

LE LANGAGE ET L'HOMME

Revue de didactique du français

2021 - 2

Langues des familles et langues de l'école Du plurilinguisme sociétal à la langue de scolarisation

*Numéro coordonné par
Élodie Oger, Aphrodite Maravelaki et Cécile Hayez*

*Publié avec l'aide du
Fonds National de la Recherche Scientifique*



**Langues des familles
et langues de l'école.
Du plurilinguisme sociétal
à la langue de scolarisation**

Directeurs : Geneviève Geron et Élodie Oger

Comité scientifique : Nathalie Auger, Jean-Claude Beacco, Margaret Bento, Françoise Berdal-Masuy, Michel Berré, Philippe Blanchet, Serge Borg, Alain Braun, Christiane Buisseret, Véronique Castellotti, Jean-Pierre Cuq, Jean-Marc Defays, Juliette Delahaie, Anne-Rosine Delbart, Piet Desmet, Olivier Dezutter, Ksenija Djordjevic-Leonard, Jean-Louis Dufays, Cyntia Eid, Ewa Figas, Thomas François, Rong Fu, Laurent Gajo, Khalid Jaafar, Joanna Jererczek Lipinska, Renata Klimek-Kowalska, Vincent Louis, Aphrodite Maravelaki, Deborah Meunier, Rachele Raus, Christian Rehm, Haydée Silva, Doina Spita.

Les textes du présent volume appliquent les recommandations orthographiques de 1990, hormis pour les citations dont la graphie originelle a été conservée.

**Adressez les commandes à votre libraire
ou directement à**

Éditions L'Harmattan

5,7 rue de l'École Polytechnique

F - 75005 Paris

Tél : 00[33]1.40 46 79 20

Fax : 00[33]1.43 25 82 03

commande@harmattan.fr

<http://www.editions-harmattan.fr>

ISBN : 978-2-8066-3779-6

ISSN : 0458-7251

D/2022/9202/21

© **E M E Éditions**

10 rue du Poirier

B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés. Reproduction interdite sauf autorisation expresse.

www.eme-editions.be

Le Langage et l'Homme 2021-2

**Langues des familles
et langues de l'école.
Du plurilinguisme sociétal
à la langue de scolarisation**

Numéro coordonné par
Élodie Oger, Aphrodite Maravelaki,
Cécile Hayez

fnls
LA LIBERTÉ DE CHERCHER

Sommaire

Langues des familles et langues de l'école. Du plurilinguisme sociétal à la langue de scolarisation	7
Élodie OGER, Aphrodite MARAVELAKI, Cécile HAYEZ	
Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement : un nouveau cadre législatif en Communauté française de Belgique	21
Élodie OGER	
Allophonie et plurilinguisme en FLS langue de scolarisation	39
Fatima CHNANE-DAVIN	
Les écueils des catégorisations à l'œuvre dans la formation des (futurs) enseignants de français	57
Salima EL KAROUNI	
Quand nécessité fait loi... Vers une ouverture raisonnée au plurilinguisme	67
Danièle CRUTZEN	
Plusieurs défis à l'école fondamentale du Burundi. Sur quoi agir prioritairement ?	85
Emérencienne NCABWENGE, Silvia LUCCHINI	
Développements du plurilinguisme : de la conception géographique à l'approche « psychosociale »	99
Khalil MOUSSAFIR	

- De « Comparons nos langues » (2003) à « Suivez le guide ! » (2021). Parcours de recherche en langues sur près de 20 ans, à l'école et en famille** 115
Nathalie AUGER
- Petit poisson deviendra grand... si le langage lui prête vie !** 131
Nicole WAUTERS
- Former les enseignants à la didactique du français langue de scolarisation** 147
Deborah MEUNIER
- FLE en récits*, des outils et des démarches pour les formateurs en FLE** 167
Myriam DENIS
- Le FLScO, une compétence multiforme** 183
Martine DUBOIS
- Vers le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des étudiants subsahariens anglophones, hispanophones et lusophones au sein de l'Institut Supérieur des Sciences de la Santé au Maroc** 201
Abdellah GANTARE
- Entre les langues des élèves et les langues des (futurs) enseignants : « la » langue de l'École ? Construction de l'objet langue et prise en charge des situations de multilinguisme et de la variation linguistique** 217
Irène-Marie KALINOWSKA

Langues des familles et langues de l'école. Du plurilinguisme sociétal à la langue de scolarisation

Élodie OGER

UCLouvain & Haute École Léonard de Vinci

Aphrodite MARAVELAKI

Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Hénallux)

Cécile HAYEZ

Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Hénallux)

