogique sur le FLSco et les élèves allophones. Les enseignant-es, toutes disciplines confondues, devront ainsi effectuer a minima 8 jours de formation pédagogique dans ce domaine s'ils enseignent dans un dispositifs spécifique (FLA ou DASPA)¹².

L'échantillon de nos informateurs-trices présente une forte hétérogénéité de parcours et de profils. Sur les vingt-trois enseignant-e en DASPA interviewé-es en 2019 (cf. tableau 1), certain-es ont étudié en Haute-Ecole (12), d'autres ont suivi des études universitaires (12), parfois en complément d'un bachelier en didactique déjà obtenu auparavant (4/10) et, enfin, certain-es ont complété leur cursus avec une formation de type certificat (2) ou privée (2). Plus de la moitié des enseignant-es (15) n'ont aucune formation en FLE/S.

	Nombre d'enseignant-es
Pas de formation	15
Formation d'1 an maximum	3
Formation de plus d'1 an	5
Total	23

TABLEAU 1 : NOMBRE D'ENSEIGNANT-ES FORMÉ-ES EN FLE/S

Parmi les onze enseignant-es de FLE/S dans les DASPA, cinq détiennent un bachelier en didactique du FLM/FLE (dont un avec un certificat supplémentaire) et aucun-e ne possède de master en FLE. Quatre enseignant-es possèdent une formation en didactique du FLM uniquement : l'un est titulaire de l'AESI français/histoire et trois enseignant-es ont l'AESS en didactique du français langue première, dont deux ont suivi une courte formation complémentaire en didactique du FLE/S. Enfin, un enseignant est diplômé en journalisme et a bénéficié de courtes formations en didactique du FLE dans des organismes privés pour lesquels il a travaillé auparavant, et un autre est titulaire de l'AESS en histoire de l'art et n'a pas de formation en FLE.

¹⁰ Partenariat entre l'ISPG et l'ISFSC, Certificat de 25 crédits : <https://www.ispg.be/etudes-et-formations/formation-continue/certificat-fle-sco>

¹¹ Certificat inter université et Haute école (Ville de Liège) en enseignement du français langue de scolarisation en contexte migratoire, de 20 crédits, destiné aux enseignant-es du fondamental et du secondaire.

¹² Parlement de la Communauté française, Décret 2019 (*op. cit.*)

Pour les enseignant-es des disciplines non linguistiques (DNL), neuf ont l’AESI dans leur discipline et trois d’entre eux ont complété leur formation initiale par un master en sciences de l’éducation. Un seul enseignant est titulaire de l’AESS. Aucun n’a bénéficié d’une formation ou d’un cours abordant le FLE, le FLS ou le FLSco.

Deux enseignant-es n’avaient pas de titre pédagogique au début de leur carrière, et ont réalisé le CAP (Certificat d’Aptitudes Pédagogiques) afin de pouvoir rester dans l’enseignement.

Il est également intéressant d’analyser le parcours professionnel de ces enseignant-es, principalement pour les plus ancien-nes enseignant-es en DASPA (entrée en fonction au début des années 2000). Si l’on s’intéresse à leur ancienneté en DASPA (cf. tableau 2), on constate que seulement six des 23 enseignant-es débutent en DASPA, et que 4 d’entre eux-elles ont plusieurs années d’expérience dans d’autres types de classe. La majorité (17 enseignant-es) ont donc de l’expérience en DASPA, certain-es jusqu’à 20 ans.

Ancienneté en DASPA	Nombre d’enseignant-es
1 an	6
2 à 5 ans	5
6 à 10 ans	3
11 à 20 ans	9
Total	23

TABLEAU 2 : ANCIENNETE EN DASPA

Nous observons donc une très grande hétérogénéité dans la formation et le parcours professionnel des enseignant-es en DASPA, mais aussi une certaine complémentarité, un équilibre entre les études et l’expérience professionnelle.

3. LES ÉLÈVES MIGRANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

3.1 TERMINOLOGIE ET STATUTS OFFICIELS

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le terme utilisé pour désigner les personnes migrantes nouvellement arrivées est celui de « primo-arrivant », mais les définitions d’une personne primo-arrivante fluctuent selon l’institution chargée de l’accueil de l’individu. Selon le Code wallon, un primo-arrivant est « toute personne étrangère qui séjourne légalement en Belgique depuis moins de trois ans et qui dispose d’un titre de séjour de plus de trois mois, à l’exception des citoyens d’un État membre de l’Union européenne, de l’espace économique européen, de la Suisse et des membres de leur famille »¹³.

La définition qui concerne les élèves primo-arrivants diffère puisque, dans le dernier décret (2019, *op.cit.*) qui régit les DASPA, les élèves primo-arrivants sont ceux qui réunissent les trois conditions suivantes concernant l’âge, la date d’arrivée sur le territoire et le statut :

- 1) Âge : être âgé d’au moins 2 ans et 6 mois au 30 septembre de l’année scolaire en cours, et de moins de 18 ans ;
- 2) Temps de présence sur le territoire : être arrivé sur le territoire belge depuis moins d’un an ;
- 3) Nationalité/statut :

¹³ Portail de l’Action sociale Wallonie, *Circulaire du 28.01.19 Parcours d’intégration*, p.2, disponible en ligne : <http://actionsociale.wallonie.be/sites/default/files/documents/Circulaire%20du%20280119-parcours%20integration.pdf>

- soit, avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'être vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers ;
- soit, être mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'étant vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers ;
- soit, être ressortissant d'un pays bénéficiaire de l'aide au développement du Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) figurant sur la liste arrêtée au 1er janvier 2012¹⁴ ;
- soit, être reconnu comme apatride.¹⁵

Cela signifie donc que si par « élèves migrants nouvellement arrivés » l'on entend l'ensemble des élèves qui sont sur le territoire belge depuis moins d'un an par exemple, certains ne se retrouvent pas dans la catégorie des « primo-arrivants » telle qu'elle a été définie par le Ministère de l'Éducation. Il arrive également que certains enfants primo-arrivants soient francophones, originaires par exemple d'un pays d'Afrique de l'Ouest et scolarisés en français dans leur pays d'origine.

Depuis le décret du 7 février 2019, un nouveau statut d'élève a été défini : celui d'« assimilé au primo-arrivant ». Les conditions pour obtenir ce statut sont les suivantes :

- 1) Âge : être âgé d'au moins 5 ans au plus tard le 31 décembre de l'année scolaire concernée et de moins de 18 ans ;
- 2) Nationalité/statut : mêmes conditions que pour le statut de « primo-arrivant » hormis que la liste de l'OCDE de référence est celle arrêtée au 1^{er} janvier 2003 ; soit, être de nationalité étrangère ou ayant obtenu la nationalité belge suite à une adoption, soit, être reconnu comme apatride ;
- 3) Durée de scolarisation en FWB : fréquenter un établissement scolaire organisé ou subventionné par la Communauté française depuis moins de 3 mois ;
- 4) Maitrise de la langue française : ne pas maîtriser suffisamment la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de sa classe d'âge pour l'enseignement fondamental, ou de son année d'études envisagée pour l'enseignement secondaire. Le Gouvernement détermine les modalités permettant de vérifier la connaissance suffisante de la langue d'enseignement¹⁶.

Cette nouvelle catégorie d'élèves « assimilés » permet à davantage d'élèves de bénéficier d'un encadrement supplémentaire durant leur scolarisation. En effet, le fait de ne plus prendre en compte la date d'arrivée sur le territoire belge, mais bien celle de scolarisation, permet aux enfants qui n'ont pas été directement scolarisés en Belgique de tout de même accéder au dispositif. De plus, la référence à la liste de l'OCDE de 2003, qui inclut entre autres les pays d'Europe centrale et orientale (contrairement à celle de 2012), englobe notamment les enfants Roms et des Gens du voyage.

¹⁴Le Gouvernement peut ajouter, pour une période déterminée, d'autres pays à la liste des pays en voie de développement de la liste OCDE de 2012, lorsqu'il estime que ces pays connaissent une situation de crise grave.

¹⁵Parlement de la Communauté française (2019). *Décret visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française*. Consultable en ligne : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46275_000.pdf

¹⁶Idem.

3.2 NOMBRE ET PROFIL DES ÉLÈVES « PRIMO-ARRIVANTS » ET « ASSIMILÉS »

Peu de données officielles récentes sont disponibles concernant les migrants mineurs d'âge. Certaines informations, relatives aux enfants du voyage par exemple, sont inexistantes (cf. UNIA, *op.cit.*¹⁷). De même que les données relatives au répertoire linguistique des élèves allophones ne peuvent pas être récoltées par l'Administration de la FWB.

Nous avons cependant obtenu des données chiffrées utiles sur le nombre et les profils des élèves allophones en FWB, ces trois dernières années.

Le nombre d'élèves venant de l'étranger de 2016 à 2019, tous niveaux d'étude confondus, a été relativement stable (cf. figure 1). En effet, le pourcentage d'élèves de nationalité étrangère est de 13 % et ne varie pas entre 2016 et 2019 (cf. figure 2).

	Belges	Etrangers	Total
2016-2017	791 758	118 265	910 023
2017-2018	790 164	117 503	907 667
2018-2019	786 193	119 123	905 316

FIGURE 1 : NOMBRE D'ÉLÈVES BELGES ET ÉTRANGERS DE 2016 A 2019¹⁸

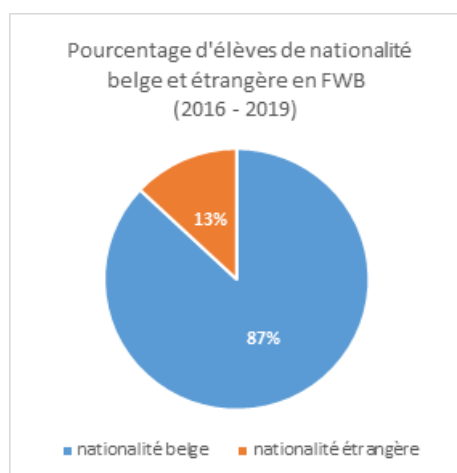


FIGURE 2 : POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE NATIONALITE BELGE ET ÉTRANGÈRE DE 2016 A 2019

Cependant, les élèves de nationalité étrangère ne sont pas tous des élèves « primo-arrivants » ou « assimilés ». Certains sont nés sur le sol belge (ils sont dans ce cas « issus de l'immigration ») ou sont présents depuis plusieurs années sur le territoire et ont toujours été scolarisés en français.

Au total, ce sont plus de 180 nationalités différentes qui sont présentes dans la population scolaire de la FWB entre 2016 et 2019. Dans le tableau suivant sont reprises les 13 nationalités étrangères les plus représentées (cf. tableau 3).

¹⁷ « (...) nous constatons que dans les trois Communautés, les chercheurs se heurtent aux restrictions des banques de données administratives. Les données qui y sont conservées sont choisies selon une logique administrative et politique. Les banques de données administratives ne contiennent donc pas toujours les meilleures variables pour la recherche. » (p.43)

¹⁸ Source : Ethnic - Entreprise publique de services informatiques des entités de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

	2016-2017	2017-2018	2018-2019	Moyenne
Brésil	1 973	2 062	2 158	2064
Bulgarie	2 334	2 448	2 534	2439
Congo (Rép.Dém.)	4 083	3 779	3 658	3840
Espagne	6 500	6 618	6 739	6619
France	26 407	25 836	25 410	25884
Guinée	2 032	1 864	1 888	1928
Italie	7 384	7 320	7 205	7303
Maroc	6 534	5 973	5 768	6092
Pologne	6 295	6 014	5 787	6032
Portugal	6 242	6 143	5 979	6121
Roumanie	9 399	9 859	10 498	9919
Syrie	1 664	2 173	2 453	2097
Turquie	2 107	1 951	1 898	1985

TABLEAU 3 : NATIONALITES ETRANGERES LES PLUS REPRESENTEES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA FWB DE 2016 A 2019¹⁹

Les chiffres ne variant pas de manière significative d'une année à l'autre, nous pouvons avoir une idée des nationalités les plus représentées sur les trois dernières années. La nationalité la plus largement représentée est la nationalité française, avec près de 26 000 élèves. La seconde est la nationalité roumaine, avec un peu moins de 10 000 élèves. Ensuite, viennent les élèves italiens, espagnols, portugais, marocains et polonais qui sont entre 6000 et 7000. Ces pays font partie de l'Union Européenne, à l'exception du Maroc qui a une longue histoire migratoire avec la Belgique²⁰.

Enfin, les nationalités congolaise (RDC), bulgare, syrienne, brésilienne, turque et guinéenne représentent chacune environ 2000 élèves (la moyenne est un peu plus élevée pour la nationalité congolaise qui comptabilise presque 4000 élèves).

Le tableau 4 (Oger, 2019 : 34) a été complété avec des données plus récentes, à partir de l'année scolaire 2016-2017. Il nous donne un aperçu du nombre d'élèves primo-arrivants accueillis dans l'enseignement de la FWB de 2012 à 2018. Ces chiffres ne tiennent pas compte des entrées et sorties tout au long d'une année scolaire, mais offrent une photographie de la population d'élèves primo-arrivants accueillis au 1^{er} octobre de l'année scolaire.

¹⁹ Source : Ethic - Entreprise publique de services informatiques des entités de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

²⁰ Cf. Martiniello, M. et Réa, A. (2012), *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*, Ministère de la Communauté française de Belgique.

Nombre moyen d'élèves primo-arrivants accueillis														
	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018		1/10/2018	
	BXL	RW	BXL	RW	BXL	RW	BXL	RW	BXL	RW	BXL	RW	BXL	RW
primaire	210	170	170	175	180	140	210	390	211	362	207	288	204	284
Secondaire	430	560	430	465	425	355	525	759	641	1192	595	952	543	739
Total	1370		1240		1100		1884		2406		2042		1.770	

TABLEAU 4 : NOMBRE MOYEN D'ELEVES PRIMO-ARRIVANTS ACCUEILLIS EN FWB DE 2012 A 2018 ²¹

De manière générale, le nombre de primo-arrivants a augmenté entre 2012 et 2018 (de 1370 à 1770). Mais d'une année à l'autre, il a parfois diminué. C'est en 2014-2015 qu'il y a eu le moins d'inscrits (1100 dont seulement 140 en primaire en Région wallonne) et c'est en 2016-2017 qu'il y en a eu le plus (2406 dont 1192 en secondaire en Région wallonne).

Une distinction a été faite entre les deux régions de la FWB : la Région de Bruxelles-Capitale (BXL) et la Région wallonne (RW), qui correspond au Sud de la Belgique. De 2012-2013 à 2014-2015, les élèves sont répartis sans grande distinction entre BXL et la RW. Mais de 2015-2016 à 2018, l'écart entre les deux Régions se marque davantage, avec une moyenne plus élevée en RW qu'à BXL.

On peut également constater que dans l'enseignement secondaire, le nombre d'élèves primo-arrivants a plus que doublé par rapport à l'enseignement primaire. Et de manière générale, entre 2010 et 2017, le nombre d'élèves primo-arrivants inscrits dans un DASPA a presque doublé en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Le tableau 5 concerne l'année scolaire 2019-2020 et offre un aperçu plus détaillé de la répartition des élèves par régions. À partir de 2019, davantage d'élèves nouvellement arrivés en FWB sont pris en compte dans ces statistiques grâce à l'apparition du statut d' « assimilé au primo-arrivant » (cf. point 2.1). Cependant, nous ne savons pas combien d'élèves font partie de cette catégorie étant donné que le nombre communiqué englobe les élèves primo-arrivants et assimilés, sans distinction.

Nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés au 01/10/2019 en FWB		
Zone géographique	Fondamental (M3 à P6)	Secondaire
Arrondissement de Liège	356	71
Arrondissement de Verviers	119	30
Arrondissement de Huy-Waremme	59	0
Hainaut-Centre	108	63
Hainaut-Sud	107	49
Province de Namur	271	112
Province du Brabant Wallon	147	0

²¹ Sources : Oger, *op.cit.* ; Etnic - Entreprise publique de services informatiques des entités de la Fédération Wallonie-Bruxelles (mai 2020).

Province de Luxembourg	241	53
Wallonie-Picarde	176	62
Sous-total Région Wallonne (RW)	1584	440
Région de Bruxelles Capitale (BXL)	1376	326
Sous-total	2960	766
Total général	3726	

TABEAU 5 : NOMBRE MOYEN D'ÉLÈVES PRIMO-ARRIVANTS ET ASSIMILÉS EN FWB AU 1^{ER} OCTOBRE 2019 ²²

Le nombre total d'élèves (3726) a augmenté par rapport aux années précédentes. Il est dû à une augmentation considérable dans l'enseignement fondamental (de 488 en 2018 à 2960 en 2019), qui compense une diminution dans le secondaire (de 1282 à 766). La tendance est donc inversée : les élèves du fondamental sont environ quatre fois plus nombreux. Un facteur explicatif majeur de cette évolution est la comptabilisation de la troisième année maternelle pour l'année scolaire 2019-2020, à la différence des années précédentes.

Entre les deux régions (BXL et RW), les écarts ne sont pas significatifs, avec un nombre d'élèves toutefois plus élevé en Région Wallonne (2024) qu'à Bruxelles (1702).

Si l'on compare ces chiffres à ceux correspondant à la répartition des élèves selon leur nationalité, nous remarquons que les élèves ayant le statut de primo-arrivants représentent environ 1 à 2 % de la population scolaire de nationalité étrangère en FWB²³.

Enfin, il convient de signaler que le Ministère n'a pas été en mesure de nous fournir les informations suivantes pour les trois dernières années scolaires :

- le nombre d'élèves arrivés de l'étranger inscrits dans l'enseignement de la FWB durant l'année scolaire (élèves primo-arrivants et de nationalité étrangère inscrits pour la première fois en FWB) ;
- la répartition par âge de ces élèves arrivés dans l'année (et par niveau d'enseignement) ;
- la répartition par nationalité de ces élèves arrivés dans l'année ;
- les mouvements migratoires : le nombre d'entrées et sorties des élèves arrivés dans l'année (ainsi que les raisons de ces mouvements) ²⁴ ;
- la répartition des langues d'origine et/ou maîtrisées par ces élèves arrivés dans l'année ;
- la répartition de ces élèves arrivés dans l'année en fonction de leur statut (réfugié, apatride, regroupement familial, membres de l'UE) ;
- la durée moyenne du séjour en DASPA des élèves (ainsi que la répartition par âge)²⁵ ;

²² Idem.

²³ Le pourcentage est approximatif car les données en notre possession ne permettent pas de proportions exactes. En effet, elles ne sont pas toutes basées sur le même mode de recensement.

²⁴ Les trois données suivantes (mouvements, langues et statuts) ne sont pas en possession de l'Administration.

²⁵ Les trois données suivantes (durée en DASPA, orientation et niveau) ne sont pas encore disponibles mais devraient l'être prochainement suite au nouveau décret « DASPA-FLA » de 2019.

- le type d'enseignement intégré par les élèves sortant de DASPA (général, différencié, technique, professionnel, spécialisé) ;
- le niveau scolaire/de maîtrise de la langue française des élèves inscrits en DASPA à leur entrée et à leur sortie du dispositif.

4. CADRE LÉGISLATIF ET ORGANISATION DES DISPOSITIFS D'ACCUEIL : ÉTAT DES LIEUX CRITIQUE

Depuis 2001, les élèves définis comme « primo-arrivants » peuvent intégrer temporairement une structure particulière, un « dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants » (DASPA). Cette appellation a remplacé celle de « classe-passerelle » qui était d'application jusqu'en 2012. Nous commençons par présenter ce dispositif.

4.1 LES DISPOSITIFS D'ACCUEIL ET DE SCOLARISATION DES ÉLÈVES PRIMO-ARRIVANTS (DASPA)

Les DASPA sont définis comme une « structure d'enseignement visant à assurer l'accueil, la scolarisation et l'intégration des élèves primo-arrivants et assimilés dans l'enseignement ordinaire à partir de la troisième année de l'enseignement maternel, dans l'enseignement primaire ou dans l'enseignement secondaire »²⁶. Ils permettent d'apporter aux élèves un soutien ciblé, nécessaire pour leur assurer « des chances d'émancipation [sociale] par l'éducation »²⁷. Les objectifs principaux sont d'« assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale [de ces] élèves dans le système éducatif », de « proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'enseignement [de ces] élèves et lié aux difficultés relatives à la maîtrise de la langue de l'enseignement et de la culture scolaire, notamment en octroyant des périodes d'apprentissage de la langue de l'enseignement » et de « proposer une étape de scolarisation intermédiaire accompagnée d'une intégration progressive avant son insertion, à terme, dans une année d'études »²⁸.

