



Photo : cours de FLA - Institut Marie Immaculée Anderlecht - Marc Vande Weyer

L'école : une langue à part entière

ETAT DES LIEUX

L'apprentissage de la langue de scolarisation concerne tous les enseignants

PRATIQUES

Aider à comprendre les consignes et à structurer ses idées

REGARDS CROISÉS

Avec le langage, devenir acteur de son parcours scolaire

FORMATION INITIALE

Répondre aux besoins réels

“ Lire une consigne, saisir le sens d'un énoncé, comprendre le vocabulaire spécifique à une discipline : autant d'actions devant lesquelles tous les élèves ne sont pas égaux. Et pas seulement les allophones. « Certains élèves francophones de milieux défavorisés ont, eux aussi, un langage éloigné des attentes de l'école » explique **Frédéric COCHÉ**¹. Leur syntaxe est souvent limitée, le vocabulaire réduit et les interactions très « terre à terre ». C'est pour répondre à cette vulnérabilité linguistique que le dispositif Français Langue d'Apprentissage (FLA) a été mis en place tant au fondamental qu'au secondaire. « Travailler avec des jeux leur donne envie d'apprendre et les encourage à s'entraîner » confie cette institutrice bruxelloise en charge d'élèves FLA. « Je leur montre aussi des dessins et leur demande d'exprimer ce qu'ils voient ».

Dans son avis n°3, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence identifie la maîtrise de la langue scolaire comme un des déterminants de la réussite. « Il est important que tous les acteurs se sentent concernés, les directions notamment, sans aller trop vite pour ne pas brusquer les enseignants » ajoute **Sandrine DI TULLIO**² qui se veut toutefois optimiste. Dans les pages qui suivent, nous tenterons de prendre la mesure des efforts déployés en termes de formation notamment. Bonne lecture !

1. Secrétaire général adjoint de la Fédération de l'enseignement fondamental catholique

2. Conseillère pédagogique à la Fédération de l'enseignement secondaire catholique

L'apprentissage de la langue de scolarisation concerne tous les enseignants

Interviews et textes : Brigitte GERARD

FLE, FLA, DASPA, FLSco... Mais comment donc s'y retrouver parmi ces acronymes ? Alors que l'on parle ici d'apprentissage de la langue française chez les élèves, pas évident pour les enseignants d'y voir clair. En DASPA, l'élève apprend le FLE et a rapidement besoin du FLSco qui lui permettra d'être autonome en classe au sortir du dispositif. En 2019, le dispositif FLA a été créé pour les élèves qui n'avaient pas le statut de primo-arrivant. Heureusement, les Fédérations de l'enseignement fondamental et du secondaire n'ont pas traîné pour s'emparer de cette thématique et mettre tout en œuvre pour y sensibiliser leurs équipes pédagogiques.

De quoi parle-t-on ?

FLE - Français Langue Etrangère : Français enseigné à/ appris par des apprenants dont la langue maternelle est autre que le français dans un contexte où le français n'est pas parlé dans la sphère sociale – langue de découverte, de voyage, de communication, de socialisation, du quotidien.

FLSco - Français Langue de Scolarisation : Français appris/ enseigné et utilisé en contexte scolaire ; le langage dans lequel l'enseignant donne cours de math, de géo, d'histoire... ; le langage qui accompagne et rend possible la structuration de la pensée, qui soutient l'appropriation des savoirs ; le langage dans lequel l'élève va exécuter les consignes ou les exercices, va s'entraîner et retenir les savoirs et procédures, pour aller vers une forme d'autonomie.

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

FLA : Dispositif « Français Langue d'Apprentissage ».

Christophe MOURAUX, directeur de la FoCEF, service Formation de la Fédération de l'enseignement fondamental catholique

Qu'entend-on par Français Langue d'Apprentissage (FLA) ?

Christophe MOURAUX : Le décret du 7 février 2019¹ introduit la notion d'élève FLA, mais, d'un point de vue scientifique, on parlera plutôt de FLSco, Français Langue de Scolarisation (cfr pavé). Les difficultés liées à celle-ci ne touchent pas que les enfants allophones mais aussi ceux dont le français est la langue maternelle. Cette langue scolaire doit être envisagée de manière transversale. Il faut donc l'intégrer dans l'enseignement de toutes les disciplines, ce qui signifie que tous les enseignants devraient y être formés ou en tout cas prendre conscience de l'importance de le faire. D'après de nombreux enseignants, il faut d'abord apprendre aux élèves à parler le français et, ensuite, voir les matières. En réalité, c'est à travers la géo, l'histoire et grâce au FLSco que l'enfant peut progresser, aussi bien dans la matière qu'en français. Les enfants qui avaient des difficultés à ce niveau étaient bien sûr déjà là mais pas clairement identifiés dans le cadre d'un dispositif. C'est le cas maintenant et c'est positif, mais il a été mis en place trop vite. Il aurait fallu d'abord former les équipes éducatives et les conscientiser.

A qui s'adresse le dispositif FLA ?