1. Quarante ans de réflexion sur le plurilinguisme en éducation. Le cas de l'école belge francophone

Plus de quatre décennies depuis les travaux de Cummins (1979) et de Skutnab-Kangas (1981) sur la scolarisation des enfants issus des minorités linguistiques, et vingt ans après qu'il soit devenu un des cinq piliers des politiques linguistiques et éducatives du Conseil de l'Europe (1999), le plurilinguisme ne peut plus être présenté comme un concept original et révolutionnaire en éducation. Et pourtant, vingt ans après l'ouverture des classes-passerelles en Belgique francophone (aujourd'hui DASPA) – lesquelles ont été accueillies avec soulagement dans un certain nombre d'écoles –, et l'introduction, un peu improvisée mais

nécessaire, de l'option français/FLE dans la formation initiale des enseignants, nous ne pouvons nous départir de l'impression que tout, ou presque, reste à faire ou à inventer.

En Belgique francophone, le français scolaire, langue d'enseignement et des apprentissages, est toujours enseigné comme *langue maternelle* indépendamment de la relation que les élèves entretiennent avec cette langue, de leurs origines linguistiques ou des langues parlées à la maison et dans la communauté. En formation initiale, les futurs instituteurs de l'école fondamentale (maternelle et primaire) ne reçoivent qu'une information/sensibilisation sur la présence d'élèves plurilingues dans leurs classes, et ce, dans le meilleur des cas. Souvent, ils ne sont confrontés à l'hétérogénéité linguistique des classes que lors de leurs stages ou qu'au moment de leur prise de fonction. Régulièrement, les directions orientent ces jeunes enseignants vers les structures d'enseignement dédiées aux élèves non francophones (les DASPA ou encore les dispositifs d'accompagnement Français langue d'apprentissage¹), missions que les enseignants plus anciens évitent parce qu'ils ne se sentent pas compétents ou formés pour enseigner à ces publics-là.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, les Hautes Écoles proposent une formation FLE aux futurs enseignants du secondaire inférieur ; mais cette dernière est optionnelle. Elle s'adresse uniquement à une partie des enseignants de français qui peuvent choisir une autre option d'études (morale ou religion selon le réseau). De cette option sont par ailleurs exclus les enseignants des autres disciplines. Or, ces *autres* disciplines (mathématiques, sciences et sciences humaines) sont - au même titre que la discipline *français* - enseignées en classe DASPA. Elles interviennent par ailleurs en classe ordinaire et dans les classes où le public est majoritairement plurilingue.

Sur le terrain, la dichotomie entre FLM/FLE introduite à l'école crée des clivages peu représentatifs de la réalité des classes. Cette dichotomie nourrit les préjugés des enseignants et des parents en stigmatisant les élèves, accentuant la création, dans les écoles, de systèmes « à deux vitesses » : les écoles où les minorités sont peu représentées ou *invisibilisées*, et les « autres ». La marginalisation des élèves pour qui le français n'est pas la langue première continue jusqu'à la formation des enseignants à l'université, où l'option d'études en FLE se trouve isolée et sans lien explicite avec l'enseignement *ordinaire* de la langue ou de la littérature françaises.

2. Maîtrise de la langue et réussite scolaire

Pourtant, l'arrivée d'élèves allophones est ininterrompue dans les écoles depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale et le lien entre la maîtrise de la langue,

la réussite scolaire et l'accès aux études supérieures a été établi sans équivoque par une série d'études depuis plusieurs décennies (Cummins, 1979, 2008 ; Kim et Suarez-Orozco, 2014 ; Maravelaki., 2001 ; Maravelaki et Painchaud, 2007, Thürmann, Vollmer, et Pieper, 2010). Mais de quelle maîtrise de la langue parlons-nous au juste ?

Deux études historiques ont étudié la langue dans sa fonction sociale ; celle de Bernstein en 1973 et celle réalisée par Labov en 1966. Bernstein arrive à la conclusion que le code adopté par l'école, est un code élaboré, analytique et décontextualisé. Les enfants issus des classes sociales favorisées utilisent déjà ce langage à la maison avant de débiter leur scolarité. En revanche, les enfants de la classe ouvrière ne sont pas exposés à ce code avant leur entrée à l'école. Il s'ensuit que même si des enfants provenant de deux milieux différents ont le même potentiel intellectuel, ils ne commencent pas l'école avec le même bagage (leur code est plus « restreint »), ce qui entraîne des différences en termes de réussite scolaire. La recherche et les conclusions de Bernstein ont alimenté les discussions autour du « handicap linguistique » dont les enfants des classes populaires souffriraient, et de l'éducation « compensatoire » mise en place pour scolariser ces enfants. Cependant, Bernstein (1975), dès ses premiers articles, insiste sur la valeur propre de ce code « restreint » et met en garde contre un jugement dépréciatif. Dans son article « Critique du concept d'enseignement de compensation », il marque explicitement son désaccord avec les théoriciens du handicap ainsi qu'avec les implications éducatives de cette théorie.