En 2019, le nouveau décret élaboré dans le cadre du *Pacte pour un enseignement d'excellence* a apporté certaines modifications, notamment en ce qui concerne les catégories d'élèves concernés (cf. supra), la durée du passage en DASPA, le nombre de structures de ce type et les moyens supplémentaires investis pour une « réduction des inégalités dans les acquis langagiers »²⁹.

Étendue d'une semaine à six mois, d'abord, en 2001, la durée du passage dans ce dispositif a été portée à deux ans maximum dans le décret de 2019. Elle dépend de la décision d'un Conseil d'intégration et varie selon les difficultés des apprenants (situation d'analphabétisme par exemple). Par ailleurs, les élèves primo-arrivants doivent intégrer leur classe d'âge après 10 mois dans le dispositif, de manière progressive.

Ce dispositif veut ainsi favoriser une inclusion précoce de l'élève dans la classe ordinaire, tout en maintenant un accompagnement spécifique (principalement linguistique) au sein du DASPA. Il s'inscrit donc dans une politique d'ouverture des dispositifs d'accueil similaire à celle existante en France avec les « Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants » (UPE2A) (Oger, *op.cit.*, p.3). Il correspond par ailleurs à un modèle d'intégration sociale de type assimilationniste, en visant une acculturation rapide dans une langue unique de scolarisation, le français (cf. UNIA, *op.cit.*, p.65). Toutefois, plusieurs enquêtes réalisées dans les écoles (Verhoeven, 2011 ; Oger, *op.cit.*) montrent que certains établissements et/ou certain-es enseignant-es inscrivent leurs pratiques

²⁶ Parlement de la Communauté française, *Décret 2019 (op. cit.)*.

²⁷ Portail de l'enseignement en FWB (*op.cit.*).

²⁸ Parlement de la Communauté française, *Décret 2019 (op. cit.)*.

²⁹ Parlement de la Communauté française, *Circulaire relative à l'encadrement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement*. 7226.

pédagogiques dans des approches plus diversitaires. Cependant, nous constatons que les approches plurilingues et interculturelles sont encore minoritaires dans les écoles, et conditionnées par les politiques linguistiques internes qui tendent à imposer le monolinguisme dans les classes, voire à interdire l'utilisation d'autres langues à l'école.

Pour l'année scolaire 2018-2019, le nombre de DASPA en Fédération Wallonie-Bruxelles s'élevait à 75 : 30 dans l'enseignement fondamental (14 dans la Région de Bruxelles-Capitale et 16 en Wallonie) et 45 dans l'enseignement secondaire (20 dans la Région de Bruxelles-Capitale et 25 en Wallonie)³⁰.

Un DASPA ne correspond pas toujours à une classe ou à un nombre d'élèves précis et certains établissements mettent en place des partenariats avec d'autres écoles qui ne sont pas reprises dans cette liste. De manière générale, le nombre de DASPA est en augmentation constante. Cela est dû notamment au décret de 2019 qui a permis d'étendre les dispositifs à toutes les écoles qui le souhaitent. Auparavant, les DASPA étaient majoritairement ouverts dans des écoles à faible indice socio-économique³¹. Ce qui ne sera plus nécessairement le cas à l'avenir.

L'organisation concrète des DASPA sur le terrain diffère selon les établissements. En fonction du nombre d'élèves (8 minimum pour pouvoir ouvrir un DASPA), le regroupement des apprenants se fait dans une seule classe – le dispositif le plus souvent rencontré (Oger, *op.cit.*, p.36), mais aussi le plus complexe pédagogiquement vu la forte hétérogénéité du groupe – ou dans plusieurs classes. Les établissements situés dans des villes démographiquement importantes disposent de plusieurs classes, ce qui, la plupart du temps, permet d'adapter l'enseignement en fonction du niveau de français des élèves (à l'oral et/ou à l'écrit, alphabétisés ou non) ou de leur âge. Ceux-ci peuvent ensuite changer ou non de classe au cours de l'année, en fonction de leur évolution. Les établissements situés en Wallonie près de centres de réfugiés (à la campagne ou dans de petites villes) n'ont souvent qu'une classe unique, de niveau hétérogène, car le nombre d'élèves est moins important. Une solution possible est le dédoublement de certaines heures de français, afin de pouvoir différencier davantage l'enseignement.

Parfois, malgré l'existence de plusieurs classes, l'établissement décide de ne pas procéder à une répartition selon des critères de niveau. Les groupes sont alors composés de manière aléatoire, la diversité étant même privilégiée en ce qui concerne l'âge, le sexe et la nationalité des apprenants. L'entraide et la coopération entre élèves peuvent profiter de ce type de dispositif.

Le fait de conserver, dans la mesure du possible, la même classe tout au long de l'année, permet de créer une dynamique de groupe, une progression individuelle et un respect mutuel. En effet, le mouvement constant qui existe dans les DASPA est une autre difficulté à gérer. Le nombre important d'arrivées et de départs en cours d'année ralentit et perturbe l'organisation des enseignements et des apprentissages car il faut prendre le temps, à chaque arrivée, d'intégrer l'élève dans la classe.

4.2 LES MODÈLES ORGANISATIONNELS RENCONTRÉS

Nous avons rencontré quatre types d'organisation des dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves allophones (cf. Figure 3). Chaque école n'a pas nécessairement adopté un seul modèle organisationnel. Certaines écoles proposent par exemple des classes fermées pour les plus jeunes (1^{er} degré), et une intégration dans la classe d'âge avec un accompagnement axé sur la langue en parallèle du curriculum ordinaire de l'élève pour le 3^e degré.

³⁰ Portail de l'enseignement en FWB (*op.cit.*).

³¹ UNIA, *op.cit.*, pp. 99 ; 128.

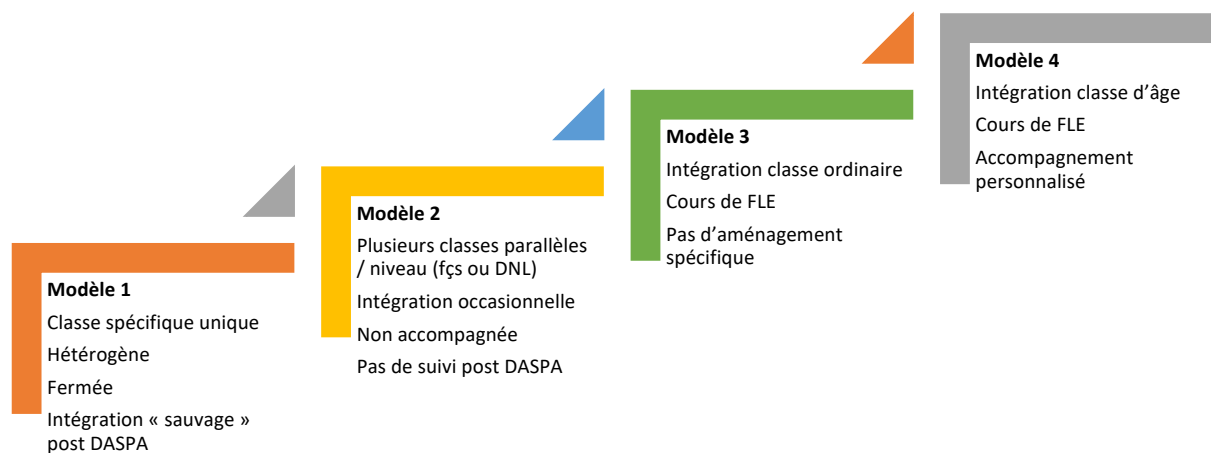


FIGURE 3 : MODELES ORGANISATIONNELS DES DISPOSITIFS D'ACCUEIL

MODÈLE 1 : LA CLASSE FERMÉE

Il s'agit là d'une classe fermée, dans le sens où les élèves allophones primo-arrivants ou assimilés sont rassemblés dans une même classe, sans accès à leur classe d'âge³². Ce modèle d'organisation génère une forte hétérogénéité au sein du groupe puisque les élèves sont rassemblés selon leur statut, et non selon leurs compétences langagières ou disciplinaires, leur âge ou leur parcours scolaire antérieur. Ce modèle correspond aux premières « classes-passerelles » (2001) où l'on privilégiait un accompagnement spécifique d'une catégorie d'élève élaborée à priori par les institutions, mais sans prendre en compte la diversité des besoins et des parcours des élèves.

Ce modèle correspond à une représentation de l'élève axée sur l'altérité et sur les différences (cf. le modèle proposé par Goi et Huver, *op.cit.*, Figure 4 infra), considérant que l'élève n'est pas apte à être intégré dans un cursus ordinaire. Ce modèle repose donc sur une figure de l'élève incompetent, fragile et vulnérable. En effet, on ne met pas l'accent sur les compétences existantes de l'élève puisqu'on ne propose pas un diagnostic des compétences à l'arrivée (en français ou en DNL), ni un accompagnement personnalisé. Par ailleurs, ce dispositif induit une dynamique ségrégative puisque les élèves allophones n'ont pas l'occasion d'apprendre avec les autres élèves de leur âge.

Par ailleurs, à cette assignation à l'altérité s'ajoute une logique d'homogénéisation puisqu'on crée un groupe unique qui laisse supposer que les élèves ont un profil d'apprentissage similaire justifiant cette organisation.

La transition vers la classe ordinaire se fait sans accompagnement particulier. Elle est principalement conditionnée par la maîtrise de la langue française et la durée limitée du séjour en DASPA. Les élèves n'ont plus de soutien des enseignant·es de FLE, sauf s'ils le demandent. La responsabilité de son accompagnement incombe donc uniquement à l'élève. Nous considérons ce processus problématique sur le plan des apprentissages, sauf pour des élèves qui ont développé d'importantes stratégies métacognitives d'autoévaluation, d'autocontrôle et de planification de leurs apprentissages. L'affect et l'image de soi sont aussi en jeu car l'élève pourrait ne pas se présenter auprès de l'enseignant·e du DASPA de peur de décevoir ou d'avouer son incompetence face à la décision du conseil d'intégration.

Laurent Puren (2004), et à sa suite, Delphine Guédat (2015), parlent d'une situation de « submersion » (Dabène, 1994) des élèves allophones dans la classe ordinaire, qu'ils opposent à celle de l'immersion, dont l'objectif est le bilinguisme ou le plurilinguisme de l'élève. La transition brutale, sans accompagnement vers la classe ordinaire,

³² Lorsque nous nous sommes rendues dans les classes en 2019, le nouveau décret imposant une intégration progressive dans la classe ordinaire après 10 mois dans le DASPA n'était pas encore entré en vigueur.

visé ici plutôt un objectif de monolinguisme, l'acculturation au français langue de scolarisation dans un processus d'assimilation qui nie les diversités et les besoins des élèves.

Nous reviendrons plus en détails sur les méthodologies d'enseignement rencontrées dans les cours de français, mais notons déjà que l'on privilégie dans ce modèle des approches communicatives issues de la didactique du français langue étrangère, tantôt centrées sur la correction linguistique, la grammaire, tantôt sur des situations de communication quotidiennes, extra-scolaires, et les compétences de base en français.

On peut considérer que ce dispositif constitue un obstacle à une dynamique inclusive, et qu'il devrait progressivement disparaître en FWB grâce, d'une part, aux récents décrets et à la formation des Pouvoirs Organisateurs et des directions d'établissements, et, d'autre part, selon une dynamique bottom-up, sous l'influence des enseignant·es qui seront dorénavant formé·es.

Dans le cadre de notre enquête, une seule école proposait ce dispositif, mais elle l'a abandonné l'année suivante au profit du modèle 2 (avec un seul groupe débutant, 13-16 ans) et du modèle 4, proposant une inclusion immédiate dans la classe d'âge, mais un suivi personnalisé de quelques heures programmé dans l'horaire de l'élève.

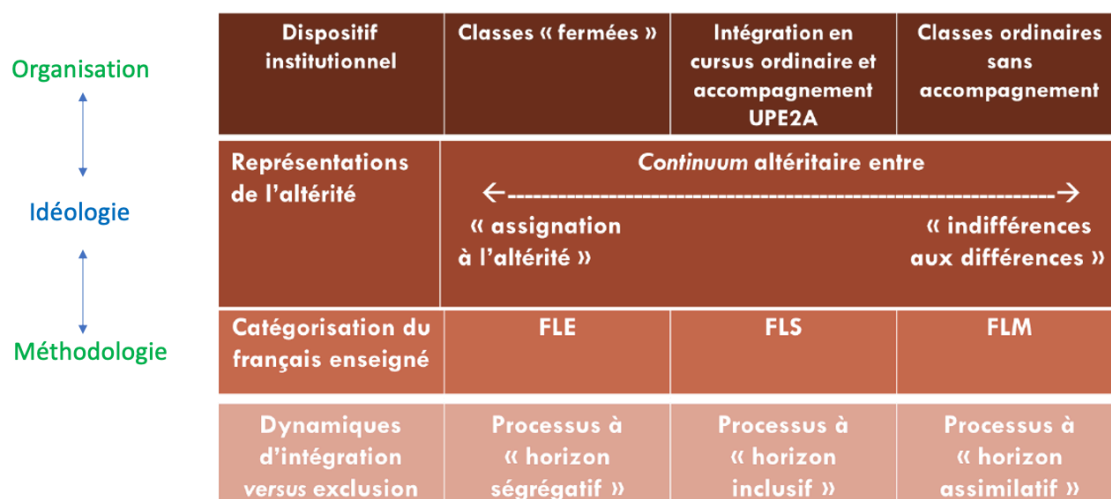


FIGURE 4 : « POTENTIALITES INCLUSIVES/SEGREGATIVES DES CRISTALLISATIONS CONTEXTUELLES RELATIVES AUX EANA » GOÏ ET BRUGGMAN (2013) D'APRES LES TRAVAUX DE GOÏ ET HUVER (2013)

MODÈLE 2 : LES CLASSES DE NIVEAU

Le deuxième modèle organisationnel est celui que nous avons le plus rencontré : l'équipe répartit les élèves dans différents groupes-classes organisés en parallèle. Les variables prises en compte sont d'abord la maîtrise du français, mais aussi, dans deux écoles, les connaissances en mathématiques et en sciences. Un test est souvent réalisé à l'arrivée de l'élève. En français, il est centré sur les macro-compétences orales et écrites face à des situations d'interactions ou de productions non scolaires. Les compétences discursives ne sont pas nécessairement évaluées. Ce sont surtout les compétences linguistiques qui sont visées, selon une approche normative de la langue.

Une attention est également portée aux élèves analphabètes, qui sont soit pris en charge dans l'établissement dans une classe dédiée, soit envoyés dans une autre école de la ville plus expérimentée dans l'alphabétisation d'un public allophone.

Ici les élèves allophones sont répartis en différents groupes en fonction de leur niveau de français et/ou leur degré d'alphabétisation en langue d'origine. Les cours sont donc donnés en parallèle et selon leurs progrès, les élèves peuvent passer d'un groupe à l'autre durant l'année, voire quitter le dispositif pour intégrer leur classe d'âge. Dans ce dernier cas, une intégration progressive dans la classe d'âge peut être envisagée, mais ce n'est pas systématique. Des tentatives d'ateliers préalables, selon une logique de différenciation, sont parfois mis en place par deux enseignants, mais cela reste exceptionnel et dépend de la bonne volonté des enseignants. Généralement, il n'y a pas de concertation entre les enseignant-es et donc pas de curriculum, pas de progression des apprentissages planifiée par l'équipe éducative. La communication entre les enseignant-es se fait de façon informelle, et rares sont les enseignant-es (de français ou d'autres matières) qui travaillent ensemble pour penser leurs programmes, leurs contenus d'apprentissage ou leurs méthodes. Le manque de temps et l'indisponibilité des enseignant-es est souvent invoqué, mais aussi l'absence de collaboration et de communication entre le DASPA (enseignant-es comme élèves) et le reste de l'école. Il y a donc un effet ghetto important qui demeure et qu'on observe dans les pratiques enseignantes et l'organisation de la transition d'un groupe de niveau à l'autre, ou vers la classe ordinaire. Le suivi « post DASPA » reste inexistant, à moins que les élèves sollicitent leurs ancien-nés enseignant-es.

MODÈLE 3 : LA CLASSE DE FLS ET L'INTÉGRATION EN CLASSE ORDINAIRE

Le troisième modèle se rapproche de celui des UPE2A français où on a une intégration dans la classe ordinaire et, en parallèle, une classe dédiée à l'enseignement du français langue seconde que l'élève rejoint quelques heures par semaine. L'élève doit alors « sacrifier » certains cours, généralement de mathématiques, pour se libérer et suivre ces cours de français.

Dans ce modèle, l'intégration dans la classe ordinaire se fait sans aménagement particulier. Il n'y a pas d'échanges entre l'enseignant-e du cours de français et les autres enseignant-es de la classe ordinaire, pas d'ateliers préalables. On observe donc peu de liens dans les contenus enseignés et les méthodes d'enseignement, dans les cours dits de « FLE » comme dans les autres cours.

En terme d'inclusion, on peut dire que ce modèle se situe à l'intersection entre deux modèles d'intégration puisque d'un côté, il reconnaît la diversité et les différences en offrant un accompagnement à l'élève. On évite donc l'effet « submersif » d'une intégration où seule la volonté de l'élève est engagée et qui nie les différences. En cela on peut dire que ce modèle se veut plus inclusif. Mais d'un autre côté, le curriculum ordinaire n'est pas organisé de façon à permettre à l'élève de suivre tous les enseignements : il n'y a pas d'*approche-programme*³³ (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009) qui permettrait une mise en commun, une concertation entre les enseignant-es pour se fixer des objectifs qui aient du sens à la fois pour eux et pour les élèves (selon la logique des « groupes de besoin », qui, d'après Oger (*op.cit.*, p.37), peut avoir un effet positif sur le développement des compétences littéraciques des élèves, à condition que l'équipe éducative planifie, en concertation, les apprentissages au sein de l'ensemble du dispositif) ; les cours de français langue seconde n'ont pas une place réfléchie dans l'emploi du temps de l'élève ; les enseignant-es de la classe ordinaire ne sont pas tenu-es de mettre des dispositifs particuliers en place au sein de leurs cours.

³³ L'*approche-programme* est un modèle d'organisation de l'enseignement dans les programmes d'études qui repose sur deux piliers : un projet de formation discuté et partagé par l'équipe enseignante. Ce projet est basé sur le profil de sortie des étudiants au terme de leur formation. Il constitue un but commun à atteindre pour l'équipe ; 2/ un état d'esprit collégial parmi les personnes qui contribuent au programme. Elles communiquent entre elles, se concertent et collaborent pour atteindre leur but commun. Pour les auteurs, ce modèle s'oppose à celui de l'approche-cours, soit le modèle plus traditionnel d'organisation des programmes de formation. Dans une approche-cours, chaque enseignant conçoit ses cours de façon individuelle. Chacun n'a pas forcément une vision des finalités du programme, ni une vue d'ensemble des éléments qui le composent. Les programmes conçus selon cette approche consistent bien souvent en une juxtaposition d'enseignements cloisonnés.

MODÈLE 4 : L'INTÉGRATION EN CLASSE ORDINAIRE ET L'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ

Enfin, le quatrième modèle propose une intégration dans la classe d'âge, tout en aménageant un accompagnement personnalisé de l'élève axé sur le français en lien avec les matières scolaires, à raison de quelques heures par semaine. Cet accompagnement se fait de façon individuelle ou en très petits groupes. On peut donc dire qu'il s'agit d'un accompagnement personnalisé et adapté au contexte scolaire.

Ce modèle s'inscrit dans un processus à horizon inclusif puisqu'il tient compte des besoins et de l'altérité tout en intégrant l'élève dans sa classe d'âge. Le lien et la communication entre les membres de l'équipe enseignante passe par l'élève mais aussi par une personne-relais, coordinatrice du DASPA, qui assure le suivi et impulse la collaboration entre les enseignant-es.

C'est plutôt la figure d'un élève autonome et compétent qui est promue par cette démarche, en favorisant l'intégration rapide dans la classe ordinaire, idéalement la classe d'âge de l'élève. On évite dès lors la dynamique d'assimilation sauvage que le modèle 3 perpétuait, malgré l'organisation de cours spécifiques dédiés au français.