D'autre part, la recherche que Labov (1966) a réalisée auprès de communautés afro-américaines de New York contredit les résultats de Bernstein en démontrant que la variété de l'anglais parlée par les jeunes Noirs dans les ghettos new-yorkais est un langage complet, élaboré et très fonctionnel dans le contexte où il est parlé. Toutefois, ce langage, en dépit de son niveau d'élaboration, n'est pas valorisé dans l'espace social et ne constitue pas, en particulier, la langue utilisée à l'école. Ceci nous amène encore une fois aux constatations de Bernstein (1973) sur le désavantage des enfants qui ne possèdent pas la langue scolaire dès leur entrée à l'école, par rapport à leurs pairs pour qui la langue scolaire est la même que celle qu'ils adoptent à la maison. Comme il le résume en 1975 :

Si l'enfant est réceptif au système de communication scolaire et, du même coup, aux domaines de savoirs et aux ordres de relations que celui-ci transmet, la fréquentation de l'école est pour lui source de développement social et symbolique ; dans le cas contraire, la fréquentation de l'école est une expérience de changement symbolique et social. Dans le premier cas, l'enfant développe son identité sociale, dans le second, il doit transformer cette identité. Entre l'école et le milieu de l'enfant de classe ouvrière, il existe une solution de continuité culturelle qui résulte de la différence radicale entre les systèmes de communication (p. 192).

Dans le cas d'espèce, Bernstein se réfère aux changements symboliques et sociaux que les enfants de la classe ouvrière vivent dans le système scolaire. Il nous semble cependant que ses observations peuvent être reconduites pour la situation vécue par les enfants locuteurs de langues minoritaires durant leur scolarisation. La question des changements culturels et symboliques, de la transformation de l'identité et de la différence entre les systèmes de communication se pose davantage pour les enfants provenant de cultures et de langues différentes de celles utilisées à l'école.

En 1979, Cummins faisait l'hypothèse de l'existence de deux niveaux de compétence langagière : d'une part, la compétence interpersonnelle communicative de base (BICS) qui est contextualisée puisque le sens est négocié constamment par les interlocuteurs, en fonction de la situation et de l'intention de communication ; d'autre part, la maîtrise cognitive/académique de la langue (CALP) qui est décontextualisée, et se caractérise par l'absence de négociation du sens par les interlocuteurs. Dans le cas du CALP, la compréhension et l'expression dépendent de compétences de résolution des problèmes, des capacités d'abstraction et d'interprétation de l'implicite, c'est-à-dire de compétences de haut niveau de littératie. Ces deux niveaux de compétences sont représentés sous forme de continuum où l'axe vertical va de la compétence communicative à la compétence cognitive et l'axe horizontal, de la contextualisation la plus explicite à la décontextualisation la plus implicite.