CONCLUSION

Malgré les avantages incontestables de telles structures, plusieurs difficultés persistent dans l'organisation et la mise en place des DASPA. Une des lacunes (déjà pointée en 2018 par Gloesener, et en 2019 par Oger) est l'absence de programme ou de référentiel officiel. Si le décret prévoit une répartition des périodes de cours en fonction des disciplines (au minimum 16 périodes hebdomadaires de formation humaine incluant le FLE et 8 périodes de formation mathématique et scientifique), il n'existe pas de prescrits pédagogiques et didactiques. Certain-es enseignant-es apprécient cette liberté, faisant remarquer que la diversité des profils des élèves est telle qu'il ne serait pas raisonnable d'avoir les mêmes objectifs ou exigences d'un enfant à l'autre, d'un établissement à l'autre, d'une année à l'autre. D'autres, cependant, se disent désemparés-es et aimeraient être davantage outillés et guidés dans leurs pratiques de classe. Cette absence d'objectifs clairement définis concerne inévitablement les dispositifs d'évaluation de ces élèves. Chaque établissement, voire chaque enseignant-e, décide d'évaluer ou non ses apprenant-es, mais aussi du moment, de la fréquence, du contenu, du niveau et des modalités de l'évaluation. Une évaluation en langue française n'est pas systématique et encore moins dans une discipline non linguistique (en mathématiques par exemple) ou dans une autre langue d'origine (ou de scolarisation antérieure).

Dans le cas où des enfants analphabètes (ou très peu scolarisés) se trouvent dans le groupe, le désarroi des enseignant-es ne fait souvent qu'augmenter. Si les enseignant-es ne sont pas toujours outillés-es pour enseigner dans une langue étrangère à l'élève, ils le sont encore moins pour l'alphabétisation, surtout chez des adolescent-es. Dès lors, certaines écoles se sont spécialisées dans l'alphabétisation, en créant une ou plusieurs classes dédiées à l'alphabétisation d'adolescent-es allophones.

4.3 LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES ALLOPHONES EN DEHORS DES DISPOSITIFS SPÉCIFIQUES

L'INTÉGRATION DANS LES CLASSES ORDINAIRES

Il est aujourd'hui recommandé d'organiser une intégration progressive dans la classe ordinaire. Cela signifie que les élèves allophones primo-arrivants et assimilés peuvent suivre certains cours dans leur classe d'âge (et/ou d'équivalence), parallèlement ou à la place de ceux donnés dans le DASPA, afin de les motiver, de les préparer et de ne pas les freiner dans leur apprentissage. Depuis 2019, ces moments d'« immersion » sont obligatoires après 10 mois passés dans le DASPA. En effet, le décret stipule que « l'élève doit intégrer au minimum 6 périodes par semaine au sein de sa classe d'âge ou de l'année d'études envisagée. »³⁴, et ce minimum de périodes augmente avec la durée d'inscription en DASPA (12 périodes minimum après 12 mois et 18 périodes minimum après 18

³⁴ Parlement de la Communauté française, *Décret 2019*, pp. 8-9 (*op. cit.*).

mois). Il arrive également qu'une intégration complète soit déjà réalisée de manière officielle avant la sortie du DASPA. C'est surtout le cas pour les apprenant·es déjà scolarisé·es en français dans leur pays d'origine.

Cependant, cette obligation d'inclusion progressive dans les classes ordinaires s'avère chronophage et énergivore pour les équipes éducatives. Et le coût est encore plus élevé lorsque l'intégration se fait en partenariat avec un autre établissement. Plutôt qu'une intégration régulière mais partielle tout au long de l'année, certaines équipes organisent alors une immersion « sauvage » sur une courte période (un jour, une semaine), avec la volonté de montrer à l'apprenant tout le chemin qu'il a encore à parcourir avant d'être prêt.

Certain·es apprenant·es, une fois sorti·es du DASPA, changent d'établissement pour intégrer des classes de FLE organisées ailleurs. Celles-ci ne sont pas gérées par un décret spécifique et sont accessibles sans que le statut de primo-arrivant soit nécessaire. De cette manière, ils·elles ont l'occasion de poursuivre un apprentissage du français adapté à un public allophone. Par ailleurs, certain·es élèves qui ont déjà passé douze ou dix-huit mois en DASPA suivent encore les cours dans le dispositif de manière officielle.

En ce qui concerne la maîtrise de la langue de scolarisation, le français, l'écart reste important entre le niveau acquis à la sortie du DASPA et celui nécessaire (ou exigé) dans la classe intégrée. Une maîtrise insuffisante de la langue de scolarisation est l'un des principaux obstacles mentionnés par les enseignant·es. Un rapport d'un groupe de travail disciplinaire « Lecture-Français » (2016), cité par Elodie Oger (*op.cit.*, p.38), signale un niveau A2 en français à la sortie des dispositifs, considéré comme « largement insuffisant » pour intégrer l'enseignement ordinaire.

Le niveau de compétence écrite en français d'élèves quittant le DASPA et intégrant l'enseignement ordinaire a été évalué en 2013 dans trois établissements de la Province de Liège (Gloesener, *op.cit.*) Les productions écrites de trente-trois apprenants ont été évaluées d'après les descripteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

Les résultats ne sont pas représentatifs de la situation dans l'ensemble des DASPA organisés en FWB, mais nous pouvons tout de même retenir certaines tendances observées dans l'échantillon étudié.

Le niveau A1 était acquis au total par plus de 75% des apprenants, le A2 par 37% et le B1 par 18%. Cela signifie donc que 82% des apprenants observés n'étaient théoriquement pas prêts à intégrer leur nouvelle classe dès lors qu'ils n'avaient pas les compétences écrites du niveau « seuil » B1, celui dit « d'autonomie » en langue étrangère. En effet, presque la moitié des élèves ne maîtrisait même pas le niveau A2.

Dans le cadre de l'étude de Gloesener, l'analyse des profils des élèves a permis d'identifier, en partie, la raison de leur sortie du DASPA : soit cette intégration précoce était imposée par le décret avec la limite du séjour à dix-huit mois ; soit elle relevait d'un choix du Conseil d'intégration. Dans ce cas, la demande de 6 mois supplémentaires n'avait pas été effectuée et parfois même les 12 mois ne s'étaient pas encore écoulés en DASPA.

Cette décision d'intégrer certains élèves avant la période de 18 mois passés en DASPA, alors qu'ils n'ont pas encore acquis le niveau B1, peut être calculée, dans l'intérêt de l'apprenant. Si les dix-huit mois vont être atteints peu de temps après la rentrée de septembre, il est préférable que l'élève soit intégré dès les premiers jours dans sa nouvelle classe, afin d'y être accueilli au mieux. L'immersion est également préférable si l'apprenant·e se sent stigmatisé·e ou frustré·e par son maintien dans un dispositif d'enseignement à part.

Enfin, nous avons observé dans le cadre de notre enquête que les enseignant·es mettent souvent en avant le profil de l'élève à l'entrée du DASPA afin de justifier ses résultats ultérieurs, notamment l'origine socio-économique et le niveau d'études des parents.

Une autre problématique saillante concerne les contenus enseignés au sein du DASPA. En effet, alors qu'on décide de garder les élèves plus longtemps dans le DASPA afin qu'ils progressent davantage en français, Gloesener a

observé que les compétences relevant du niveau A2 ou B1 y sont généralement peu travaillées. Nous avons également constaté que la dimension discursive de la langue scolaire et ses diverses fonctions cognitivo-langagières sont en général absentes des objectifs d'apprentissage en DASPA.

L'ORIENTATION DES ÉLÈVES ALLOPHONES À LA SORTIE DES DISPOSITIFS

Malgré l'absence de données officielles sur le parcours des élèves à la sortie du DASPA³⁵, on sait que beaucoup d'élèves allophones sont orientés vers des filières qui ne relèvent pas de l'enseignement général et qui ne sont pas toujours adaptées à leurs attentes et besoins (Ferrara & Friant, 2014). Oger parle de 47% des élèves qui rejoignent l'enseignement de qualification à la sortie du DASPA (sur un total de 603 enquêtés), dont 32% vers le professionnel, « ce qui en fait la filière la plus fréquentée par les élèves primo-arrivants » (*op.cit.*, p.199).

L'hétérogénéité est tellement forte à l'entrée des DASPA qu'il est impossible de faire de généralisation quant à la réussite scolaire ultérieure des apprenant-es. De plus, il n'existe pas de dispositifs d'accompagnement et de suivi de ces élèves.

Nous avons fait le constat que les difficultés liées à l'apprentissage d'une langue étrangère, ou aux spécificités de la langue d'enseignement, ne sont pas systématiquement prises en compte dans l'évaluation et l'orientation des élèves allophones. L'équipe éducative va par exemple envoyer certains élèves allophones, qui ne peuvent pas prouver leur parcours scolaire antérieur, dans l'enseignement différencié (17% selon l'étude d'Oger menée sur 603 élèves). Or ce passage en différencié peut s'avérer démotivant pour des élèves allophones qui se retrouvent dans un dispositif inadapté à leurs besoins et conçu exclusivement pour un public d'élèves francophones en difficulté scolaire. Enfin, les compétences approximatives et partielles en français sont parfois confondues avec des problèmes cognitifs ou des troubles d'apprentissage.

Le même phénomène est observé dans l'enseignement secondaire, plus tard dans le curriculum. En effet, les élèves ne réussissant pas les épreuves certificatives sont orientés vers l'enseignement professionnel, seule filière accessible sans CEB. De plus, les établissements organisant un DASPA sont généralement des établissements proposant des études techniques ou qualifiantes, pas toujours choisies par vocation mais plutôt par défaut, car considérées (à tort) comme peu exigeantes. Pour peu que les élèves primo-arrivants préfèrent rester dans une sphère connue et rassurante, ils choisiront une filière de l'école déjà fréquentée, sans envisager des études dans l'enseignement général. Ce choix aura pour conséquence qu'ils n'auront plus accès à une série de cursus et d'emplois à la fin de leur scolarité. Des problèmes de démotivation et de décrochage scolaire peuvent également apparaître.

4.4 LA COMMUNICATION AVEC LES PARENTS

La communication avec les parents est un sujet de préoccupation très présent chez les enseignant-es. En effet, les équipes pédagogiques se sentent souvent démunies face à cette problématique car elles manquent d'outils et de formation.

Peu de ressources ont été créées en Belgique sur cette thématique, voire pas du tout par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Celles existantes sont souvent adaptées au système scolaire français ou canadien. C'est le plus souvent du milieu associatif que les initiatives émergent, mais leur diffusion est limitée. À titre d'exemple, la Croix-Rouge

³⁵ Le Décret de 2019 prévoit un Comité de monitoring : « Le comité a pour mission d'effectuer une évaluation du parcours scolaire des élèves primo-arrivants, assimilés et FLA, d'évaluer l'impact budgétaire du nombre d'élèves concernés par les dispositions du présent décret, d'analyser l'implémentation des dispositifs et des partenariats dans le plan de pilotage visé à l'article 67, § 2, du décret du 24 juillet 1997 et d'effectuer une évaluation de l'orientation des élèves intégrés sur base de l'attestation d'admissibilité ou d'une équivalence de diplôme ainsi que de la durée de passage des élèves en DASPA. Le premier rapport sera effectué pour le 30 novembre 2020 au plus tard. » (p.13).

de Belgique a édité une brochure³⁶ en neuf langues expliquant les droits et devoirs des parents en matière de scolarisation en FWB. L'ASBL La Bobine a quant à elle produit un DVD³⁷ qui explique en plusieurs langues le fonctionnement et l'utilité de l'école maternelle. Cet outil a été créé pour des mères analphabètes qui, par peur ou manque d'informations, inscrivaient rarement leur enfant en maternelle.

Si la barrière linguistique peut être dépassée assez rapidement à l'aide de ressources humaines et technologiques, la barrière culturelle est plus difficile à franchir. En effet, certaines représentations ethnotypées ou sociotypées ne facilitent pas l'entrée dans la communication et empêchent même la mise en place de certains facilitateurs. Les écoles mettent rarement en place des politiques de communication efficaces et encore moins de dialogue avec les parents. Cependant, nous avons observé le fait d'avoir moins d'élèves et pendant un nombre d'heures plus important créait un rapport de confiance entre les enseignant-es et les enfants, mais aussi avec les parents. Ce sont les professeur-es du DASPA et/ou les éducateur-trices qui, à l'aide de la gestuelle et de la traduction, essaient d'entrer en communication avec les parents.

5. MÉTHODOLOGIES ET DISPOSITIFS DIDACTIQUES : OBSTACLES ET LEVIERS IDENTIFIÉS

5.1 DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AU FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION

Commençons par analyser les statuts accordés aux variétés de langue et particulièrement aux catégories et sous-catégories didactiques en circulation (langue maternelle/première, étrangère, seconde, de scolarisation). D'après notre enquête, c'est le générique « français langue étrangère » qui s'impose dans les discours des enseignant-es. Les dénominations « langue seconde » et « langue de scolarisation », laquelle est pourtant transversale (populations en situation de bi/plurilinguisme sur un territoire francophone, cf. Vigner, 2015) sont par contre absentes.

Il convient d'abord de rappeler que ces catégories ont émergé dans des contextes sociohistoriques particuliers. Et que c'est souvent sur ces catégories que se fondent les méthodes et les dispositifs didactiques spécifiques. Or le risque existe que ces catégories deviennent autonomes et finissent par exister indépendamment du cadre sociohistorique qui leur donnait sens (Castellotti, 2017). Elles ne sont plus alors interrogées de façon circonstanciée, et finissent par assigner des élèves à des statuts et à des besoins, plus ou moins légitimes, à priori et in abstracto, en faisant des individus des représentants prototypiques de groupes ou de communautés.

Si l'on revient 50 ans en arrière, dans les années 70, on voit que les premières réponses apportées dans les écoles françaises, pour accompagner les enfants migrants dans leur scolarisation, ont été inspirées par la didactique du FLE. On pensait alors qu'il suffirait d'enseigner le français comme on enseignait d'autres langues étrangères à l'école, l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. Mais ce type d'approche a montré ses limites dès lors que l'élève doit être rapidement autonome dans ses apprentissages et s'approprier des usages scolaires, scientifiques de la langue. On peut parler de « pratiques langagières scolaires » multiples : les élèves doivent non seulement communiquer pour socialiser au sein de l'école, de la classe au quotidien, mais ils doivent aussi développer des compétences langagières scientifiques (un métalangage, un mode de représentation et de discussion du monde) qui vont leur permettre de participer avec succès aux activités scolaires.

Parler de pratiques langagières, c'est donc analyser les fonctionnements du langage en contexte, c'est s'interroger sur la production de sens et d'effets, c'est enfin interroger le rapport du sujet au langage et à la situation dans laquelle il est engagé comme sujet parlant/écrivain. (Reuter et al., 2013 : 169)

³⁶ Croix-Rouge de Belgique (2017). *L'école en Communauté française de Belgique : guide à l'attention des parents d'enfants migrants.*

³⁷ La Bobine, asbl. *Dis, c'est quoi l'école maternelle ?* (DVD)

Au fil de leur scolarité, on attendra des élèves une maîtrise de plus en plus élaborée d'une variété de langue soutenue, la maîtrise d'un discours de plus en plus scientifique. L'école est aussi le lieu où l'on forme des jeunes à des habitus sociaux, intellectuels, citoyens, des pratiques parfois éloignées des pratiques langagières quotidiennes des élèves en dehors de l'école. Tandis que l'école, monolingue en FWB, n'autorise souvent que l'utilisation du français en classe, et met au centre des enseignements la norme écrite.

Or les pratiques déclarées des enseignant·es interviewé·es indiquent que les pratiques langagières scolaires et disciplinaires ne sont pas travaillées dans les cours de « FLE ». Nos informateur·trices nous disent privilégier des approches communicatives inspirées par une approche pragmatique de la langue : on vise l'apprentissage d'un nouveau code linguistique dans un objectif de socialisation, avec des situations souvent semblables à celles que rencontrerait un touriste de passage.

Aphrodite Maravelaki et Luc Collès avaient déjà observé en 2004 que les méthodes d'enseignement et les contenus didactiques étaient peu adaptés au public des classes-passerelles (méthodes traditionnelles, audio-orales de français langue étrangère). Notre enquête montre que la dimension discursive de la langue scolaire et ses diverses fonctions cognitivo-langagières sont en général absentes des objectifs d'apprentissage en DASPA, au profit d'un enseignement centré sur une approche plus linguistique que discursive, parfois exclusivement grammaticale et orthographique. Les pratiques langagières scolaires y sont finalement peu travaillées : qu'elles soient transversales comme la représentation des connaissances, du monde ; la médiation d'un code à un autre ; la communication pour discuter les connaissances ; le métalangage ; ou plus disciplinaires comme la polysémie du lexique ou la compréhension des consignes.

Les catégories didactiques (FLE, FLS, FLSco, FLM) constituent selon nous un frein majeur à une dynamique inclusive, et ce pour deux raisons : d'abord pour les formes de légitimité des apprenants qu'elles induisent, et puis pour le renforcement du cloisonnement disciplinaire qui rend difficile une *approche-programme* (cf. supra), une collaboration entre enseignant·es du DASPA et des classes ordinaires.

Ces catégories devraient au contraire être envisagées comme perméables et poreuses, y compris dans le cadre de la formation de formateurs. Il est en effet urgent de créer des ponts entre les cours de langue première et ceux réservés aux allophones, et de sortir du cloisonnement au profit d'approches transdisciplinaires et plurilingues. Il convient aussi de prendre en compte les dispositifs mis en place à l'école, qui peuvent prendre la forme d'une classe d'accueil isolée, d'une intégration progressive dans la classe registre, d'un accompagnement individualisé, et à partir de là, choisir parmi les options méthodologiques : la didactique du FLE sera par exemple utile pour un élève débutant en français qui a besoin de développer ses compétences orales, sa conscience phonologique. Ce travail va lui donner les bases sur lesquelles les autres apprentissages vont se construire. Et ces compétences orales devront être travaillées tout au long de sa scolarité pour être perfectionnée, en lien constant avec l'écrit. Anticiper oralement les activités, expliciter oralement des consignes écrites, répéter... sont des étapes indispensables pour le développement des compétences littéraires.

Pour conclure, se dessine ici un déplacement d'une approche techniciste, méthodologique descendante (*top down*), à une approche plus ascendante à partir des postures, des projets, des biographies des personnes, y compris des enseignant·es.

5.2 ANALYSE DES POSTURES ADOPTÉES PAR LES ENSEIGNANT·ES

Nous avons dégagé quatre types de postures (Bucheton, *op.cit.* ; Meunier, 2018, *op.cit.*) chez les enseignant·es, à partir de l'analyse de leurs discours. À la fois singulières et collectives, les postures adoptées correspondent à des « (...) schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée. » (Bucheton et Chabanne, 1998 : 20).

On s'intéressera ici aux postures « montrées » par les enseignant·es lors des entretiens, et à ce qu'elles nous disent des normes et des présupposés idéologiques qui guident leur rapport à l'altérité et leurs pratiques enseignantes.

Ces postures se situent dans un continuum (cf. Figure 5), et participent de dynamiques allant d'un pôle (ou d'un « horizon », pour reprendre l'expression de Goï et Huver, *op.cit.*) ségrégatif à un pôle plutôt assimilatif. C'est-à-dire que les enseignant-es n'adoptent pas une seule et unique posture tout au long d'un entretien, ou de leur carrière. Une posture ne correspond pas à une figure prototypique d'enseignant. Les enseignant-es peuvent adopter une posture tantôt à tendance normative, tantôt à tendance inclusive. Par ailleurs, ces postures se fondent sur plusieurs catégories de représentations : représentation des compétences, langagières et scolaires, de l'élève allophone ; représentation de la langue (approche linguistique *versus* discursive) ; représentation de l'altérité.



FIGURE 5 : POSTURES DES ENSEIGNANT-ES

5.2.1 LA POSTURE NORMATIVE

Cette posture se fonde sur une figure d'élève allophone vulnérable, dont on situe les compétences par rapport à une norme de référence scolaire. Dans cette perspective, l'élève allophone ne peut de facto pas suivre les enseignements monolingues en français, puisque ses compétences dans la langue des apprentissages sont moins développées que celles des autres élèves. Et ses compétences antérieures, littéraciques dans d'autres langues et dans les disciplines non linguistiques, ne sont pas valorisées. Dans cette logique, l'élève primo-arrivant est catégorisé sur base de ses compétences dans la langue des apprentissages, et non sur ses compétences scolaires, métacognitives ou scripturales dans une autre langue de scolarisation antérieure.