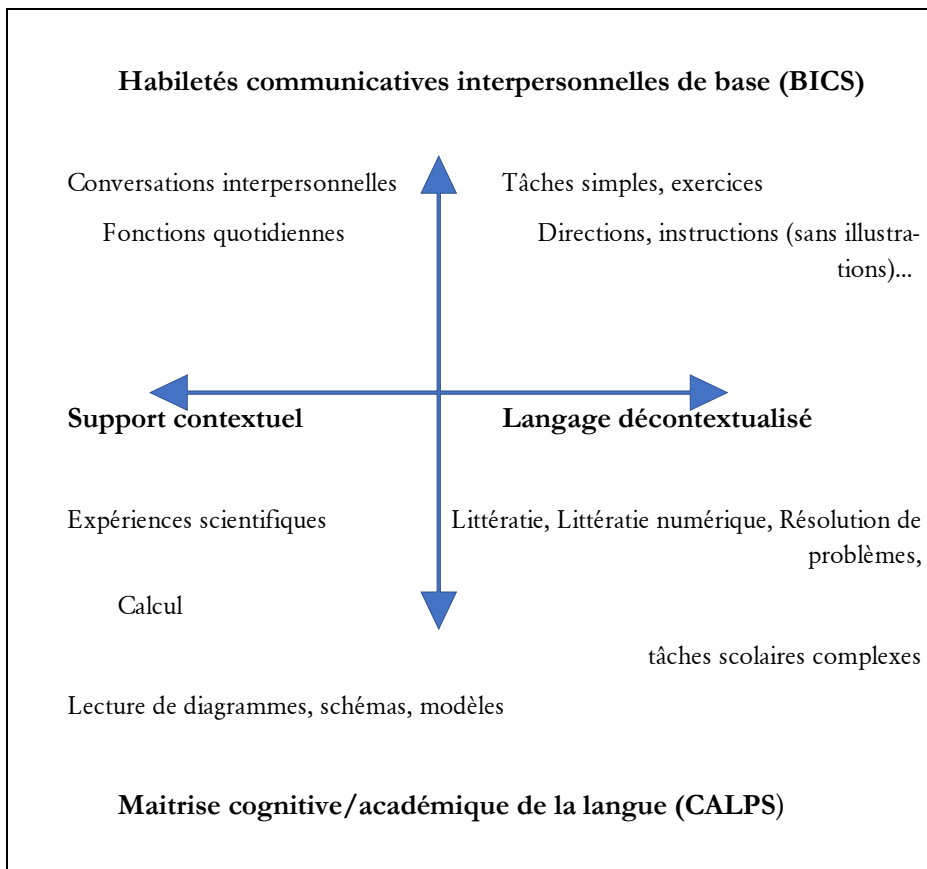


Figure 1. BICS et CALP (Cummins, 1984, 138)

Les hypothèses de Cummins ont fait l'objet de plusieurs études dans les années 80 et 90. Des résultats ont montré que les compétences interpersonnelles communicatives peuvent souvent tromper les enseignants sur les compétences scolaires/cognitives réelles des élèves, et inversement. Ainsi, des élèves ayant une aisance communicative peuvent présenter d'importantes difficultés d'apprentissage tandis que des élèves ayant été scolarisés dans d'autres systèmes éducatifs peuvent réussir leur intégration scolaire en français sans difficulté majeure. En effet, le modèle de Cummins soutient également que les compétences cognitives/académiques (CALP) seraient facilement transférables d'une langue à l'autre, une fois l'obstacle des compétences interpersonnelles franchi. L'hypothèse du transfert a été vérifiée dans plusieurs études (Maravelaki, 1996) et c'est sur la base de ces résultats que des programmes de langues d'origine ont été mis en place un peu partout avec une réussite très relative pour plusieurs raisons : la langue enseignée n'était pas celle parlée au foyer, les programmes ne faisaient

pas le lien entre la langue d'origine et la langue cible, l'enseignement de ces langues était extrascolaire et marginalisé, etc.

Les années 2000 sont marquées, d'un côté, par les travaux du Conseil de l'Europe dont le plus emblématique fut le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001, pour le français), et de l'autre par une multitude de nouveaux dispositifs, outils, propositions qui convergeaient tous dans la même direction : amener nos sociétés occidentales, perçues comme unilingues et uniculturelles, à assumer leur plurilinguisme et pluriculturalisme sociétaux, et à accepter non seulement à les intégrer dans la classe ordinaire mais à les promouvoir au sein de l'école, afin de rendre cette dernière « ouverte au monde » et plus inclusive. C'est ainsi que les dispositifs « Comparons nos langues », « Éveil aux langues », les « Écrits identitaires plurilingues », « L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet » et les « Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle » ont vu le jour – pour n'en citer qu'une série.

3. Des politiques éducatives pour soutenir l'acquisition de la langue de scolarisation

En Belgique francophone, le constat d'iniquité du système scolaire a conduit au *Pacte pour un Enseignement d'Excellence*, une réforme d'envergure de l'enseignement obligatoire qui entraîne, par voie de conséquence, une réforme de la formation des enseignants. « Le Pacte est le fruit d'un intense travail collectif entamé en 2015 et est fondé sur une ambition commune à l'ensemble des partenaires de l'école : renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves. Il s'agit d'une réforme systémique qui s'inscrit dans la durée et se met progressivement en place. » (www.enseignement.be). Le plan de phasage de la mise en œuvre du Pacte prévoit une opérationnalisation progressive des objectifs stratégiques de septembre 2018 à septembre 2030.

Parmi les chantiers identifiés par le Pacte, on trouve notamment comme élément-pivot l'attention portée à la langue de scolarisation et à sa prise en compte dans les pratiques d'enseignement. Cependant, entre l'Avis n° 3 du groupe central paru en 2017 et les différents référentiels disciplinaires à l'heure actuelle toujours en cours de publication et/ou de validation, on constate que la langue de scolarisation n'a pas encore été stabilisée ni clairement définie. Dans le texte de l'Avis de 2017, on la retrouve à deux endroits :