Les autres langues de l'élève ne sont pas perçues comme des ressources pour apprendre. C'est une vision soustractive du bilinguisme (Dabène et Moore, 1995 ; Gadet & Varro, 2006) qui domine ici le rapport aux langues. L'emploi de plusieurs langues différentes se ferait nécessairement au détriment de la maîtrise de ces langues (selon l'idée qu'on ne peut maîtriser parfaitement ces deux langues). Ce stéréotype se fonde sur le modèle du bilingue parfait, un idéal de référence imaginé dès lors que personne ne maîtrise parfaitement une langue, même sa langue première. Cette idée se fonde sur des généralisations abusives qui partent du principe que si on investit de l'énergie dans un domaine de connaissances, on ne peut pas l'investir ailleurs. On en vient alors à la conclusion qu'utiliser plusieurs langues va avoir un impact négatif sur l'apprentissage du français. Hambye et Richards (2012) ont montré que le bilinguisme est surtout valorisé dans un cadre scolaire d'immersion précoce, et lorsqu'il concerne des langues « utiles » ; mais il est perçu comme une source de problème quand il concerne des pratiques spontanées. De la même façon qu'on a souvent perçu le bilinguisme comme étant l'apanage des élites, un bilinguisme dès lors « additif ». Tandis que celui des personnes migrantes serait lui « soustractif » : un « semilinguisme ». Un enseignant nous explique par exemple que :

Apprendre plusieurs langues, je trouve que c'est utile : d'ailleurs, plus tard avec mes enfants, ce sera plusieurs langues à la maison, je parlerai en néerlandais et mon compagnon en français. Plus on est jeune, plus on apprend vite. (...) Parfois, certains parlent tellement leur langue maternelle à la maison que c'est problématique. (...) » (E1.NLS.DI)

Le plurilinguisme des élèves n'est pas valorisé dans les apprentissages, et ce malgré l'*empowerment* qu'il permet (Auger, 2010 ; Cummins, 2014 ; Horner & Lu, 2011), notamment en lecture et en écriture.

En cours de français, l'approche est souvent plus linguistique (phrase, lexique, grammaire), voire normative, que discursive (genres de discours, contextes d'énonciation). Or, la « langue de scolarisation » recouvre des pratiques langagières (cf. supra), selon une approche socialement contextualisée des faits de langue. Mais ce « saut discursif » (Beacco, 2013) est difficile à réaliser pour nombre d'enseignant-e de notre enquête. Bigot et Maillard (2018, *op.cit.*) ont par ailleurs montré que l'institution scolaire reste résistante à une approche discursive qui envisage la langue comme une activité située, sociale et donc profondément subjective. La langue écrite, académique continue d'avoir le monopole de la norme aux yeux de beaucoup d'enseignant-es.

Cette posture normative participe donc du processus d'assignation à l'altérité décrit par Goï et Huver (2013, *op.cit.*). Elle répond également à la logique d'homogénéisation de la classe DASPA fermée (cf. modèle 1), où on va rassembler les élèves allophones selon leur degré de maîtrise du français (et non sur base d'autres critères comme la scolarité antérieure ou l'âge). On va préférer mettre les élèves dans une classe isolée, avec d'autres élèves allophones, pour en quelque sorte les « protéger » de la classe ordinaire. Dans ce cas, Guédat (2015, *op.cit.*) apparente les élèves allophones à ce que Bourdieu et Champagne (1992) appellent les « exclus de l'intérieur ». Ces extraits d'entretiens illustrent cette posture :

Le fait d'avoir ce petit cocon bien douillet (ndlr : classe passerelle, heures de FLE) et puis d'aller s'exposer un peu dans les autres classes fait qu'ils sentent qu'ils vont devoir faire le grand pas. Certains veulent le faire le plus tard possible mais voilà, ils ont une vue de ce qu'il se passe de l'extérieur. (E1.Sc.DI.DS)

Ce qui me fait beaucoup plus mal au cœur, c'est des élèves qui ont déjà une équivalence pour le 2^{ème} et 3^{ème} degré et qui sont là jetés dans la gueule du lion. Qu'est-ce que ça doit être difficile ! (E1.Fle)

Je trouve qu'elles (ndlr : les filles DASPA) sont vraiment étouffées dans les autres (E1.EP.DI)

5.2.2 LA POSTURE ALTÉRITAIRE « DE FAÇADE »

Sous le couvert d'un apparent souci des diversités, l'enseignant-e reproduit des discours ethnocentriques qui classent les individus dans des catégories figées et homogènes, sans tenir compte de leur complexité. Cette posture d'inscrit dans un processus d'homogénéisation des réalités. Elle véhicule donc à notre sens un certain *différentialisme* (cf. Abdallah-Pretceille, 2003 ; Dervin, 2008 sur le *différentialisme culturel*) via les catégorisations qu'elle relaie : on maintient un cloisonnement des méthodes, des approches, des élèves, tout en produisant un discours soucieux des diversités. On va par exemple considérer qu'il faut rester dans une méthode strictement FLE, centrée sur l'oral, et ne pas entrer dans une langue de scolarisation trop complexe parce que l'élève est débutant.

On ne crée pas réellement de liens, de ponts entre les dispositifs d'accueil et les classes ordinaires, les classes ne jouent pas leur rôle de « passerelle ». La transition vers la classe ordinaire se fait sans dispositif d'accompagnement. On va plutôt proposer une immersion sauvage dans la classe ordinaire, dont la violence va ramener l'élève à son incompetence, et non à ses progrès ou à ses acquis.

Il y en a qui sont en demande (ndlr : d'aller en immersion dans la classe d'âge), il y en a qui ont pas envie mais on trouve, moi je trouve, qu'il faut quand même ... Il y en a aussi qui en ont marre de la DASPA, qui trouvent que c'est trop facile et malgré tout, nous, on les sait pas encore prêts. Là, on fait des immersions pour qu'ils se rendent compte de la difficulté à laquelle ils vont se retrouver, dans lesquelles ils vont se retrouver en sortant. On essaie que ça leur fasse un petit électrochoc pour qu'ils se disent "oui, c'est vrai, ça commence peut-être à être un peu facile pour moi ici mais là, je vais avoir du mal donc il faudrait peut-être que je continue quand même à rester focus." (E2.Fle)

Cette posture s'exprime aussi à travers la figure de l'élève « volontaire » qui revient souvent dans le discours des enseignant-es : l'élève est responsable de son inclusion/exclusion dans la communauté scolaire. On se situe là

dans un processus *d'intégration* (l'élève doit faire l'effort d'adaptation) et non *d'inclusion* (l'école s'adapte à l'élève) (cf. Guédât, *op.cit.* ; Beacco, 2012).

Je trouve ça incroyable parce que, pour ceux qui en veulent, on va vraiment apprendre le français pour certains très rapidement. (E1.Sc.DI.DS)

On est là face à un imaginaire social et politique qui s'exprime quotidiennement dans l'espace public : la personne migrante, allophone, est responsable de son intégration dans la société d'accueil. Cette posture permet notamment d'expliquer la situation des élèves sans impliquer la responsabilité du groupe majoritaire, ici l'équipe éducative. Le problème devient individuel et plus collectif³⁸.

Par ailleurs, l'altérité est reconnue, mais plutôt comme un obstacle, et connotée négativement. La non maîtrise de la langue française et des compétences littéraires faibles en langue première (ou de scolarisation antérieure) peuvent même entraîner une exclusion de l'élève. En effet, on observe un processus de sélection fondé sur les aptitudes langagières à l'entrée de certains DASPA. Le dispositif d'accueil reproduit alors les inégalités sociales, au lieu de participer à l'inclusion de tous les élèves allophones.

Cette posture s'inscrit dans un paradigme de différence et non de mélange et de pluralité. Elle implique, d'une part, une approche méthodologique cloisonnée, et, d'autre part, un rejet des langues des élèves.

D'abord, le cloisonnement rend difficile une *approche-programme*, une collaboration entre enseignants du DASPA et des classes ordinaires du point de vue des contenus et des objectifs d'apprentissage. Les pratiques langagières scolaires ne sont pas travaillées dans les cours de français. On va privilégier des approches communicatives issues de la didactique du français langue étrangère, bien utiles pour un touriste, mais pas adaptées au contexte scolaire où l'élève doit être rapidement autonome dans ses apprentissages et développer des compétences à la fois transversales et spécifiques aux disciplines. Cet enseignant témoigne de ce cloisonnement :

Oui, je trouve que ce serait pas mal qu'il y ait des gens qui viennent en classe pour nos élèves allophones parce que moi je les vois en Français Langue Étrangère, ils sont perdus et nous ... je suis prof de FLE mais moi je me positionne en tant que prof de quoi alors ... [une fois que tu es classe de français langue maternel] c'est difficile tout seul et encore, moi, j'ai eu la formation FLE. Je me demande mes collègues de Français-Religion ou même de Maths ... ça doit être difficile.

Les langues des élèves sont tolérées par souci de bienveillance, mais l'idée reçue selon laquelle il faut surtout parler français pour montrer qu'on veut s'intégrer, que parler d'autres langues trop fréquemment va ralentir l'acquisition du français. La pratique de la langue familiale est alors perçue comme un frein à l'inclusion scolaire :

Ceux qui parlent beaucoup leur langue maternelle à la maison ont beaucoup plus de problème parce que déjà, ils n'ont pas les bonnes notions du français parce qu'ils parlent trop leur langue maternelle. Donc, évidemment, le néerlandais c'est encore plus compliqué. (...) Parfois, je leur dis d'arrêter de lire en polonais, en arabe et de lire plus en français... de changer un peu de langue. Je leur dis toujours que le meilleur, c'est de lire dans la langue même de l'auteur. (E1 Sc DS)

Notons à ce propos que les recherches sur l'acquisition des langues ont montré d'une part, qu'il y avait un transfert des compétences d'une langue à l'autre, surtout si on avait de bonnes bases en langue première et déjà un bon niveau en langue seconde, et, d'autre part, que ces transferts étaient essentiels à l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde (Lightbown & Spada, 2013). De manière générale, on observe donc chez le-la scripteur-e bilingue ou plurilingue un recours fréquent à la langue première et aux différentes langues de son répertoire quand il-elle rédige. Ainsi, l'activité d'analyse comparative des genres textuels constitue un levier d'apprentissage

³⁸ Ce mécanisme de dédouanement de l'institution a été très bien décrit par Hambye et Romainville (2014) à propos des idées reçues sur les rapports entre langue, identité et migration.

central et naturel pour le-la scripteur-e allophone qui va mobiliser les modèles génériques connus, pour définir les caractéristiques des écrits dans d'autres langues (Wang & Wen, 2002).

5.2.3 LA POSTURE INCLUSIVE

Elle correspond à la posture « d'accompagnement » proposée par Bucheton (2006, 2009). L'enseignant-e est proactif et créatif dans ses pratiques d'évaluation et d'enseignement. On propose des dispositifs d'accompagnement particuliers aux élèves, ou on envisage de le faire. En pratiquant la différenciation pédagogique, par exemple : convergente (les mêmes objectifs d'apprentissage pour tous les élèves) ou divergente (des objectifs d'apprentissage différents pour les élèves d'une même classe) ; en créant des groupes de besoin et des modules d'apprentissage adaptés ; en faisant évoluer le dispositif proposé en fonction des progrès de l'élève.

La transition et l'intégration dans la classe ordinaire est anticipée et pensée par l'enseignant-e, en concertation avec les collègues :

Est-ce que déjà on les met en immersion pour les mettre dans le bain tout doucement ou est-ce qu'on profite un maximum pour les blinder ? C'est une question qu'on se pose. On essaie de faire au cas par cas. (E2.Fle)

je discute avec l'élève. Je regarde d'abord s'il a envie d'aller dans la classe (...) S'il me dit oui, alors je demande à ma collègue à la récréation, à l'heure de table : quand est-ce que tu pourrais prendre mon élève, il a envie ? Alors elle me dit le sujet de la leçon. Si c'est en néerlandais, le sujet c'est les couleurs, alors j'essaie de voir les couleurs avec lui. Pour que du coup il puisse participer. (...) Comme ça au cours de néerlandais il peut s'exprimer en français sur la matière. Voilà ce que j'essaie. (E3.alpha-Fle)

Cette posture se fonde sur une figure de l'élève « sujet », avec ses besoins et ses attentes. Cela implique des choix didactiques et pédagogiques où l'élève est acteur de son apprentissage, donc davantage responsabilisé. L'enseignant-e adopte alors une posture d'« artisan », une image qui nous paraît plus légitimante que celle de « bricoleur », laquelle renvoie à une pratique plus réactive que réflexive. L'enseignant-e développe un savoir-faire, une expertise professionnelle dans l'action pédagogique, développant des dispositifs d'accompagnement toujours en évolution, questionnés, adaptés selon les besoins des élèves.

Méthodologiquement, penser « l'après » avec les élèves implique de les préparer aux genres de discours scolaires et, plus largement, au discours scientifique des différentes disciplines scolaires (cf. 5.1) ; mais aussi valoriser les langues des élèves, tant au stade du diagnostic initial des compétences de l'élève dans les disciplines non linguistiques, que dans les activités d'analyse métalinguistique qui mobilisent la diversité linguistique de la classe. Une approche plurilingue (*translingual approach*) voit les différentes langues du répertoire d'un individu, non plus comme un obstacle à surmonter ou un problème qu'il faudrait pallier, mais comme une ressource pour produire du sens dans toutes les macro-compétences (cf. Horner & Lu, *op.cit.*), et un outil remarquable pour le développement des stratégies d'apprentissage cognitives (telles que la mémorisation, l'attention, la mise en relation, l'observation, l'analyse), mais aussi métacognitives et affectives (dans la reconnaissance de ses acquis et de son expertise, entre autres).

5.2.4 LA POSTURE ASSIMILATIONNISTE

Cette posture repose sur une figure d'élève « autonome », responsable de ses apprentissages. Elle s'inscrit dans un processus d'intégration et non d'inclusion, au sens défini supra. L'enseignant-e s'inscrit dans un paradigme idéologique assimilationniste, selon lequel on met l'accent sur les droits (et les devoirs) de l'élève, plutôt que sur la diversité et la pluralité. Cette posture correspond à ce que Goï et Huver nomment une « indifférence aux différences », puisque l'élève ne bénéficie pas d'un accompagnement adapté à ses besoins spécifiques. L'enseignant-e qui adopte cette posture envisage plutôt une immersion de l'élève dans la classe ordinaire rapide,

sans aménagements particuliers, à la différence d'une posture inclusive. Par ailleurs, on ne distingue pas ici différents profils d'élèves, et encore moins l'individu dans sa complexité, puisqu'on tend plutôt à envisager l'élève allophone ou primo-arrivant comme une catégorie d'élève homogène. Le parcours de l'élève, son profil linguistique et scolaire sont ainsi relégués au second plan :

En général, en fin d'année, je sais d'où ils viennent, etc. mais pas plus précisément non. (E1.G.DS)

Associée à cette posture d'assimilation, on a une approche strictement monolingue et monoculturelle des apprentissages langagiers et scolaires. Les autres langues des élèves ne sont pas valorisées voire sont interdites à l'école. C'est la représentation du bilinguisme parfait et du locuteur natif comme norme de référence qui domine les représentations des enseignant-es. Par ailleurs, les théories psychologiques anciennes de l'acquisition des langues ont contribué au maintien d'une vision binaire des contacts interlinguistiques et interculturels (via le recours aux préfixes « bi- » et « pluri- », aux paires « langue source/langue cible », « langue maternelle/langue étrangère »). Des dichotomies qui relaient l'idéal du bilingue parfait, au détriment d'un plurilinguisme qui serait plutôt perçu comme soustractif. Celui-ci correspond à des images d'interférence, de mixité, d'hybridité qui sont connotées négativement par le sens commun ; ou encore à l'idée qu'au contact d'autres langues, on risque de « désapprendre » sa langue première, selon un processus de dégénérescence (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 16).

Oui, mais c'est interdit. On ne peut pas parler une autre langue que le français dans l'école. En classe, c'est sanctionné. (...) J'imagine pour favoriser la langue française. Je pense à deux élèves qui sont en classe ordinaire en 2ème, qui sont polonais et qui ont déjà des difficultés en français. Si en plus, à deux, dans la cour de récré, ils ne restent qu'à deux et parlent polonais, plus à la maison... Justement il faut les forcer à profiter de l'école pour sortir de leur bulle et être en contact avec le français. (...) C'est difficile. Il le faut, sinon ils n'évolueront pas. Ils se réfugieront à chaque fois dans leur langue maternelle et c'est pas leur rendre service. (E1. Fle)

La doxa monolingue de notre système éducatif trouve également son origine dans les imaginaires suivants : l'inégalité des langues, à savoir que les langues n'auraient intrinsèquement pas la même valeur, selon des préjugés ethnocentriques qui décident de la supériorité de certaines langues sur d'autres, en fonction de critères fictifs ; l'idéologie linguistique des États nations, c'est-à-dire une norme monolingue qui sert de dénominateur culturel commun, l'imposition d'une langue officielle pour fédérer les citoyens d'une nation et nourrir le « sentiment patriotique », par opposition aux autres nations. La norme linguistique devient le fondement de l'identité nationale (Coste, Moore et Zarate, *op.cit.*, p.19).

Dans les pratiques pédagogiques, cette posture peut se traduire par des apprentissages en autonomie pour l'élève qui n'a pas les compétences langagières suffisantes, comme l'explique cette enseignante :

Alors, moi je propose qu'ils travaillent pour leur cours de FLE. (...) C'est ça, ils se débrouillent en autonomie. Évidemment... Par exemple, il y en a une qui vient de Syrie et elle ne parle pas du tout français, ce n'est pas possible de l'intégrer. (...) Elle travaille dans son coin. Pour être honnête, je ne m'en occupe pas trop puisque je m'occupe de tous les autres à qui je dois donner géo, donc... (...) les élèves (ndlr : non primo-arrivants) ont l'habitude d'avoir des allophones qui ont des cours de FLE et qui ne sont pas intégrés dans le cours-même. (E1.G.DS)

L'enseignante ne prévoit pas d'aménagement pour les élèves allophones à part l'évaluation finale qui limite la quantité de matière à connaître. C'est à l'élève de prendre son apprentissage en mains, sans accompagnement.

On retrouve régulièrement ce présupposé selon lequel le « bain linguistique », et donc une approche immersive dans la langue, serait bénéfique pour les apprentissages.

Pour les intégrer correctement pour qu'ils puissent suivre après, il faut les mettre un maximum dans la réalité, les plonger dans le bain comme les autres élèves. (E1.G.DS)

Cet argument ancien a été largement exploité dans les premières approches communicatives, avec la méthode radicale dite *naturelle* de Krashen par exemple, où l'enseignant est un animateur, observateur, qui intervient le moins possible. Une méthode qui a très tôt montré ses limites (plafonnement, stratégies d'évitement, fossilisation des erreurs) et qui a été rapidement supplantée par les méthodes *notionnelles-fonctionnelles* et les méthodes dites *mixtes* qui combinent les activités de communication en situation authentique et des activités de réflexion sur la langue et la culture.

Un autre argument récurrent est celui de l'émulation :

Je trouve que c'est bien. Justement ça les pousse et ça les tire d'un point de vue de la langue à apprendre encore plus vite. Ils sont contraints d'apprendre plus vite. Ça leur permet de s'intégrer, ça permet aussi au reste des élèves de se mélanger plus facilement. (E1.G.DS)

Cette posture se fonde également sur une vision normative de la langue, centrée sur la « maîtrise » de la langue, confondue avec la notion de « correction » linguistique, grammaticale et orthographique. Cette approche linguistique et normative n'est pas exclusivement scolaire. Elle est aussi présente dans l'enseignement-apprentissages des langues étrangères où la compétence de communication s'est définie par rapport au modèle du natif « communicateur idéal » (Coste, Moore & Zarate, 2009 : 9), caractérisé par une maîtrise parfaite et homogène de la langue première. Et l'apprenant de langue étrangère voit ses compétences évaluées en creux par rapport à cette norme de référence. La maîtrise de la langue n'est pas ici envisagée dans une dynamique d'apprentissage progressif, un processus en cours, et dans des termes capacitaires.

Je trouve que parfois l'approche est un peu trop scolaire dans le rapport à l'enseignement du FLE et dans l'accueil des jeunes... L'idée de les scolariser est appliquée au sens « scolarisée/scolaire » et finalement, ça ne convient qu'à certains élèves, qui sont ceux qui ont un profil déjà scolaire. (E1.Dir)

6. PRÉSENTATION DU MODULE DE FORMATION / SPOC ULIÈGE « DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION (FLSco)»



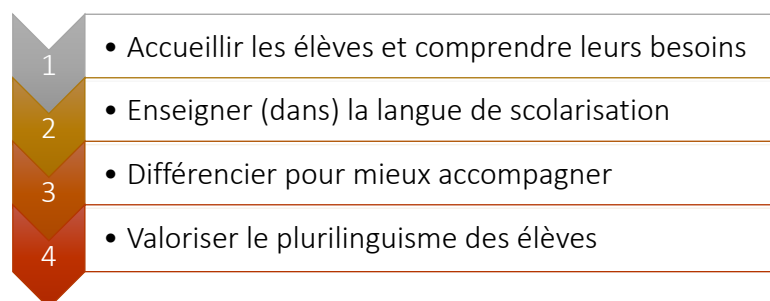
Le module de formation, ou SPOC (*Small Private Online Course*) en « didactique du français langue de scolarisation (FLSco) » a été élaboré dans le cadre de la sixième phase du projet. Il a bénéficié de plusieurs collaborations avec le *Service de didactique et méthodologie du français langue étrangère et seconde* (Audrey Thonard, Maître de conférences, Elisa Léonard, Monitrice pédagogique), *l'Institut Supérieur des Langues Vivantes de l'ULiège* (Catherine Flagothier, Cellule numérique, et Pauline Gloesener, enseignante et chercheuse) et l'équipe technopédagogique de *la CARE numérique de l'ULiège*. Il a également profité de l'aimable participation de plusieurs expert-es (belges et internationaux), enseignant-es, membres de l'inspection et conseillères pédagogiques des différents réseaux d'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ce module de formation sera hébergé et accessible gratuitement du 19 novembre 2020 au 31 août 2021 sur la plateforme [Job@skills](https://www.job@skills.com). Il est également disponible, en 2020-2021, sur la plateforme [FUN \(France Université Numérique\)](https://www.fun-mooc.fr/) au sein du MOOC (*Massive Online Open Course*) ULiège « Moi, prof de FLE » qui a été conçu par Jean-Marc Defays, Audrey Thonard et Deborah Meunier (*Service de didactique du FLES* de l'ULiège), en collaboration avec l'équipe MOOCs ULiège. Ce MOOC existe depuis septembre 2018 et est lui aussi gratuit. Il est associé à six cours organisés à l'Université de Liège. La première session a été suivie par 7395 personnes et la deuxième session par 7617 personnes.

6.1 CONTENUS DE LA FORMATION

Le SPOC est composé de vidéos (présentations théoriques, interviews, micro-couloirs, pratiques de classes filmées), de questionnaires autocorrectifs, de références scientifiques, de sondages et d'espaces d'échanges.

Les contenus sont répartis en quatre séquences qui correspondent à quatre axes jugés essentiels pour la formation des enseignant-es.



Les contenus et les activités proposés ont bénéficié des données récoltées et analysées dans le cadre de la présente recherche. Voici une brève synthèse des contenus abordés dans chaque séquence du SPOC.

6.1.1 ACCUEILLIR LES ÉLÈVES ET COMPRENDRE LEURS BESOINS

Même s'il est difficile de prévoir un accompagnement sur mesure du début à la fin de la scolarité des élèves, un dispositif qui partirait des besoins des élèves allophones est proposé (cf. Figure 6). Au lieu de définir à priori un dispositif unique qu'on proposerait à tous les élèves, quel que soit leur parcours, la posture adoptée est davantage fondée sur une ouverture à la diversité.

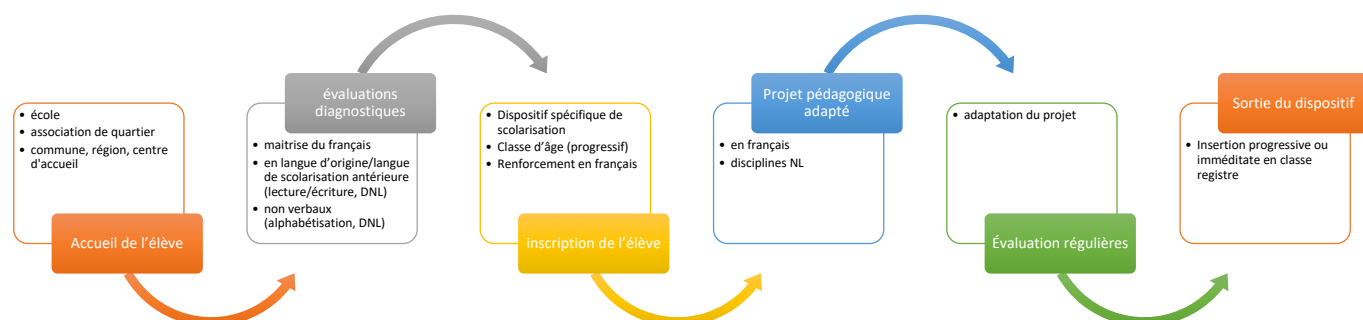


FIGURE 5 : DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT DES ELEVES PRIMO-ARRIVANTS

Ainsi des actions individualisées doivent être proposées dès l'arrivée de l'élève. Que l'élève soit intégré dans un dispositif particulier pour élèves allophones, comme un DASPA, ou qu'il soit placé directement dans sa classe d'âge, la classe ordinaire (ou registre). L'une des premières étapes sera bien sûr la rencontre avec les parents ou les responsables de l'enfant ou de l'adolescent. L'école peut donner facilement des conseils aux familles, comme par exemple sur le fonctionnement du système scolaire dans le pays d'accueil, sur les contacts avec l'école, les adresses utiles dans le quartier, ou encore les cours de français disponibles pour les parents. Il existe également des guides destinés aux mineurs non accompagnés³⁹. Les premiers contacts pourront se faire à l'aide d'un interprète, et pourquoi pas un collègue ou un parent d'élève. Certains parents ne savent peut-être ni lire ni écrire. Cela veut dire que leur rapport au monde va d'abord se construire dans l'expérience, de façon empirique, alors qu'à l'école, l'enfant sera dans une communauté de pratiques et de discours avant tout écrits, où on privilégiera la transmission de savoirs abstraits et décontextualisés. L'école accorde encore peu de place à l'expérience personnelle des élèves. Ces différentes réalités devront être prises en compte dans la communication avec les parents : on va préférer un contact direct, oral, avec eux plutôt que des notes écrites. Et on va essayer de trouver des personnes ressources prêtes à s'impliquer dans la communication entre l'équipe éducative et les parents.

L'accompagnement passe aussi par les autres élèves : en travaillant avec eux les notions d'accueil, d'hospitalité, d'entraide en classe ; en désignant des parrain/marraine ; en organisant du tutorat entre pairs, de la médiation interlinguistique et interculturelle. Dès les premiers jours, on pourra faire participer l'élève aux activités sportives et artistiques de sa classe d'âge pour favoriser son inclusion. Quel que soit l'âge de l'élève, l'enseignant-e proposera une phase d'observation où l'élève assistera et participera selon ses capacités, sans autres exigences. On essaiera de le mettre régulièrement, dès le début, en contact avec des élèves de son âge. Les interactions vont être primordiales pour qu'il apprenne la langue scolaire dans toutes ses dimensions, celle de communication et celle d'enseignement, mais à son rythme.

Il convient de rappeler ici que les interlangues de l'élève, ces micro-systèmes de connaissances et de compétences vont se constituer dans la communication dès le début de l'apprentissage, et, petit à petit, se complexifier. Chaque

³⁹ *Guide pour le mineur non accompagné qui demande l'asile en Belgique* (2017) publié par le Commissariat Général aux Réfugiés et aux Apatrides. Consultable en ligne : <https://www.cgra.be/fr/actualite/nouvelle-brochure-pour-le-mineur-non-accompagne>

interlangue a sa cohérence propre, ses erreurs aussi, qui sont autant de preuves que l'apprentissage a lieu, lentement mais sûrement. Il est donc nécessaire de prendre le temps, et de laisser le temps à l'élève de s'approprier les nouvelles connaissances. L'apprenant-e va utiliser des stratégies cognitives complexes (émettre et vérifier des hypothèses, dégager une règle après avoir observé la fréquence d'un phénomène, opérer des transferts d'une situation à l'autre, d'une langue à l'autre), et va ainsi réorganiser le système en fonction des nouvelles données selon qu'elles entrent en contradiction avec les éléments préexistants, selon une logique d'accommodation et de restructuration, pour ensuite passer à l'interlangue suivante (cf. Pienemann, 1998).

Une autre étape indispensable sera celle de l'évaluation diagnostique des compétences de l'élève à son arrivée. Cette étape est fondamentale si l'on veut valoriser les acquis d'apprentissage antérieurs et aider l'élève dans son projet scolaire. Certaines études ont montré que les élèves primo-arrivants, à la sortie des dispositifs d'accueil spécifiques, étaient souvent sous-évalués à cause de leurs compétences scripturales faibles dans la langue des apprentissages. En effet, malgré l'absence de données officielles sur le parcours des élèves à la sortie du DASPA, des recherches ont montré que beaucoup d'élèves allophones étaient orientés vers des filières qui ne relèvent pas de l'enseignement général et qui n'étaient pas toujours adaptées à leurs attentes et à leurs besoins (Ferrara & Friant, *op.cit.*). Oger parle de 47% des élèves qui rejoignent l'enseignement de qualification à la sortie du DASPA (sur un total de 603 enquêtés), dont 32% vers le professionnel, « ce qui en fait la filière la plus fréquentée par les élèves primo-arrivants » (2019, *op.cit.*, p.199). Un manque de compétence à l'écrit reste encore souvent confondu avec un manque de compétence intellectuelle. Pourtant il est essentiel d'assurer aux élèves primo-arrivants l'accès au niveau d'éducation qui leur correspond, même s'ils maîtrisent approximativement la langue étrangère.

Donc, afin de ne pas mettre l'élève dans une situation d'évaluation qui serait trop anxiogène et une situation d'échec, on commencera par collecter des informations sur lui (via un petit entretien informel avec lui et ses parents, si c'est possible) afin de situer approximativement certaines compétences orales en français et son parcours scolaire. On pourra ensuite choisir un outil d'évaluation de ses compétences adapté à son profil⁴⁰. Cela permettra d'éviter la violence d'un test de production écrite en français à un enfant allophone qui a été très peu scolarisé auparavant.

Rappelons que tout dispositif participe de dynamiques plutôt inclusives ou au contraire d'exclusion. Le choix de l'accompagnement, de la structure, des contenus d'apprentissage, de la méthodologie constitue non seulement un enjeu didactique, mais aussi d'ordre éthique. Si travailler exclusivement dans des classes fermées (modèle 1) aura tendance à générer des dynamiques d'exclusion, notamment par ce que l'élève n'aura pas le sentiment d'appartenir à la communauté scolaire, et parce qu'il risque de plafonner dans ses apprentissages par manque de contact avec des élèves francophones et par manque de motivation ; à l'inverse, pratiquer une intégration sauvage de l'élève dans la classe ordinaire sans accompagnement spécifique pourra être vécue comme violente par l'élève.

Il est en tout cas important que les enseignant-es de français mais aussi des autres cours se sentent consulté-es et impliqué-es dans le projet. Pour que l'inclusion de l'élève se fasse dans les meilleures conditions, un système de communication efficace doit être adopté, parfois même entre différents établissements scolaires.

6.1.2 ENSEIGNER (DANS) LA LANGUE DE SCOLARISATION

On peut dire que le français langue de scolarisation a un triple rôle (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 138) : matière d'enseignement à part entière, condition de la réussite de l'élève dans le système scolaire et enfin vecteur d'apprentissage d'autres disciplines puisque toutes les matières scolaires ont une dimension langagière (la langue française mais aussi d'autres codes, d'autres signes comme les chiffres, les symboles, les cartes). Ainsi, nous pouvons avancer que la langue de scolarisation obéit à deux logiques différentes : une logique de transversalité, d'abord, dès lors que la dimension langagière transcende la logique du cloisonnement disciplinaire ; et une logique d'hétérogénéité des discours, d'autre part : on parle d'ailleurs de « pratiques langagières » au pluriel plutôt que

⁴⁰ Pour un aperçu des outils d'évaluation disponibles actuellement, voir https://prezi.com/pz_r_fgwhzge/le-positionnement-individuel-de-l-eleve/?utm_campaign=share&utm_medium=copy (Meunier & Flagothier 2020).

de « langue » au singulier, puisqu'en fonction de la discipline scolaire, le sens des mots, les types de textes à lire, à écrire, et même le discours pédagogique ne seront pas les mêmes. La langue doit donc être envisagée comme une activité située, une pratique à la fois cognitive et sociale. Ce qu'on appelle le « français langue de scolarisation » recouvre « un ensemble de pratiques langagières qui se constituent interactionnellement et collectivement en normes admises dans l'institution scolaire et par ses acteurs » (Bigot & Maillard, *op.cit.*, p.121). Mais accepter que la langue est une pratique signifie accepter que la langue écrite n'a pas le monopole de la norme, et qu'enseigner le français ne se limite pas à l'enseignement du « bon usage », de la grammaire normative et de l'orthographe. Pour rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages, il s'agit de travailler la langue dans des situations de communication scolaire authentiques (comprendre l'explication orale de l'enseignant, comprendre une consigne écrite, l'énoncé d'un problème en mathématiques, verbaliser des savoirs et des savoir-faire...) et à partir de textes scolaires, avec leurs caractéristiques génériques, tantôt universelles, tantôt culturelles (cf. Meunier & Dezutter, à paraître ; Meunier, 2020).

Nous considérons ici trois éléments à prendre en compte quand on veut travailler la langue de scolarisation avec ses élèves.

D'abord, de manière générale, le langage ne va pas seulement servir la communication, mais il va aussi permettre l'accès aux connaissances, sur la langue et sur le monde. Le métalangage va ainsi représenter verbalement les connaissances pour en permettre la transmission, le stockage, la discussion et l'analyse avec les élèves. Or cette fonction de représentation du monde est exigeante pour l'élève, car elle nécessite de se détacher de l'expérience immédiate pour prendre de la distance et pour réfléchir sur les objets du monde, à l'aide de concepts parfois très abstraits : classer des éléments (du plus petit au plus grand, du plus général au plus spécifique), catégoriser, comparer (l'emploi des temps du passé dans une narration ; des formes géométriques). On va organiser, structurer les connaissances.

En sciences, par exemple, on va observer un phénomène naturel pour en faire un « objet de savoir » et essayer d'en dégager des principes de fonctionnement. Et la langue écrite va permettre de garder une trace de ces opérations. On va verbaliser, mettre en mots les différentes étapes et résultats de l'expérience, pour ensuite en faire un compte-rendu oral d'abord, écrit ensuite. Ce travail de conceptualisation commence dès la maternelle : l'enseignant-e demande aux élèves de mettre en mots ce qu'ils font, ce qu'ils observent. Ce type d'activité réflexive relève de la métacognition et permet aux élèves de développer des stratégies d'apprentissage transversales dont ils ont besoin pour être autonomes à l'école.

Ensuite, cette verbalisation, la mise en mots, tantôt orale, tantôt écrite (le discours « oralographique » de la classe, Bouchard 2005), pourra faire l'objet d'un apprentissage, à travers un travail sur les outils langagiers dont ont besoin les élèves pour comparer, définir etc. Ces verbalisations sont à construire progressivement avec les élèves allophones, d'abord oralement puis par écrit : grâce à des exercices où ils doivent formuler oralement une définition à partir de mots-clés écrits au tableau, par exemple. L'enseignant-e pratique alors l'étayage en servant de modèle, grâce à ses reformulations et ses explicitations.

Enfin, l'enseignant-e transmet et construit les connaissances avec ses élèves grâce à la langue, mais aussi via une série d'autres signes comme les chiffres, les schémas, les symboles, des cartes, des tableaux, des graphiques qui devront être mis en mots. Et ce passage d'un code à l'autre peut être une source de difficultés pour les élèves. Il s'avère donc utile de travailler sur le passage d'un système de représentation à un autre : mettre en mots ce qu'on voit sur une ligne du temps, écrire la légende d'un schéma, élaborer un schéma suite à une expérience, décrire une forme géométrique, rédiger un texte à partir d'un tableau de données chiffrées.

Retenons encore que la langue scolaire a plusieurs fonctions : une fonction de représentation pour exposer les connaissances ; une fonction communicative et heuristique pour discuter et construire les connaissances ; et une fonction de médiation pour passer d'un code symbolique (des chiffres par exemple), de représentations (du temps, de l'espace comme une ligne du temps ou une carte) à un code linguistique, une mise en discours. Et c'est

à partir de ces fonctions qu'on pourra réfléchir aux besoins langagiers des élèves pour construire en autonomie leurs apprentissages scolaires.

Concrètement, les pratiques langagières issues des disciplines scolaires peuvent être travaillées à plusieurs niveaux, en identifiant :

- les types et les genres de textes des disciplines ;
- les fonctions cognitives et langagières propres aux disciplines ;
- l'environnement de la tâche comme le type de consigne donnée ;
- les différents sens des mots, la polysémie du lexique ;
- la culture discursive scolaire antérieure de l'élève.

L'identification des genres de textes (discours narratif, descriptif, argumentatif, ou encore explicatif), d'abord. Les textes que les élèves lisent en sciences, par exemple, comportent assez peu d'éléments narratifs, à la différence du cours d'histoire. Par contre, on aura des descriptions explicites (où on va notamment attendre des comparaisons), et du discours procédural. Le-la professeur-e de sciences attendra des éléments factuels et organisés selon une logique spécifique : on commencera par un thème, un sous-thème, pour ensuite détailler. On attend de l'élève un texte dense, avec peu de redondances et l'adoption d'un style impersonnel qui ne laisse pas de place aux marques de subjectivité et à l'utilisation de la première personne. On va plutôt préférer des tournures avec des pronoms impersonnels. Du point de vue morphosyntaxique, on aura des verbes au présent, et des constructions de phrases assez complexes, avec des subordonnées exprimant des relations de temps et de logique. On remarque d'ailleurs que c'est souvent les relations fonctionnelles, temporelles, logiques entre les contenus scientifiques, les concepts qui vont poser problème aux élèves. Il est donc important de s'attarder sur les adverbes de temps et de lieu, les connecteurs logiques (des prépositions comme « à partir de », « entre »), les adjectifs et les adverbes qui expriment la grandeur, le poids... .

Une autre particularité des textes en mathématiques, en sciences ou encore en géographie ou en histoire, va être le processus de traduction d'un contenu d'un mode de présentation à un autre : d'un texte à un schéma, d'une carte à une légende, d'un tableau statistique à un texte. En mathématiques, par exemple, on utilise une sorte de lingua franca, un langage commun qui a recours à des formes de représentation et des symboles autres que linguistiques (diagrammes, nombres, formules...), mais quand il s'agit d'explicitier, de communiquer, on aura besoin du français. La littérature mathématique se caractérise par plusieurs fonctions langagières et cognitives : justifier des raisonnements, expliquer des lois mathématiques, construire une argumentation, comprendre et produire une démonstration, établir des liens de cause à effet. Prenons par exemple le cas de « démontrer », qui implique un raisonnement logique, l'émission d'une hypothèse et d'arguments, qui vise à prouver ; alors que « l'explication » se cantonne à rendre plus clair, sans chercher à prouver et à convaincre. Prenons encore l'exemple de « justifier » : à l'école, on justifie une réponse pour montrer qu'on sait pourquoi elle est bonne, mais « justifier » au cours de mathématiques n'équivaut pas à « justifier » au cours de français. En français on aura par exemple recours à la citation pour donner de la légitimité à son propos, alors qu'on justifiera par la mention d'une propriété en mathématiques.

Certains genres de textes s'avèrent être spécifiques à l'école, comme le compte-rendu, par exemple, qui doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique au cycle primaire car il ne fait pas partir du répertoire discursif ordinaire des élèves. Or ils vont devoir sans cesse verbaliser des observations, des réflexions et passer du simple « récit » au « compte-rendu », où les attendus sont complexes : décrire, établir des relations, généraliser, formuler des doutes. On y fera état de relations causales entre des épisodes, des acteurs, des phénomènes. Mais ce genre de texte n'aura pas les mêmes caractéristiques selon que l'élève doit faire le compte-rendu oral interactif d'une expérience pour son cours de sciences, ou un compte-rendu écrit plus conceptuel en histoire.

Il peut aussi être intéressant de travailler la grammaire de la langue en partant de ces fonctions : par exemple de quoi ai-je besoin grammaticalement pour « définir » ? : des présentatifs « c'est un... », « il y a », « il existe... » ; de conjuguer le verbe être ou s'appeler au présent ; de distinguer nom propre et nom commun ; de maîtriser la construction sujet verbe complément.

De manière générale, la langue française scientifique se caractérise par des enchaînements d'idées et une progression thématique qui est explicite, avec beaucoup d'organiseurs textuels. Ce qui n'est pas le cas dans toutes les langues. Et puis on attend en général l'effacement énonciatif de l'auteur, qu'on ne voie pas l'auteur dans son texte, quand dans certaines communautés, comme aux Etats-Unis par exemple, on va plutôt inciter à exprimer son opinion personnelle (Donahue, 2008).