– Dans l'axe stratégique 1, qui concerne les savoirs et compétences du XXI^e siècle, elle est associée à l'objectif stratégique 1 « Renforcer la qualité de l'enseignement maternel » : « Parmi les “domaines d'apprentissage” essentiels au développement de l'enfant, on notera tout d'abord l'importance du langage et

de la communication. Le langage, oral et écrit, occupe une place centrale au cours de cette première étape de la scolarité car sa découverte progressive accompagne le développement de l'enfant, mais aussi dans la mesure où représente le vecteur d'apprentissage, et est ainsi une condition essentielle de la réussite dans l'ensemble des domaines pour la suite du parcours de l'enfant. » (Pacte, 2017, p. 36)

— Dans l'axe stratégique 4, qui concerne l'école inclusive, elle apparaît sous le nom de langue d'apprentissage dans l'objectif stratégique 9 : « S'assurer de la maîtrise de la langue de l'apprentissage par tous les élèves ». Il est néanmoins surprenant que, derrière « tous les élèves » ne soient explicitement mentionnés que les primoarrivants et les élèves allophones : « Le GC s'accorde quant à l'importance de programmes d'accompagnement et de remédiation des primoarrivants et des élèves allophones, et en particulier l'importance des problèmes posés par un manque de maîtrise de la langue d'enseignement. » (Pacte, 2017, p. 287)

Ce n'est que dans les différents référentiels de toutes les disciplines en cours que la langue de scolarisation est nommée comme telle et que son « public » ne se limite plus aux élèves préscolarisés ou aux élèves allophones. Malheureusement, l'Avis n° 3 a installé une confusion durable dans le chef de nombreux enseignants et formateurs d'enseignants qui l'associent à une approche compensatoire destinée à des élèves en situation de déficit (socioculturel, économique, linguistique...).

La définition de la langue de scolarisation présente dans les référentiels disciplinaires est, quant à elle, beaucoup plus large et embrasse à la fois la langue en tant que support d'enseignement, vecteur d'apprentissage et outil de communication à l'école.

La pratique du français est également transversale à l'ensemble des disciplines. Son apprentissage doit donc être stimulé, exercé et renforcé dans toutes les disciplines. Dans cet esprit, ces dernières veillent à développer chez l'élève l'acquisition du français en tant que « langue de scolarisation ». En effet, l'accès à ce langage dans lequel s'exposent les savoirs et se construisent les apprentissages – à la fois spécifique au monde scolaire et aux différentes disciplines – constitue un enjeu important pour l'ensemble des élèves. Ainsi, ils apprennent progressivement à communiquer et à argumenter, oralement et par écrit, selon les codes et les contraintes langagières du monde de l'école. Dans ce sens et sur la base des spécificités langagières de leur discipline, tous les enseignants conscientisent les élèves aux particularités du « français de l'école », qui suppose des tournures, des codes et un vocabulaire spécifiques qu'il convient d'explicitier au bénéfice de tous les élèves. Un autre point d'attention concerne les différents genres de discours et de textes qui peuvent être spécifiques à une discipline, ou communs à plusieurs disciplines. En effet, acquérir le langage d'une discipline ne consiste pas seulement à manipuler correctement des termes isolés, cela signifie aussi se montrer capable de comprendre et de produire des écrits (résumé, compte-rendu, rapport, démonstration, etc.) conformes à la culture et aux conventions ou aux normes propres à la discipline. L'objectif est d'élargir l'éventail des genres de discours et de textes que les élèves maîtrisent.

Cet enseignement de la langue de scolarisation au sein des disciplines, en lien étroit avec les contenus d'apprentissage, bénéficiera à tous mais permettra particulièrement de réduire les inégalités vis-à-vis de certains élèves en situation de « vulnérabilité linguistique ». (Référentiels de français et de langues anciennes, 2020, p.12)

Pour que cette belle définition ne reste pas un vœu pieux et puisse s'incarner véritablement dans les pratiques, il est indispensable d'ancrer solidement la langue de scolarisation dans la formation initiale et continue de tous les enseignants. Sans cela, on continuera à faire peser sur les professeurs de français toute la responsabilité en attendant d'eux qu'ils revoient le vocabulaire des consignes avec leurs élèves, parce qu'« ils ne comprennent déjà pas la question » et en espérant que cela résoudra le problème une bonne fois pour toutes... (et l'on pourra continuer à faire comme on a toujours fait...). Une telle formation à la langue de scolarisation implique :

(1) l'acquisition par tous les enseignants et futurs enseignants de nouveaux savoirs non pas *de* langue mais *sur* la langue, sur son fonctionnement discursif et pragmatique, sur les implicites culturels qu'elle véhicule, sur la complexité cognitive et affective que requiert son utilisation, sur son rôle dans notre société...