Ensuite, il faudra s'intéresser à ce qu'on appelle l'environnement de la tâche demandée à l'élève, comme la consigne. Nous pensons par exemple au sens des verbes ou des noms utilisés comme dans la consigne « chassez l'intrus » ! où le sens abstrait du verbe « chasser » est activé au sens d'éliminer, de supprimer une erreur ou une anomalie.

La compréhension de la consigne peut être un biais important pour un lecteur allophone. Le cotexte seul ne suffit généralement pas à lever les ambiguïtés, dès lors que celui-ci est souvent limité. Le·la scripteur·e doit activer des réseaux de signification, associer un certain lexique à des apprentissages notionnels et conceptuels et à des significations propres à la discipline. Or, chez les élèves allophones, les réseaux de significations activés sont nécessairement pluriels. Il sera alors intéressant de procéder à des activités comparatives afin d'activer la conscience métadiscursive des étudiant·es, mais aussi de l'enseignant·e par rapport au répertoire plurilittéraire de ses étudiant·es. On pensera également à des stratégies d'étayage comme élucider le sens des verbes avec l'élève, laisser plus de temps, donner un exemple, rédiger la consigne dans la langue première ou de scolarisation antérieure de l'élève, utiliser des pictogrammes avec les lecteurs débutants... pour donner à l'élève tous les moyens d'accéder à la tâche qui lui est demandée.

Si l'on prend les tâches d'écriture réalisées par des élèves allophones, on remarque qu'ils vont passer peu de temps sur l'étape de planification du texte ou sa révision, et vont par contre passer beaucoup de temps à la mise en texte car elle est plus lente. Ils vont donc en quelque sorte sacrifier des étapes importantes du processus d'écriture, pour se concentrer sur l'orthographe et la grammaire, au détriment du discursif (Zimmermann, 2000). Il est donc tout indiqué de prendre le temps de mener avec les élèves cette phase de planification, de façon collaborative et orale (sous forme de dessins, de listes ou encore faire de cartes mentales). Avec des scripteurs débutants, utiliser par exemple la technique de la « dictée à l'adulte ». Mais aussi mettre à disposition des élèves tous les outils de soutien linguistique dont ils peuvent avoir besoin pour les soulager du souci de la norme au profit d'autres dimensions du texte et de l'écriture.

De manière générale, on observe chez le·la scripteur·e bilingue ou plurilingue un recours fréquent à la langue première et aux différentes langues de son répertoire quand il·elle rédige. Ainsi, l'activité d'analyse comparative des genres textuels constitue un levier d'apprentissage central et naturel pour le·la scripteur·e allophone qui va mobiliser les modèles génériques connus, pour définir les caractéristiques des écrits dans d'autres langues (Wang & Wen, *op.cit.*). Cependant, la variabilité des traditions rhétoriques (théorie déjà bien étayée depuis les travaux pionniers de Kaplan en 1966 sur la rhétorique contrastive) induit des tensions dans les schémas génériques activés par les scripteur·es bilingues ou plurilingues : cette variation peut porter sur la linéarité, la structure du texte, le positionnement énonciatif de l'auteur·e (subjectif vs objectif), le style (voir notamment la synthèse de Hidden sur ces questions, 2013, pp. 42-43).

Ainsi la mémoire à long terme, au même titre que l'environnement de la tâche, va être déterminante dans les pratiques d'écriture (cf. Hayes et Flower, 1980). Dès la phase de planification de l'écrit, la mémoire discursive va être mobilisée et déterminer le processus d'écriture.

Dans une enquête directive que nous avons menée au Québec sur les stratégies d'écriture des étudiants allophones (cf. Meunier, 2020), « écrire sans fautes de langue » est une préoccupation au moins aussi importante que l'organisation des idées et l'organisation textuelle. Or, le souci de la correction linguistique est source d'insécurité pour les scripteur-es en langue étrangère, qui délaissent les phases de planification ou de révision, et les dimensions discursives de leur texte au profit d'un contrôle plus local (Zimmermann, *op.cit.*).

6.1.3 DIFFÉRENCIER POUR MIEUX ACCOMPAGNER (ESPACES D'APPRENTISSAGE, GROUPES DE BESOIN, TÂCHES DIFFÉRENCIÉES)

La différenciation pédagogique va permettre de gérer l'hétérogénéité d'une classe. Il s'agit d'un processus évolutif, qui s'adapte aux élèves, à la situation et aux contenus. Les apprentissages y sont diversifiés. On peut dire qu'il n'y a pas une manière de faire mais une diversité de pratiques, et des « itinéraires d'appropriation » (Przesmycki, 2004) qui vont servir de guide pour l'élève et l'enseignant. Enfin, même si on part des besoins de l'élève, on ne doit pas perdre de vue le groupe-classe et les objectifs communs à atteindre, dans un souci de convergence des apprentissages.

La différenciation pédagogique s'adapte au dispositif d'accompagnement « ascendant » que nous proposons. Accepter et reconnaître l'hétérogénéité du groupe va être la première étape. Une classe homogène n'existe pas (Burns, 1971) : certains élèves seront soucieux des détails quand d'autres auront une approche plus globale des choses ; un élève aimera jouer le rôle de l'expert pour expliquer à un autre élève, alors que d'autres préféreront s'en remettre au professeur ; certains élèves allophones primo-arrivants seront scolarisés, alors que d'autres auront dû arrêter l'école longtemps avant leur arrivée dans le pays. Continuer à axer sa pédagogie sur les ressemblances et la gestion collective des apprentissages va rapidement montrer ses limites. Tous n'ont pas le même profil d'apprentissage, pas les mêmes projets, les mêmes stratégies, ou les mêmes acquis.

Les apprentissages vont donc être planifiés à partir d'une étude des différences, donnant sens aux enseignements/apprentissages : en tant qu'enseignant mon objectif premier est de faire réussir mes élèves, quant à l'élève il vient à l'école en confiance pour accomplir des tâches qui lui sont accessibles. Un déplacement significatif s'opère alors dans le processus d'évaluation de l'élève : on va évaluer la réussite de l'élève sur base de son progrès. Une démarche centrale pour inclure un élève allophone dans la classe ordinaire.

La différenciation se fera à des différents niveaux : les contenus, la tâche demandée ; l'évaluation ; le dispositif ; l'étayage.

LES CONTENUS

Imaginons par exemple que l'élève doit repérer des informations importantes écrites au tableau, et ensuite les verbaliser oralement. On proposera aux élèves débutants des mots à entourer selon ce qu'ils lisent au tableau ; les élèves plus avancés devront reformuler par eux-mêmes les informations qu'ils retiennent ; et les élèves analphabètes pourraient associer les informations à des images et recopier des mots par exemple. Dans ce cas, la différenciation est de type convergente : la matière est la même pour tous les élèves, mais on différencie au niveau de la tâche à réaliser.

L'ÉVALUATION

L'évaluation pourra également être adaptée : soit en évaluant uniquement les activités pour lesquelles une maîtrise partielle et approximative du français n'est pas un obstacle ; soit en enlevant les consignes verbales et en proposant un exemple comme modèle. L'évaluation non-verbale (cf. Figure 6), conçue pour ne pas solliciter les compétences langagières de l'élève, repose sur l'exemple. Elle permet notamment d'évaluer les compétences de l'élève dans les disciplines non linguistiques, indépendamment des compétences littéraires dans sa langue d'origine ou en français. De plus, la consigne par l'exemple peut être renforcée par la présence de pictogrammes universels.

IV1

$\frac{25}{100} = 0,25$ $\frac{93}{100} = \dots$ $\frac{7}{10} = \dots$ $\frac{250}{\dots} = 2,5$ $\frac{\dots}{100} = 3,18$ $\frac{12}{10} = \dots$. / 5

IV2

$\frac{18}{30} \times \frac{3}{5} = \frac{3}{5}$ $\frac{2}{6} = \dots$ $\frac{50}{40} = \dots$ $\frac{20}{28} = \dots$
 $\frac{42}{36} = \dots$ $\frac{810}{720} = \dots$. / 5

IV3

$\frac{3}{2} \times \frac{5}{2} = \frac{3 \times 5}{2 \times 2} = \frac{15}{4}$ $\frac{1}{5} \times \frac{5}{1} = \dots$ $\frac{3}{2} \times \frac{2}{3} = \dots$ $\frac{7}{3} \times \frac{2}{5} = \dots$
 $\frac{15}{30} \times \frac{8}{2} = \dots$ $\frac{72}{35} \times \frac{7}{8} = \dots$. / 5

IV4

$\frac{3}{2} + \frac{5}{2} = \frac{8}{2} = 4$ $\frac{3}{4} + \frac{9}{4} = \dots$ $\frac{2}{5} + \frac{8}{5} = \dots$
 $\frac{7}{5} - \frac{2}{5} = \frac{5}{5} = 1$ $\frac{7}{3} - \frac{1}{3} = \dots$ $\frac{17}{7} - \frac{3}{7} = \dots$ $\frac{3}{2} - \frac{1}{2} = \dots$. / 5

FIGURE 6 : ÉVALUATION NON-VERBALE EN MATHÉMATIQUES POUR ÉLÈVES ALLOPHONES – ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE (ECOLE/COLLEGE) - FICHE 26. (BERNARD & LECOQ, 2015).

La différenciation peut aussi s’appliquer aux compétences qu’on choisit d’évaluer, selon les capacités de l’élève et ses progrès. Tous les élèves ne seront donc pas évalués sur tous les objectifs formulés dans la grille d’évaluation, mais seulement sur ceux sélectionnés.

On peut aussi imaginer de formuler et d’organiser les objectifs à atteindre, et sur lesquels l’élève sera évalué, selon une gradation des compétences, comme dans ce plan de travail (cf. Figure 7) où l’enseignant-e va entourer un « niveau » et demander à l’élève de s’autoévaluer en cochant, au fur et à mesure de ses apprentissages, les activités qu’il a été capables de réaliser.

Plan de travail de l'élève : Du au

Chapitre 1 : Bonjour, je me présente...

Comment utiliser cette fiche ?

- Les étoiles représentent un niveau : * = débutant A1 / ** = Intermédiaire A2 / *** = avancé B1
- Le niveau adapté pour toi est entouré : c'est ton objectif à réaliser cette semaine.
- Tu trouveras dans un classeur les activités qui correspondent à ton niveau.
- Pense à cocher les activités quand elles sont finies.
- A la fin de la semaine, donne cette feuille avec les activités faites à ton professeur.

Conseils :

- Tu dois organiser ton travail en classe, au collège (permanence, CDI...) et à la maison pour rendre les activités à la date.
- Fais les activités dans l'ordre indiqué, c'est mieux.
- Si ton niveau est ***, tu peux faire des activités ** pour réviser
- Ou si ton niveau est *, tu peux essayer des activités ** quand tu as fini les activités *

*	**	***
- Français : se présenter « Vous êtes japonais ? Oui, je suis japonais »	- Français / révisions : Se présenter / présenter quelqu'un d'autre Tu ou Vous ? Les verbes du 1er groupe au présent	- Géographie : Se repérer sur les cartes
- Français : « Il est grand. Elle est grande »	- Géographie : Se repérer sur les cartes	- Education Morale et Civique EMC : l'identité légale / identité personnelle / identité numérique
- Français / EMC : l'identité « l'état civil, la nationalité »	- Education Morale et Civique EMC : l'identité légale / identité personnelle	- Français (CE/CO) : questions sur le documentaire <i>7 milliards d'autres</i>
- Français : le verbe être au présent	- Français (CE/CO) : questions sur le documentaire <i>7 milliards d'autres</i>	- Français (CE) : questions sur « l'homme de paille », <i>Le Magicien d'Oz</i> (adaptation en BD)
- Français : le verbe avoir au présent	- Mathématiques : les nombres entiers / faire des opérations avec les nombres entiers	- Français (CE) : questions sur <i>Mondo</i> , récit de J.M.G. Le Clézio
- Mathématiques : dire et écrire les nombres de 0 à 99		

G.Lajouie, professeure-coordinatrice UPE2A, collège Victor Louis, Talence profajouie@gmail.com <https://padlet.com/profajouie/ckfis2ddwvi>

FIGURE 7 : FICHE PROPOSEE PAR G. LAJOUIE, ENSEIGNANTE EN UPE2A

LE DISPOSITIF

Nous retiendrons quatre dispositifs : l’atelier préalable, les groupes de besoins, la table d’appui et les groupes complémentaires.

Dans le cas de l’atelier préalable, l’enseignant-e (représenté dans le schéma de la Figure 8 par le triangle) prend en charge les élèves qui en ont besoin, par exemple les élèves allophones (ici en orange) pour préparer une séance. Pendant ce temps les autres élèves (en bordeaux) ne sont pas en classe. On va profiter de cet atelier pour voir du vocabulaire utile, expliciter le sens de questions posées en mathématiques, ou donner des explications avant un apprentissage à fort contenu. Ce type de dispositif permet de donner des outils de compréhension pour aborder

ensuite la séance « à égalité ». Il peut être organisé sur un temps de pause, consister en une aide personnalisée, ou même se faire sous forme d'un travail en autonomie. Le but ici est de permettre aux élèves de se centrer sur les compétences qui vont être mobilisées ensuite. L'atelier préalable peut donc avoir un effet important sur la motivation de l'élève.

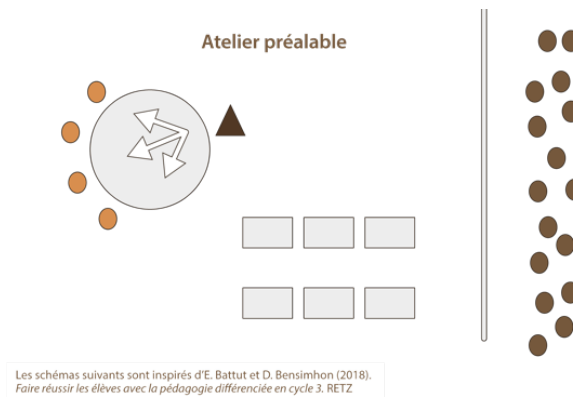


FIGURE 8 : SCHÉMA D'UN ATELIER PRÉALABLE (BATTUT & BENSIMHON, 2018)

On peut également travailler par groupe de besoin (Figure 9). Dans ce cas, on ne répartit pas les élèves selon leur « niveau », mais selon leurs besoins ponctuels et ciblés. Il faut donc prévoir une étape diagnostique pour repérer ces besoins. Cela signifie que ces groupes sont à géométrie variable dès lors que les élèves entrent et sortent d'un groupe selon leurs progrès et l'évolution de leurs besoins. Ce dispositif est intéressant pour éviter de stigmatiser certains élèves dits « plus faibles » ou les élèves allophones dans une classe ordinaire. On va donc mettre dans ces groupes de besoin des élèves qui ont un même besoin de progresser dans une compétence particulière et à qui on va donner des tâches adaptées.

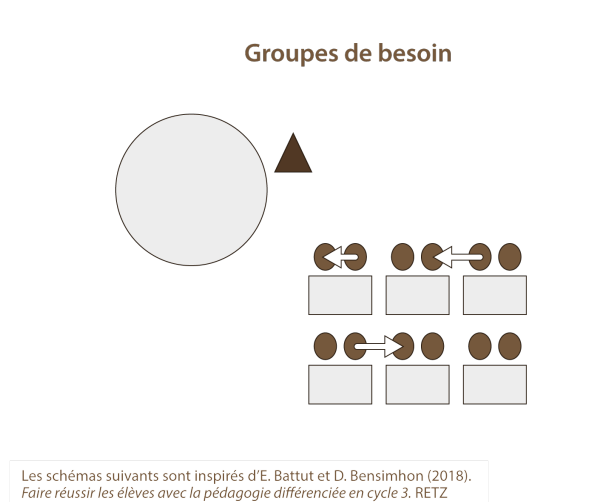


FIGURE 9 : SCHÉMA D'UN GROUPE DE BESOIN (BATTUT & BENSIMHON, 2018)

Par exemple, au cours d'histoire, cela pourrait être un exercice d'analyse de textes et on proposerait un groupe de besoin pour revoir l'organisation d'une ligne du temps (la flèche, le sens de gauche à droite, le nom des grandes périodes, les repères temporels propres au calendrier occidental). En mathématiques, la résolution de problèmes pourrait se faire en autonomie pour certains, et en groupes de besoin pour d'autres (révision du vocabulaire de base, de la méthodologie). Et on prévoit à la fin de la leçon une mise en commun. Tous les élèves ont ainsi normalement pu recevoir un étayage de la part de l'enseignant-e ou de leurs pairs qui va leur permettre d'atteindre un même objectif.

Si on décide d'apporter une aide en lien avec ce qui est travaillé dans le grand groupe, on peut plutôt proposer une table d'appui. Prenons un exemple en géométrie : certains élèves ont des difficultés à repérer les formes, à les nommer, ou encore à utiliser le matériel pour tracer. On va alors proposer à ces élèves (en orange dans la Figure 10) de venir à une table pendant la tâche. Ils y trouveront l'aide demandée. L'enseignant-e peut les convier ou les élèves y viennent spontanément. Ce dispositif a du sens s'il y a peu d'élèves concernés, sinon un accompagnement collectif par groupe de besoin sera plus adapté. Pendant ce temps-là les autres élèves réalisent la même tâche mais en autonomie.

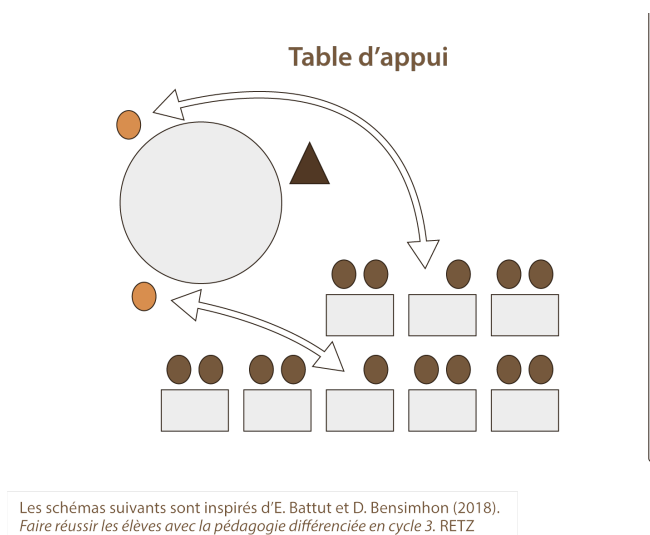


FIGURE 10 : SCHÉMA D'UNE TABLE D'APPUI (BATTUT & BENSIMHON, 2018)

Ce dispositif présente plusieurs avantages : c'est une bonne alternative à la « pédagogie du garçon de café »⁴¹, où l'enseignant-e passe d'un banc à l'autre rapidement, sans réussir à consacrer un temps suffisant à l'élève pour l'aider, et qui est très énergivore et chronophage pour l'enseignant-e. La table d'appui est un dispositif plus léger et plus efficace. Par ailleurs, la table d'appui est un espace de médiation entre l'enseignant et l'élève, où on va rassurer, valoriser, conseiller l'élève. Et enfin, c'est un excellent moyen de faire verbaliser l'élève qui doit expliquer avec ses mots ses difficultés. Ce qui est la première étape métacognitive vers la résolution du problème.

On peut également former des groupes hétérogènes mais complémentaires. Imaginez un projet commun : créer des affiches sur le multilinguisme dans l'école. Certains élèves vont effectuer des recherches sur les contenus. D'autres pourraient rechercher des visuels, interviewer des élèves sur leurs langues. Les élèves allophones pourraient créer les affiches en recopiant les explications qu'ils auraient aidé à élaborer oralement, intégrer des extraits vidéo de biographies langagières. Les rôles de chacun sont définis dans une logique de complémentarité, et sans hiérarchie. C'est une dynamique de coopération qui doit se mettre en place. Évidemment, il est important de connaître les forces de ses élèves pour leur donner un rôle adapté. Dans la Figure 11, l'enseignant-e a surtout un rôle d'observateur·trice et d'accompagnateur·trice.

⁴¹ L'expression est de Dominique Glasman, cité par Meirieu.