(2) l'utilisation par tous les enseignants et futurs enseignants des principes fondamentaux de la didactique des langues : la connaissance des travaux du Conseil de l'Europe, l'approche comparative, l'explicitation des tâches langagières dans les matières non linguistiques...

(3) la mise en application par tous les enseignants et futurs enseignants de dispositifs pédagogiques permettant de gérer de façon positive (et non pas « remédiate ») l'hétérogénéité des groupes-classes : apprendre à différencier sans séparer.

(4) des nouvelles pratiques « métier », moins individuelles (l'enseignant seul face à sa classe avec sa matière à enseigner) et plus collaboratives, tant dans la délimitation des contenus que dans les dynamiques de classe (favoriser le coenseignement, par exemple).

4. Présentation du numéro

Ce numéro tire son impulsion première des réformes importantes présentées ci-dessus survenues ces dernières années dans le système éducatif de Belgique francophone. De décrets en circulaires, on y observe au moins depuis 2012 une émulation réformatrice qui a pu mettre l'accent tantôt sur l'apprentissage de la langue de scolarisation, tantôt sur le contexte plurilingue et le « public » allophone – et dont ce numéro, au moins pour ces domaines, aimerait esquisser une

sorte de bilan d'étape. Cependant, nous avons voulu éviter de faire de cette actualité locale l'argument d'une réflexion strictement indigène, et sans contrepoint. Ce numéro du *Langage et l'homme* cherche plutôt à se saisir du contexte belge comme d'un point de départ vers une série de points de vue et d'expériences internationaux destinés à être partagés et confrontés, pour dynamiser une réflexion collective. Les objets de réflexion pourront porter quant à eux, de façon alternée ou croisée, sur les cadres législatifs, les pratiques enseignantes ou les dispositifs didactiques mis en œuvre de l'enseignement fondamental à l'université.

Dans la première partie consacrée aux politiques éducatives visant à promouvoir le plurilinguisme et l'apprentissage de la langue de scolarisation, Élodie Oger présente le nouveau cadre législatif qui s'adresse, en Belgique francophone, aux élèves ne maîtrisant pas la langue de l'enseignement. S'appuyant sur deux recherches menées récemment dans l'enseignement fondamental et secondaire, elle analyse la façon dont certaines mesures décrétales affectent l'efficacité des dispositifs DASPA et FLA, et les pratiques enseignantes qui y ont cours.

Fatima Chnane-Davin propose une synthèse de travaux menés sur le français langue seconde et le français langue de scolarisation, reconsidérés à l'aune des concepts d'allophonie et de plurilinguisme. Si ces termes ont désormais fait leur apparition dans les circulaires pour désigner la situation d'apprentissage du français par les élèves allophones nouvellement arrivés en France, la formation des enseignants tarde, selon la chercheuse, à jeter les bases d'une didactique du plurilinguisme contextualisée et ciblée.

Salima El Karouni montre pour sa part comment les catégories théoriques qui président actuellement à la formation des enseignants (FLE, FLS et FLA dans le contexte belge francophone) affectent les pratiques pédagogiques effectives de certains enseignants. Se distanciant de ces notions traditionnelles qu'elle critique pour leur manque d'épaisseur didactique, la chercheuse soutient la nécessité d'envisager l'enseignement du français par une approche catégorielle, et davantage inclusive.

En passant en revue différentes mesures implémentées en Fédération Wallonie-Bruxelles (aménagement raisonnables, dispositifs DASPA et FLA, Éveil aux langues), Danièle Crutzen dresse un bilan critique de l'évolution de l'école belge francophone vers une prise en compte du plurilinguisme des élèves et, « nécessité faisant loi », vers un passage progressif à une norme scolaire « plurielle ».

Émérencienne Ncwabewge, quant à elle, déplace une première fois le point de focale en s'intéressant à la réforme de l'École fondamentale du Burundi entreprise depuis 2013. Se basant sur les résultats d'une enquête effectuée auprès d'enseignants de français et d'un test soumis à un nombre important d'élèves, la

chercheuse montre que les faibles résultats des élèves s'expliquent moins par la gestion du plurilinguisme scolaire de la part des Autorités, que par la formation des enseignants, axe sur lequel il conviendrait d'agir en priorité si l'on souhaite faire évoluer positivement le système d'enseignement burundais.

Khalil Moussafir propose une réflexion sur les développements récents du plurilinguisme, marqué par le passage d'un concept sociolinguistique à un concept psychosocial. Au départ de programmes et de principes universels tels que « l'éducation pour tous », il analyse des contextes sociolinguistiques et éducatifs plurilingues complexes (en particulier, le contexte éducatif marocain universitaire).