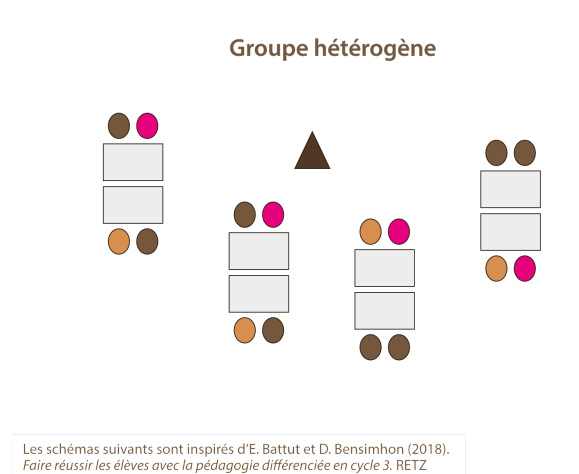


FIGURE 11 : SCHÉMA D'UN GROUPE HÉTÉROGÈNE (BATTUT & BENSIMHON, 2018)

6.1.4 VALORISER LE PLURILINGUISME DES ÉLÈVES

Notre enquête a confirmé l'hypothèse que le plurilinguisme des élèves était peu, voire pas du tout, valorisé dans les enseignements-apprentissages. Les autres langues de l'élève ne sont pas perçues comme des ressources pour apprendre, selon une vision soustractive du bilinguisme. Cependant, les recherches montrent depuis plus de cinquante ans⁴² que parler plusieurs langues est un atout, que toutes les langues de notre répertoire linguistique sont mobilisées quand on s'exprime verbalement, quelle que soit la langue qu'on utilise, et que l'on peut même exploiter la langue première (L1) des apprenants dans sa classe de français comme une ressource.

Le *plurilinguisme* est envisagé ici comme une compétence des locuteurs à parler plusieurs langues, à des degrés divers. Selon la définition proposée par Coste, Moore et Zarate en 1997, toute personne ayant des compétences partielles, approximatives, dans au moins deux langues, peut donc être considérée comme plurilingue :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (Coste, Moore & Zarate, [1997] 2009 : 11)

La référence n'est donc plus celle du « bilingue parfait » ou du « polyglotte savant » qui aurait une connaissance approfondie et une excellente maîtrise de plusieurs langues. Dans cette définition élargie, le plurilinguisme individuel est une compétence évolutive et déséquilibrée, dès lors qu'on ne possède jamais les mêmes compétences dans toutes les langues de son répertoire, ni dans une même langue (on pourra être meilleur à l'oral qu'à l'écrit par exemple).

Par ailleurs, une approche « plurilingue » (*translingual approach*) voit les différentes langues du répertoire d'un individu, non plus comme un obstacle à surmonter, ou un problème auquel il faudrait remédier, mais plutôt comme une ressource pour produire du sens dans toutes les macro-compétences (cf. Horner & Lu, *op.cit.*) et un outil remarquable pour le développement des stratégies d'apprentissage cognitives (telles que la mémorisation, l'attention, la mise en relation, l'observation, l'analyse), mais aussi métacognitives et affectives (dans la reconnaissance de ses acquis et de son expertise, entre autres).

Pourtant, l'histoire des méthodologies en didactique des langues étrangères nous rappelle que les méthodes directes et les méthodes SGAV ont banni la L1 des apprenants, au profit d'approches strictement monolingues. Longtemps considérées comme sources d'interférences négatives, les langues « autres » étaient vues comme des

⁴² Chez Cummins, dès 1979.

freins à l'apprentissage du français. Une vision monolingue de l'apprentissage des langues étrangères qui reste encore dominante dans beaucoup d'écoles, de classes de langues, et plus largement dans notre système éducatif.

Pourtant, l'expérience de lecture d'un texte en langue étrangère suffit à révéler la démarche naturelle d'élaboration d'hypothèses, de comparaison, d'inférence à partir d'indices, de repères, de signes divers (chiffres, dessins, photos, système de titrage universel etc.) qui va permettre au lecteur d'entrer dans le texte, en mobilisant ses compétences littéraciques en L1, ou dans d'autres langues de son répertoire.

Lorsqu'on est confronté à une autre langue, nos connaissances acquises dans d'autres langues s'activent naturellement. Ces repères viennent de notre connaissance de l'écrit, de nos compétences littéraciques, et plus celles-ci seront développées, plus elles seront utiles au développement des compétences dans la langue cible.

Il va donc être intéressant pour l'enseignant-e d'activer les compétences techniques de lecture des élèves plurilingues acquises dans d'autres langues (langue première, langue de scolarisation), en leur faisant prendre conscience qu'ils activent ces compétences quand ils apprennent le français. Ce travail métacognitif peut se faire à travers l'observation et la comparaison intertextuelles de la mise en page, du paratexte ; la formulation d'hypothèses par les élèves ; la fragmentation, la clarification, la schématisation des textes ; la verbalisation des stratégies de lecture, en demandant d'explicitier ce qui est fait, dans une démarche réflexive.

Ce dispositif démontre l'importance du choix des supports pour introduire des notions nouvelles, en partant de ce qui est connu pour aller vers l'inconnu. Les apprenants ont toujours des acquis qui peuvent leur servir. Ainsi, les « documents authentiques » (documents réels de la vie quotidienne : journaux, formulaires administratifs, catalogues etc.) sont des supports idéaux pour travailler. Pour contextualiser l'enseignement, il est aussi possible de demander à l'apprenant de venir avec ses propres documents comme supports d'apprentissage, pour partir de son vécu.

Une autre démarche centrale des approches plurilingues est celle de la comparaison des langues du répertoire de la personne ou de la classe. Cette approche contrastive, remarquablement illustrée dans « Comparons nos langues » de Nathalie Auger (2005), va permettre de valoriser les langues autres dans la classe et de les exploiter à des fins d'apprentissage. « Comparer » ne signifie pas « opposer » (le chinois et l'anglais sont par exemple des langues proches du point de vue syntaxique car elles sont toutes deux peu flexionnelles), mais bien « observer » tant les similitudes que les différences, sachant qu'il existe dans les langues des « universaux singuliers » (Auger, 2010), selon la théorie chomskyenne de la *grammaire universelle*. On va ainsi trouver des invariants dans les langues, qui vont se décliner, se réaliser différemment d'une langue à l'autre (par exemple, la négation ou le genre des noms). La démarche proposée par Auger s'appuie sur les langues autres des élèves (langue d'origine, familiale, de scolarisation antérieure). Elle permet de rendre les élèves acteur-trices de leurs apprentissages, tout en développant leurs stratégies d'apprentissage (mémorisation, attention, sélection, mise en relation, observation, analyse) et leur discours métalinguistique (même si on mène ces activités de comparaison des langues uniquement oralement).

Enfin, prendre conscience de la valeur de ses différentes langues est une étape indispensable du processus d'apprentissage pour l'élève. Le portrait ou la biographie langagière (se prendre en photo, faire son portrait en se décrivant à l'oral/à l'écrit/en français/dans d'autres langues, raconter son histoire avec les langues) sont des instruments qui permettent de réfléchir sur ses langues et sur celles des autres. Par ailleurs, ce type d'outil permet aux élèves de partir du déjà là, d'en prendre conscience pour construire leurs apprentissages à partir de ce qui est déjà acquis. Les élèves sont ainsi amenés à réfléchir à leur expérience avec les langues, à être à l'affût des changements, des conditions d'utilisation des langues (dans quelle langue j'exprime mes émotions, où avec qui je parle telle langue...). On peut parler en ce sens de « biographie didactique », puisqu'on met en relation les conditions personnelles d'émergence des connaissances avec les conditions sociales de production du savoir (Mercier cité par Schubauer, 2002). Le retour sur les expériences vécues permet ainsi de mieux saisir son expérience d'apprentissage ici et maintenant.

6.2 LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANT·ES

Le SPOC est articulé à des journées de formation inscrites aux catalogues (2020-2021) de l'Institut de Formation Continué (IFC) et des différents organismes publics de formation des différents réseaux d'enseignement. Il est par ailleurs proposé au sein du [Certificat inter université et haute école en enseignement du français langue de scolarisation en contexte migratoire](#) organisé par l'Université de Liège et la Haute école de la Ville de Liège. Enfin, ce dispositif d'autoformation participe également à l'amélioration de la formation initiale des futur-es enseignant-es (Bachelier et Master). En effet, les MOOCs et SPOCs ULiège ont comme point commun d'être étroitement couplés au cursus des étudiant-es et donc à des cours présentiels. En effet, ces dispositifs en ligne permettent de fournir facilement aux participant-es des capsules vidéos pédagogiques, des interviews d'expert-es, des ressources en ligne (articles scientifiques par exemple) ou encore des exercices variés et des espaces d'échanges et de collaboration. Ce type de dispositif offre donc une réelle plus-value pour la formation. Plusieurs modes d'utilisation sont envisageables :

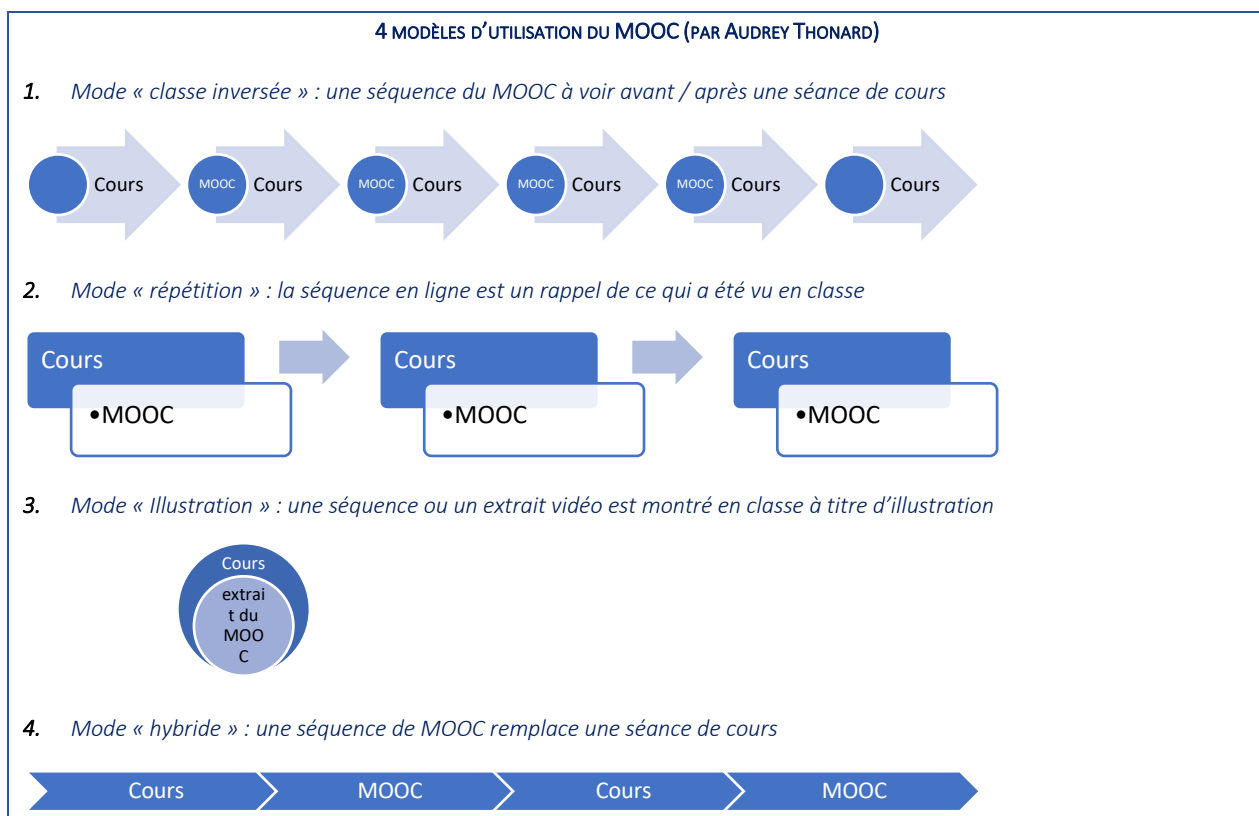


FIGURE 12 : MODELES D'UTILISATION DU MOOC (A. THONARD, 2019)

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Armand, F. (2013). Former les enseignants à œuvrer en contextes de diversité : une priorité au Québec. *Québec français*, 168, pp. 83-85.
- Armand, F., Maynard, C., Saboundjian, R. & Venne, É. (2014). Accueillir les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire : tout un défi ! *Québec français*, 171, pp. 24–25.
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, 167, pp. 48-50. En ligne : <https://id.erudit.org/iderudit/67710ac>
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*. Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia.
- Auger, N. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et Perspectives pratiques en classe*. Editions des archives contemporaines.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Battut, E. & Bensimhon, D. (2018). *Faire réussir les élèves avec la pédagogie différenciée au cycle 3*. Retz.
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, n°137, pp. 117-161.
- Beacco, J.-C. (2012). Inclusion et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence. Dans Klein C. (Dir.). *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Futuroscope : CNDP-CRDP, pp. 52-54.
- Beacco, J.-C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. *Pratiques*, n°157-158, pp. 189-200.
- Beacco, J.-C. et al. (2016). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants - Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Conseil de l'Europe.
- Beaugrand, C. & Lecocq, B. (2018). *Écrire en FLS et FLSCO, Apprendre à écrire en français aux élèves allophones*. CANOPÉ éditions.
- Bernié J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive": un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, volume 141, pp. 77-88.
- Berré, M., Hadermann, P. & Robert, L. (2013). La formation des enseignants de FLE/S en Belgique : un état des lieux. *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXVIII, n° 1, pp. 1-11.
- Bigot, V., Bretegnier, A. & Vasseur M. (2013). *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*. Éditions des archives contemporaines.
- Bigot, V. & Maillard N. (2018). Le français langue de scolarisation face à l'hétérogénéité langagière : vers un dépassement de l'opposition oral/écrit. Dans Jeoffrion, Ch. & Nancy-Combes, M.-F. (dir.). *Perspectives plurilingues en éducation et formation*, PUR, pp. 121-144.
- Billiez, J. & Millet, A. (2001). Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. Dans Moore, D. et al. (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Didier, Coll. Crédif-Essais, pp. 32-49.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (2011). *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines.
- Bucheton, D. & Chabanne, J.-C. (1998). Le point de vue, le doute et le savoir. *Le Français aujourd'hui*, 123, pp. 16-29.

- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & didactique*, n°3, pp. 29-48.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir.) (2008). *Didactique du français : les gestes professionnels un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck.
- Burns, R.W. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11, pp. 55-56.
- Cambra Giné, M., (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Collès, L. & Maravelaki, A. (2004). Les classes-passerelles : un laboratoire didactique. *Enjeux*, 60, pp. 113-130.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
Version révisée en 2009, En ligne : https://www.researchgate.net/publication/272747782_Compétence_plurilingue_et_pluriculturelle
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), pp. 222-251.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? Dans Nocus, I., Vernaudon, J. & Paia, M. (Dir.), *L'école plurilingue en outre-mer: apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Presses universitaires de Rennes, pp. 41-63.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette FLE.
- Dabène, L. & Moore, D. (1995). Bilingual Speech of Migrant People. Dans Milroy, L. & Muysken, P. (eds.), *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge University Press, pp. 17-44.
- Dervin, F. (2008). Contre la solidification des identités : Faire vivre les diverses diversités francophones. *Synergies Monde*, n°5, pp. 95-104, en ligne : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde5/dervin.pdf>
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Presses universitaires du Septentrion.
- Ferrara, M. & Friant, N. (2014). Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degrés de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières. *O.S.P. l'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), en ligne : <http://journals.openedition.org/osp/4496>
- Gadet, F. & Varro, G. (2006). Le 'scandale' du bilinguisme : introduction. *Langage et Société*. Paris : Maisons des Sciences de l'Homme, pp. 9-28.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Gloesener, P. (2018). L'enseignement du français dans les Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans Eid, C., Englebert, A. & Geron, G. (Dir.), *Actes du XIVe Congrès mondial de la FIPF, vol. VII, Le français langue des sciences et langue de scolarisation*, sine loco : FIPF, pp. 49-60.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking: Learning in the Challenge Zone*. Heinemann.
- Goï, C. & Huver, E. (2013). Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? *Glottopol*, n°21, pp. 117-137.
- Guedat-Bittighoffer, D. (2015). La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français. *Les*

Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, vol. 48(3), pp. 83-107, en ligne : <https://doi.org/10.3917/lsdle.483.0083>

- Hambye, P. & Richards, M. (2012). The paradoxical visions of multilingualism in education: The ideological dimension of discourses on multilingualism in Belgium and Canada. *International Journal of Multilingualism*, 9 (2), pp. 165-188.
- Hambye, P. & Romainville, A.-A. (2014). *Apprentissage du français et intégration : des évidences à interroger*. Éditions modulaires européennes.
- Heller, M. (Ed.) (2007). *Bilingualism : a social approach*. New-York : Palgrave MacMillan.
- Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette FLE.
- Horner, B., Lu, M.-Z., et al. (2011). Language difference in writing: toward a translanguaging approach. *Faculty Scholarship*, 67, en ligne: <https://ir.library.louisville.edu/faculty/67>
- Huver, E. (2012). L'évaluation des enfants nouveaux arrivants : Problèmes spécifiques ou problématiques transversales ? *Diversité*, 169, pp. 175-180.
- Jeoffrion, Ch. & Narcy-Combes, M.-F. (dir.) (2018). *Perspectives plurilingues en éducation et formation*. Presses universitaires de Rennes.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language learning*, n°16 (1-2), pp. 1-20.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Lambert, P. (2011). Sociolinguistique impliquée et relations ethnographiques. Dans Blanchet, P. & Chardenet, P., *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, pp. 367-377.
- Lightbown, P & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4e éd.). Oxford University Press.
- Maingueneau, D. (2007) (2^e édition). *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette éducation.
- Meirieu, Ph. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture. Dans Bentolila, A. (dir.). *L'école : diversités et cohérence*. Paris : Nathan, pp. 109-149.
- Meunier, D. (2018). La posture : un outil conceptuel pour la didactique des langues. Dans Pierozak, I. et al. (éd.), *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrations*. Lambert-Lucas, pp. 369-378.
- Meunier, D. (2019). Penser les modalités d'une appropriation plurielle des langues et des expériences de mobilités : représentations de l'altérité, réflexivité et dispositifs didactiques. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'Acedle*, 16-2, en ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/6689>
- Meunier, D. (2020). Des effets de l'expérience altéritaire sur les compétences métadiscursives des étudiant-escripteur-es allophones. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°76, en ligne : <https://revue-tdfle.fr/revue-76-24/1540>
- Meunier, D. (à paraître). Développer les compétences plurilittéraires des étudiants allophones. Dans Scheepers, C. (Ed.), *Former à l'écrit, former par l'écrit*. De Boeck Supérieur.
- Meunier, D. (à paraître). Du dispositif d'accueil des élèves primo-arrivants à la scolarisation dans la classe registre : quels obstacles à un apprentissage du français inclusif ? Actes du Colloque international du DIDACTIfen, *Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage*, Liège, 7 et 8 juillet 2020.
- Meunier, D. & Dezutter, O. (à paraître). De la compétence d'écriture et de son évaluation à l'université : analyse de postures d'enseignants en sciences humaines. Dans Simons, G., Delarue-Breton, C. & Meunier, D. (Ed.). *Écrits de recherche, écrits réflexifs, écrits de formation: quelles dynamiques?* Liège : Presses universitaires de Liège. Collection Didactiques en recherche.

- Nussbaum, L. (2008). Construire le plurilinguisme à l'école : de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche. Dans Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D. & Vasseur, M.T. (dir.), *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions*. PUR, Rennes, pp. 125-146.
- Oger, E. (2019). « Faire-passerelle » : analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants de Belgique francophone. Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.
- Pienemman, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme. Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Québec : Presses internationales Polytechniques du Québec.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette éducation.
- Puren, L. (2004). *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours*. Thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures. Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- Reuter, Y. et al. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Shan, H. (2015). Distributed pedagogy of difference: Reimagining immigrant training and education. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 27 (3), pp. 1-16.
- Schubauer, M.-L. (2002). Didactique comparée et représentations sociales. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, pp. 127-149.
- UNIA, Centre interfédéral pour l'égalité des chances (2018). *Baromètre de la diversité – Enseignement*, en ligne : <https://www.unia.be/fr/publications-et-statistiques/publications/barometre-de-la-diversite-enseignement>
- Van Avermaet, P. et al. (Ed.) (2011). *Language Testing, Migration and Citizenship Cross-National Perspectives on Integration Regimes*, Bloomsbury Editor.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation (Pour une didactique réaliste)*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Verhoeven, M. (2011). Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems: a theoretical and empirical exploration. *European Educational Research Journal*. 10(2), pp. 189-203.
- Vigner, G. (2015). *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Hachette éducation.
- Wang, W. & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: an exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, vol. 11, pp. 225-246.
- Wauters, N. (2020). *Langage et réussite scolaire. Pratiques d'enseignement et français de scolarisation*. Couleur Livres.
- Zimmerman, R. (2000). L2 writing: Subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction*, 10 (1), pp. 73-99.

INDEX DES FIGURES

Figure 1 : Nombre d'élèves belges et étrangers de 2016 à 2019.....	15
Figure 2 : Pourcentage d'élèves de nationalité belge et étrangère de 2016 à 2019	15
Figure 3 : Modèles organisationnels des dispositifs d'accueil	21
Figure 4 : « Potentialités inclusives/ségrégatives des cristallisations contextuelles relatives aux EANA » Goï et Bruggman (2013) d'après les travaux de Goï et Huver (2013).....	22
Figure 5 : Dispositif d'accompagnement des élèves primo-arrivants	36
Figure 6 : Évaluation non-verbale en mathématiques pour élèves allophones – Évaluation diagnostique (école/collège) - Fiche 26. (Bernard & Lecocq, 2015).	42
Figure 7 : Fiche proposée par G. Lajouie, enseignante en UPE2A.....	42
Figure 8 : Schéma d'un atelier préalable (Battut & Bensimhon, 2018).....	43
Figure 9 : Schéma d'un groupe de besoin (Battut & Bensimhon, 2018).....	43
Figure 10 : Schéma d'une table d'appui (Battut & Bensimhon, 2018).....	44
Figure 11 : Schéma d'un groupe hétérogène (Battut & Bensimhon, 2018).....	45
Figure 12 : Modèles d'utilisation du MOOC (A. Thonard, 2019).....	47

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 : Nombre d'enseignant·es formé·es en FLE/S	12
Tableau 2 : Ancienneté en DASPA.....	13
Tableau 3 : Nationalités étrangères les plus représentées dans l'enseignement de la FWB de 2016 à 2019	16
Tableau 4 : Nombre moyen d'élèves primo-arrivants accueillis en FWB de 2012 à 2018	17
Tableau 5 : Nombre moyen d'élèves primo-arrivants et assimilés en FWB au 1 ^{er} octobre 2019	18

ANNEXES

ANNEXE 1 : LETTRE D'INFORMATION DESTINÉE AUX PARTICIPANT·ES



LETTRÉ D'INFORMATION

INVITATION À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE

Les élèves allophones et le français langue de scolarisation : quels dispositifs pour quels besoins ?

Chercheuse principale : Prof. Deborah Meunier, Université de Liège
Co-chercheuse : Pauline Gloesener, Université de Liège

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre sur le développement des compétences langagières des élèves allophones et sur les pratiques de formation en matière de français langue seconde / langue de scolarisation. L'objectif est de recueillir les témoignages des enseignants sur les besoins des élèves en français et les dispositifs pédagogiques et d'accueil des élèves allophones. Un module de formation destiné aux enseignants sera élaboré à partir des données collectées (ressources pédagogiques innovantes, méthodologie « FLSco »...). Cette formation sera accessible aux enseignants via une plateforme en ligne et des modules de formation seront ensuite proposés aux écoles intéressées.

En quoi consiste votre participation au projet?

Votre participation consiste à réaliser une entrevue individuelle (max. 45 minutes). Dans un second temps, les enseignants qui le souhaitent seront invités à nous transmettre des exemples de supports didactiques utilisés dans leurs cours (consignes, extraits de manuels, exemples de travaux écrits...).

Qu'est-ce que l'équipe de recherche fera avec les données recueillies?

Les données recueillies lors de l'étude seront traitées de manière confidentielle. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés dans des articles à paraître dans des revues spécialisées, dans des communications à des colloques nationaux et internationaux. Ils seront éventuellement utilisés à des fins pédagogiques. Les données recueillies seront conservées dans un espace sécurisé et les seules personnes qui y auront accès sont les membres de l'équipe de recherche et, éventuellement, des étudiants de master ou de doctorat qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement liée au projet original. Toute utilisation de données pour le module de formation fera l'objet d'un consentement préalable de la part du participant.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Vous avez des questions ?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec nous aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Prof. Deborah Meunier, Chargée de cours

Service de didactique du FLES, Unité de recherche en didactique et formation des enseignants (DIDACTIfen), Université de Liège

dmeunier@uliege.be

+32 4 366 53 57

Pauline Gloesener

Service de didactique du FLES, Université de Liège

pgloesener@uliege.be

ANNEXE 2 : GUIDES D'ENTRETIENS

1. GUIDE D'ENTRETIEN À DESTINATION DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Type d'établissement (ISE, nombre d'élèves, d'enseignants, réseau etc.)

LES DISPOSITIFS D'ACCUEIL

- Combien d'élèves allophones comptez-vous dans l'école ?
- Sont-ils pris en charge dans un dispositif spécifique ?
 - Si oui, le(s)quel(s) (DASPA, classes de FLE, remédiation, autre) ?
 - Selon quelle organisation ? (nombre d'enseignants, horaires, niveaux, nombre d'élèves par classe...)
 - Depuis quand ?
- Combien d'élèves en profitent ?
- Pendant combien de temps ?
- En fonction de quel(s) critère(s) les élèves peuvent-ils en bénéficier ?
- Quel est le profil des enseignants dans ce dispositif ?
- Etes-vous satisfait de ce dispositif ? Oui/non, pourquoi ?
- Selon vous, est-il préférable que les élèves allophones fassent partie d'une même classe, adaptée à leurs besoins spécifiques, ou au contraire qu'ils intègrent une classe "ordinaire" avec des élèves francophones ? Pourquoi et selon quelles modalités ?
- Idéalement, quelles mesures devraient être prises, quels dispositifs, outils, stratégies devraient être mis en place pour une inclusion scolaire juste et équitable de tous les élèves ?
- A quel niveau cela se joue-t-il (politique, direction d'école, équipes pédagogiques, autres...) ? Quels acteurs sont concernés (dans et hors du milieu scolaire) /ont un rôle à jouer ?
- Comment est organisée la transition/l'intégration dans les classes registres ?
- Quelles sont les difficultés qui se posent lors de cette transition ?
- Que proposeriez-vous pour favoriser cette transition ?

LES ÉLÈVES

- Quel est le profil des élèves allophones dans votre établissement (origine, âge, arrivée en FWB, parcours, langue(s), plurilinguisme, scolarisation ou non, niveau en français) ?
- Quels sont selon vous les besoins de ces élèves pour intégrer les classes registres en français ?
- Les langues d'origine des élèves sont-elles valorisées ? (approche plurilingue)
- Quels sont les parcours des élèves allophones lorsqu'ils quittent le dispositif d'accueil ?

- Avez-vous rencontré des cas problématiques : par ex. un élève qui a des capacités mais qui ne maîtrise pas assez le français pour les valoriser
- Comment communiquez-vous avec les parents des élèves ? (appel à un traducteur, en français, dans une autre langue ?)
 - Rencontrez-vous des difficultés pour communiquer avec les parents ? Si oui, lesquelles ?
 - Avez-vous mis en place des dispositifs pour faciliter la communication et l'inclusion des élèves et des parents ?

LA PÉDAGOGIE

- Un test de positionnement/diagnostic est-il réalisé à l'arrivée de l'élève dans l'école ? (Si oui, demander un exemplaire)
- Parvenez-vous à organiser des classes d'un niveau homogène ?
- Quels sont les dispositifs pédagogiques mis en place par les enseignants ?
 - pédagogies alternatives ? (pédagogie du projet, approche plurilingue - comparaison des langues, valorisation -, ateliers d'écriture collaborative, activités extra muros...)
 - dispositifs interdisciplinaires ? collaboratifs entre les enseignants de FLE/FLM et les autres ? Si oui, lesquels ?
 - différenciation pédagogique - notamment pour l'évaluation ?
- Avez-vous mis en place des dispositifs pour favoriser les échanges ou les partenariats/collaborations ? Si non, que pensez-vous d'initiatives de ce type ?
- Favorisez-vous les approches plurilingues et/ou interculturelles ?
- Quelles sont les méthodes utilisées en classe de FLE ? (traditionnelles, communicatives, actionnelles ?) - Faire décrire
 - les enseignants de FLE travaillent-ils le français langue d'enseignement/apprentissage, de scolarisation, ou davantage le français langue de communication, de socialisation ?
 - utilisent-ils d'autres langues que le français ?
- Quels sont les besoins prioritaires en français des élèves selon vous ?
- Pensez-vous que les enseignants des disciplines non linguistiques doivent se préoccuper des difficultés liées à la maîtrise du français dans leurs cours ?
- Avez-vous déjà organisé une formation "FLE" pour l'ensemble de l'équipe pédagogique ?

2. GUIDE D'ENTRETIEN À DESTINATION DES ENSEIGNANT·ES DE DISCIPLINES NON LINGUISTIQUES (DASPA ET HORS DASPA)

INFORMATIONS GÉNÉRALES

- Age de l'enseignant
- Discipline.s enseignée.s
- Parcours (ancienneté, études, formation(s) - y compris formation continue-, écoles, expérience en FLE et/ou DASPA) ?

LES DISPOSITIFS D'ACCUEIL

- Il y a-t-il, dans l'école, un ou plusieurs dispositifs spécifiques mis en place en lien avec votre discipline pour les élèves allophones ? Si oui, lesquels Depuis quand existent-ils ?
- Combien d'élèves en profitent ?
- En fonction de quel(s) critère(s) les élèves peuvent-ils en bénéficier ?
- Quel est le profil des enseignants dans ce dispositif ?
- Etes-vous satisfait de ce dispositif ? Oui/non, pourquoi ?
- Selon vous, est-il préférable que les élèves allophones fassent partie d'une même classe, adaptée à leurs besoins spécifiques, ou au contraire qu'ils intègrent une classe "ordinaire" avec des élèves francophones ? Pourquoi, selon quelles modalités ?

LES ÉLÈVES

- Quel est le profil des élèves allophones dans votre/vos classe.s (origine, âge, arrivée en FWB, parcours, langue(s), plurilinguisme, scolarisation ou non, niveau en français) ?
- Quels sont les besoins en français de vos élèves pour suivre vos cours ?

LA PÉDAGOGIE

- Un test de positionnement dans votre discipline est-il réalisé à l'arrivée de l'élève dans l'école/dans votre classe ? (en français ou autres langues ? de français ou autres matières non linguistiques ?) Si oui, demander un des exemplaire.s)
- Utilisez-vous un/des manuel.s ? (demander de fournir des extraits, les références)
- Quels sont les dispositifs pédagogiques que vous avez mis en place pour accompagner les élèves allophones dans votre classe ?
 - pédagogies alternatives ? (pédagogie du projet, activités extra muros...) expliquez.
 - dispositifs interdisciplinaires ? collaboratifs entre les enseignants de FLE/FLM et les autres ? Si oui, lesquels ? Si non, que pensez-vous d'initiatives de ce type ?
- Comment gérez-vous l'hétérogénéité dans votre classe ? (différenciation pédagogique - soit au niveau formatif, soit dans l'évaluation ?)

- Parvenez-vous à exploiter les connaissances antérieures acquises dans la langue maternelle et/ou de scolarisation de l'élève dans l'enseignement de votre discipline ?
- Quelles formes du français sont présentes dans l'enseignement de votre matière ?
- Travaillez-vous ces usages spécifiques à votre discipline, liés à des activités (cognitives) comme observer, décrire, expliquer, énumérer... ? (ex. le compte-rendu d'expérience, la synthèse, la définition...)
- Mettez-vous des outils à disposition des élèves allophones pour écrire ? (dictionnaires, grammaires, correcteurs d'orthographe en ligne?)
- Pensez-vous que les enseignants des disciplines non linguistiques doivent se préoccuper des difficultés liées à la maîtrise du français dans leurs cours ?
- Utilisez-vous d'autres langues que le français en classe ?
- Exploitez-vous les langues de vos élèves en classe ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
- Connaissez-vous les approches plurilingues ?
- Quelles propositions pédagogiques auriez-vous à faire / aimeriez-vous partager avec d'autres enseignants ?

3. GUIDE D'ENTRETIEN À DESTINATION DES ENSEIGNANT·ES DE FLE (DASPA ET HORS DASPA)

INFORMATIONS GÉNÉRALES

- Age de l'enseignant
- Discipline.s enseignée.s
- Parcours (ancienneté, études, formation(s) - y compris formation continue-, écoles, expérience en FLE et/ou DASPA) ?

LES DISPOSITIFS D'ACCUEIL

- Combien d'élèves allophones comptez-vous dans votre/vos classe.s ?
- Enseignez-vous dans un dispositif spécifique ?
 - Si oui, le(s)quel(s) (DASPA, classes de FLE, remédiation, autre) ?
 - Selon quelle organisation ? (nombre d'enseignants, horaires, niveaux, nombre d'élèves par classe...)
 - Il y a-t-il plusieurs classes/groupes ? Si oui, en fonction de quel(s) critère(s) les élèves sont-ils répartis (aléatoire, par niveau de scolarisation, de maîtrise du français, âge, langue d'origine...)?
- Etes-vous satisfait de ce dispositif ? Oui/non, pourquoi ?
- Selon vous, est-il préférable que les élèves allophones fassent partie d'une même classe, adaptée à leurs besoins spécifiques, ou au contraire qu'ils intègrent une classe "ordinaire" avec des élèves francophones ? Pourquoi, selon quelles modalités ?
- Idéalement, selon vous, quelles mesures devraient être prises, quels dispositifs, outils, stratégies devraient être mis en place pour une inclusion scolaire juste et équitable de tous les élèves ?
- Á quel niveau cela se joue-t-il (politique, direction d'école, équipes pédagogiques, autres...) ? Quels acteurs sont concernés (dans et hors du milieu scolaire) /ont un rôle à jouer ?
- Comment est organisée la transition/l'intégration dans les classes registres ?
- Continuez-vous à suivre les élèves après leur sortie du dispositif ? (si oui, selon quelles modalités ?)
- Quelles sont les difficultés qui se posent lors de cette transition ?
- Que proposeriez-vous pour améliorer/favoriser cette transition ? (plutôt du point de vue de l'organisation, on verra pour la pédagogie après)

LES ÉLÈVES

- Quel est le profil des élèves allophones dans votre/vos classe.s (origine, âge, arrivée en FWB, parcours, langue(s), plurilinguisme, scolarisation ou non, niveau en français) ?
- Quels sont selon vous les besoins en français de vos élèves pour intégrer les classes registres ?
- Quels sont les parcours de vos élèves lorsqu'ils quittent le dispositif ?

- Avez-vous rencontré des cas problématiques : par ex. un élève qui a des capacités mais qui ne maîtrise pas assez le français pour les valoriser
- Comment communiquez-vous avec les parents de vos élèves ? (appel à un traducteur, en français, dans une autre langue ?)
 - Rencontrez-vous des difficultés pour communiquer avec les parents ? Si oui, lesquelles ?
 - Avez-vous mis en place des dispositifs pour faciliter la communication et l'inclusion des élèves et des parents ?

LA PÉDAGOGIE

- Un/des test.s de positionnement/diagnostic sont/est-il.s réalisé.s à l'arrivée de l'élève dans l'école? (en français ou autres langues ? de français ou autres matières non linguistiques ?) Si oui, demander un.des exemplaire.s)
- Faites-vous la différence entre le FLE/FLS/FLSco ? Expliquez
- Quelles sont les méthodes que vous utilisez (traditionnelles, communicatives, actionnelles, alpha FLE ?) - Faire décrire
- Utilisez-vous un/des manuel.s ?
- Quelles compétences langagières travaillez-vous en priorité ? (écrire-lire-parler-écouter-interagir)
- Utilisez-vous le CECR ou d'autres référentiels pour fixer vos objectifs ?
- Travaillez-vous les usages de l'écrit (compétences littéraires) et des genres de discours/de textes spécifiques aux disciplines scolaires, liés à des activités (cognitives) comme observer, décrire, expliquer, énumérer... ? (ex. le compte-rendu d'expérience, la synthèse, la définition...)
- Si oui, comment ? Quels aspects de la compétence écrite travaillez-vous ? (syntaxe, grammaire, orthographe, lexique OU organisation textuelle, la valeur, la fonction, énonciation...).
- Si non, quels usages de l'écrit ? quels genres ? (plus quotidiens ?)
- Quels outils mettez-vous à disposition des élèves pour écrire ? (dictionnaires, grammaires, correcteurs d'orthographe en ligne?)
- Exploitez-vous d'autres activités langagières issues des disciplines non linguistiques (math, sciences, histoire, géo, FLM...), travaillez-vous sur des supports oraux ou écrits d'autres cours (cours, consignes, examens, travaux d'élèves...) ?
 - Si oui, lesquels ? Qui vous les fournit? (internet, collègues, ouvrages...)
- Pensez-vous que les enseignants des disciplines non linguistiques doivent se préoccuper des difficultés liées à la maîtrise du français dans leurs cours ?
 - Est-ce le cas de vos collègues - au sein du Daspa / en dehors (post daspa) ?
- Utilisez-vous d'autres langues que le français en classe ?
- Exploitez-vous les langues de vos élèves en classe ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
- Connaissez-vous les approches plurilingues ?

- Quels sont les dispositifs pédagogiques que vous avez mis en place ?
 - pédagogies alternatives ? (pédagogie du projet, approche plurilingue - comparaison des langues, valorisation -, ateliers d'écriture collaborative, activités extra muros...) expliquez.
 - dispositifs interdisciplinaires ? collaboratifs entre les enseignants de FLE/FLM et les autres ? Si oui, lesquels ?
- Comment gérez-vous l'hétérogénéité dans votre classe ? (différenciation pédagogique - soit au niveau formatif, soit dans l'évaluation ?)
- Avez-vous mis en place des dispositifs pour favoriser les échanges ou les partenariats/collaborations ? Si non, que pensez-vous d'initiatives de ce type ?
- Considérez-vous que vos élèves qui intègrent les classes registres ont atteint un niveau de français suffisant pour suivre les cours ?
- Quelles propositions pédagogiques auriez-vous à faire / aimeriez-vous partager avec d'autres enseignants ?

4. GUIDE D'ENTRETIEN À DESTINATION DES ENSEIGNANT·ES DE LANGUES ÉTRANGÈRES (DASPA ET HORS DASPA)

INFORMATIONS GÉNÉRALES

- Langue enseignée :
- Quel est votre parcours (ancienneté, études, formation(s), écoles, expérience en FLE et/ou DASPA) ?

LES ÉLÈVES

- Dans vos classes, quel est environ le pourcentage d'élèves allophones ?
- Quels sont les profils de ces élèves ?
- Ces élèves ont-ils un niveau de maîtrise suffisant du français pour suivre en classe? Si non, quelle est la proportion d'élèves avec un niveau insuffisant ?
- Le fait qu'un élève ne maîtrise pas le français pose-t-il problème dans votre cours de langue étrangère ? à quel niveau ?
- Utilisez-vous le français dans votre cours de langue ? Si oui, à quel(s) moment(s) ?
- Dans votre cours, il y a-t-il des difficultés spécifiques liées au profil des élèves allophones en dehors de leur maîtrise ou non du français ? Si oui, lesquelles ?
- Prenez-vous en compte le caractère allophone des élèves dans la conception de vos leçons ?
- Si oui, comment ? Quels outils, stratégies, pédagogies, etc. utilisez-vous ?
- Pensez-vous que les difficultés dans votre discipline liées à la maîtrise du français relèvent de votre compétence ? Si non, de la compétence de qui ?
- Selon vous, est-il préférable que les élèves allophones fassent partie d'une même classe, adaptée à leurs besoins spécifiques, ou au contraire qu'ils intègrent une classe "ordinaire" avec des élèves francophones ? Pourquoi ?

LA PÉDAGOGIE

- En tant qu'enseignant de langue étrangère, pensez-vous que l'enseignement de votre discipline est transposable à celui du français pour les élèves allophones ?
- Les élèves allophones peuvent-ils retirer des bénéfices du cours de LE pour leur apprentissage du français ? Si oui, comment ?
- Quelles (macro)compétences pratiquez-vous le plus en classe ? Pourquoi ?
- Quelle est l'importance de l'écrit dans vos cours ? et à l'école ? Pourquoi ?
- Des collaborations transdisciplinaires existent-elles avec l'enseignant de FLE ou FLM ?
- Exploitez-vous la langue première et/ou le plurilinguisme des élèves dans votre cours ?
- Quels outils, dispositifs, etc. pourraient être utilisés pour aider les élèves allophones (particulièrement en ce qui concerne la maîtrise de la langue de scolarisation) ?

- Selon vous, est-il préférable que les élèves allophones fassent partie d'une même classe, adaptée à leurs besoins spécifiques, ou au contraire qu'ils intègrent une classe "ordinaire" avec des élèves francophones ? Pourquoi ?