À travers la présentation de deux projets de recherche « Comparons nos langues » (2003) et « Suivez le guide » (2021), Nathalie Auger interroge l'évolution des questions de plurilinguisme à l'école française, sur presque 20 ans d'intervalle. Elle questionne les liens qui unissent les cadres institutionnels, les valeurs, la recherche, les pratiques de classe et la formation, dans une perspective socio-historique.

Suivant la tradition d'accueil d'expériences praticiennes du *Langage et l'Homme*, la deuxième partie de ce volume fait droit à la présentation analytique de dispositifs vécus d'enseignement de la langue de scolarisation. Même si elles aussi sont situées (dans un système éducatif, notamment), ces contributions tirent des séances d'enseignements qu'elles exposent des conclusions et propositions dignes d'intérêt pour tout pédagogue ou didacticien.

Dans l'article « Petit poisson deviendra grand », Nicole Wauters analyse ainsi une leçon d'éveil scientifique mise en pratique dans une classe de première année primaire. L'auteure commente les gestes de l'enseignante à la lumière de concepts ressortissant au français langue de scolarisation et montre en quoi un travail conjoint sur les savoirs et la langue permet aux élèves de progresser.

Deborah Meunier présente un dispositif de formation hybride (en présentiel et en ligne) à la didactique du français langue de scolarisation. Mis en place par l'Université de Liège, ce module de formation s'adresse aux enseignants du fondamental et du secondaire, et est construit autour de capsules vidéo pédagogiques, d'interviews d'experts, de ressources ainsi que d'espaces d'échange et de collaboration.

« FLE en récits » est un site destiné aux formateurs de FLE travaillant dans le milieu associatif, la promotion et les DASPA de Belgique francophone. Il propose à la fois des ressources pour l'enseignement du récit aux primoarrivants, et par un guidage méthodologique et didactique, la formation continue des enseignants. Dans cette contribution, l'auteur du projet, Myriam Denis revient sur la genèse du projet, ses objectifs principaux et les principes méthodologiques au centre de sa conception.

Après avoir identifié et décrit différentes composantes de la langue de scolarisation, Martine Dubois propose – à partir d'une planche de bande dessinée – un dispositif visant l'appropriation de la langue de scolarisation par un public de classe ordinaire, de la fin du cycle primaire ou au début du secondaire. Le dispositif a pour spécificité de rendre transparentes pour l'élève les transformations qui s'observent lors du passage de la langue « du quotidien » à la langue de l'école.

Abdellah Gantare rend compte d'un dispositif didactique expérimenté au sein de l'Institut supérieur des sciences de la Santé du Maroc. Par l'élaboration d'un lexique médical plurilingue et la mise en place d'une journée scientifique, le dispositif vise le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle des étudiants anglophones, hispanophones et lusophones, de plus en plus nombreux à intégrer l'enseignement supérieur au Maroc.

Enfin, Irène-Marie Kalinowska s'interroge sur les compétences à construire en formation initiale afin de donner aux (futurs) enseignants les moyens de mettre en œuvre des enseignements/apprentissages appropriés aux situations scolaires plurilingues, sachant qu'un certain nombre d'étudiants de régendat partagent les caractéristiques sociolinguistiques des élèves dits « défavorisés ».

Plutôt qu'un répertoire de recherches dans le domaine, notre objectif était de constituer un référentiel de pratiques et de dispositifs qui ont fait ou qui attendent à faire leurs preuves. C'est parce que nous sommes convaincues que la microdidactique du terrain (la didactique praxéologique) est aussi – voire plus importante dans certains cas – afin d'opérer les changements dont les acteurs ont besoin. C'est dans cette perspective que ce volume a l'ambition de réunir la recherche à la classe, les chercheurs aux formateurs et les formateurs aux premiers intéressés : les enseignants.

Le chantier de la théorisation et de la sensibilisation à la langue scolaire demeure largement ouvert, et les quelques contributions de ce numéro ne sauraient l'épuiser. Nous espérons cependant que ce numéro, par le prisme international qu'il propose, aura permis de dynamiser la réflexion sur le sujet.

Bibliographie

Auger, N. (2005). *Comparons nos langues*, DVD, CRDP Montpellier, réseau Canopé.

Berstein B. (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language*, Vol. 2. London : Routledge and Kegan Paul.

Berstein, B. (1975). *Language et classes sociales : Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Minuit.

Cavalli M., (2012). Langues et enseignement des matières scolaires. In Causa M., (éd.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements* (pp.125-156). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Cavalli M. & al. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour le langues*. Paris : Didier.

Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working papers in Bilingualism*, 19.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Hornberger N.H. (eds) *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36.

Kim, H. Y. et Suarez-Orozco, C. (2014). The Language of Learning: The Academic Engagement of Newcomer Immigrant Youth. *Journal of Research on Adolescence*. <https://doi.org/10.1111/jora.12130>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n° 3 du groupe central*. Bruxelles : éditeur officiel FWB.

Maravelaki, A. (1996). L'enseignement de la littérature en langue d'origine a-t-il des effets bénéfiques sur le développement des langues seconde et tierce chez les enfants trilingues ? In Zita De Koninck (éd.). *L'éducation multiculturelle : état de la question. Rapport 3, École et société*. p. 94-110. Winnipeg, Manitoba : CASLT/ACPLS.

Maravelaki, A. (2001). *Compétences langagières, caractéristiques socioculturelles et connaissances du monde du travail de jeunes francophones et de jeunes de communautés culturelles finissant le secondaire à Montréal*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Montréal, Canada.

Maravelaki, A. et Painchaud, G. (2007). Compétences langagières, perceptions du marché du travail et aspirations professionnelles des jeunes issus de l'immigration. Dans J. Archibald et J.-L. Chiss (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactiques*, p. 137-151. Paris : L'Harmattan.

Oger, É. (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 non publiée. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29, 147-166. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2617>

Rivera, C. (2016). *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon : Multilingual Matters.

Romainville, A.-S. (2019). *Les faces cachées de la langue scolaire. Transmission de la culture écrite et inégalités sociales*. Paris : La Dispute.

Spaëth, V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires. In J.-L. Chiss (éd.), *Langues & didactique. Immigration, école et didactique du français* (pp.62-100). Paris : Didier.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : PUF (Éducation et formation).

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon : Multilingual Matters.

Thürmann, E., Vollmer, H. et Pieper, I. (2010). Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables. L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration. *Études et ressources*, Vol. 2. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. www.coe.int/lang

Notes

¹ Depuis 2001, les DASPA (Dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants) – tant dans l'enseignement fondamental que secondaire – accueillent les élèves de nationalité étrangère arrivés récemment en Belgique francophone et ne maîtrisant pas le français. Les élèves y sont scolarisés à temps plein, et se voient dispensés des cours intensifs de français ainsi que des cours d'histoire et de géographie, de mathématiques et de sciences dans la langue cible. Plus récents (2019), les dispositifs d'accompagnement FLA (Français Langue d'apprentissage) consistent en périodes de remédiation, de soutien en langue de scolarisation dispensés aux élèves de l'enseignement primaire et secondaire attestant un faible degré de maîtrise de français.

Sommaire du numéro

Langues des familles et langues de l'école

Langues des familles et langues de l'école. Du plurilinguisme sociétal à la langue de scolarisation	7
Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement : un nouveau cadre législatif en Communauté française de Belgique	21
<i>Élodie OGER, Geoffrey LERUTH</i>	
Allophonie et plurilinguisme en FLS langue de scolarisation	39
<i>Fatima CHNANE-DAVIN</i>	
Les écueils des catégorisations à l'œuvre dans la formation des (futurs) enseignants de français	57
<i>Salima EL KAROUNI</i>	
Quand nécessité fait loi... Vers une ouverture raisonnée au plurilinguisme	67
<i>Daniele CRUTZEN</i>	
Plusieurs défis à l'école fondamentale du Burundi. Sur quoi agir prioritairement ?	85
<i>Emerencienne NCABWENGE, Silvia LUCCHINI</i>	
Développements du plurilinguisme : de la conception géographique à l'approche « psychosociale »	99
<i>Khalil MOUSSAFIR</i>	
De « Comparons nos langues » (2003) à « Suivez le guide ! » (2021). Parcours de recherche en langues sur près de 20 ans, à l'école et en famille	115
<i>Nathalie AUGER</i>	
Petit poisson deviendra grand... si le langage lui prête vie !	133
<i>Nicole WAUTERS</i>	
Former les enseignants à la didactique du français langue de scolarisation	149
<i>Deborah MEUNIER</i>	
FLE en récits, des outils et des démarches pour les formateurs en FLE	169
<i>Myriam DENIS</i>	
Le FLSco, une compétence multiforme	185
<i>Martine DUBOIS</i>	
Vers le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des étudiants subsahariens anglophones, hispanophones et lusophones au sein de l'Institut Supérieur des Sciences de la Santé au Maroc	203
<i>Abdellah GANTARE</i>	
Entre les langues des élèves et les langues des (futurs) enseignants : « la » langue de l'École ? Construction de l'objet langue et prise en charge des situations de multilinguisme et de la variation linguistique	219
<i>Irène-Marie KALINOWSKA</i>	

ISSN : 0458-7251

ISBN : 978-2-8066-3779-6

www.eme-editions.be

25 €