CM : Le DASPA est destiné aux enfants qui viennent d'arriver en Belgique et bénéficient du statut de primo-arrivant ou assimilé. Le dispositif FLA est réservé aux enfants n'ayant pas ce statut administratif, mais ne parlant pas le français. Au fondamental, les élèves francophones « vulnérables » peuvent également bénéficier de ces heures FLA. Ainsi, dans une même classe peuvent se côtoyer des enfants qui viennent d'un pays étranger, ne maîtrisent pas du tout le français et n'ont pas accès au DASPA s'ils n'ont pas le statut primo-arrivant, un enfant syrien orphelin, ayant davantage connu la guerre que l'école et un petit Roumain dont les parents sont diplomates et qui parle déjà trois langues. Comment un enseignant, confronté à ces multiples profils peut-il planifier les apprentissages utiles pour chacun s'il n'est pas formé à la pédagogie et didactique linguistique et interculturelle ? Cela dit, le processus a le mérite d'être en marche, de plus en plus de monde prend conscience de l'enjeu et les pièces du puzzle se mettent en place progressivement pour le bien des enseignants et, in fine, des enfants.

En quoi consiste ce dispositif ?

CM : Les élèves de maternelle et primaire peuvent passer, une fois au cours de leur scolarité, un test FLA, élaboré par un groupe de travail interrégionaux. Le niveau pris en compte est celui du Cadre européen commun de référence pour les langues. Pour réussir le test, il faut obtenir le niveau B1, qui est intermédiaire. Si un élève rate le test, l'école obtient 0,4 période FLA pour 24 mois. Le problème, c'est que cela n'indique pas aux enseignants quels sont les besoins de cet élève, quel est son niveau réel, quel objectif il faut atteindre avec lui. Ce n'est pas un test diagnostique. Il a une valeur administrative mais pas pédagogique.



Photo : Laurence Lescot - Saint-Joseph Geer
secondaire spécialisé

d'assister à une formation qui les intéresse, pendant deux à cinq jours sur l'année. Nous proposons 15 modules de formation de deux jours pour cette année, que nous nous efforçons de maintenir avec des formations à distance. Les autres sont des modules collectifs, pour l'ensemble de l'équipe éducative. Il y a cette année une formation de ce type afin de faire comprendre aux équipes que tout le monde doit travailler sur la dimension FLSco. La FoCEF et le CECAFOC (organisme de formation du secondaire) proposent par ailleurs un parcours de cinq modules, avec trois sessions, qui permettront chacune de former 10 personnes pour chaque niveau.

Quelle est le nombre d'élèves concernés par ce dispositif ?

CM : Nous n'avons pas les chiffres exacts, mais, toutes les écoles étant concernées, il apparaît que le nombre de périodes générées a dépassé de très loin les prévisions. Cela ne fait que renforcer la nécessité de formation de tous sur le sujet et ce y compris dans la formation initiale des enseignants.

D'autres outils sont-ils prévus pour accompagner les enseignants ?

CM : Dans notre réseau, un groupe de travail est en train de finaliser une brochure à l'attention des directions et équipes pédagogiques, qui traite de la manière d'accueillir les enfants allophones dans les écoles, de leur enseigner, de collaborer entre enseignants, de se former... La prochaine étape est de voir ce qu'on peut faire du point de vue de l'accompagnement. Les conseillers au soutien et à l'accompagnement devront pouvoir aider les écoles. Et, 3^e volet, une formatrice de la FoCEF travaille actuellement sur des activités et fiches pédagogiques à destination des enseignants et à poster sur le site la Salle des profs². La dimension FLSco a par ailleurs été prise en compte lors de la rédaction du nouveau programme de maternelle. ■

1. Décret visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.

2. <http://www.salle-des-profs.be/>

A quoi servent ces heures dans les écoles ?

CM : Le message que nous souhaitons faire passer, c'est qu'il vaut mieux ne pas sortir ces enfants de la classe. Idéalement, le titulaire et l'enseignant qui bénéficie de ces périodes, un instituteur maternel, primaire ou même un maître de religion, d'art, de gym, devraient travailler ensemble. Ils peuvent faire de la différenciation, proposer à ces élèves d'autres outils. En réalité, ceux-ci sont souvent extraits de la classe et cela revient finalement à de la remédiation, alors qu'on sait qu'une langue s'apprend en contexte, ici en classe.

Qu'est-il prévu en termes de formations ?

CM : Le décret du 7 février 2019 prévoyait une obligation de formation pour les enseignants souhaitant maintenir leur priorité dans les dispositifs DASPA et FLA à la date du 1^{er} septembre 2020. Nous en avons demandé le report à septembre 2021, voire 2022. Pour cette année, la FoCEF a intensifié sa programmation sur le FLSco mais il est évident que cela ne peut pas suffire devant le nombre d'enseignants à former. Nos formations sont de deux types : les unes sont volontaires et individuelles, et permettent aux enseignants

Sandrine DI TULLIO, conseillère pédagogique à la Fédération de l'enseignement secondaire catholique

Quelle est la législation au niveau du secondaire ?

Sandrine DI TULLIO : Le décret de 2019 reconnaît que la langue des apprentissages comporte des spécificités, qu'il y a une corrélation forte entre la maîtrise de cette langue et la réussite scolaire et que certains élèves allophones, qui n'ont pas le statut de primo-arrivant et pas accès au DASPA, ont aussi un besoin langagier. Pour ces élèves, les écoles secondaires ont à présent la possibilité de faire passer un test de mesure des compétences langagières, le test FLA. Contrairement au fondamental, où tous les élèves peuvent le passer, cela concerne ici uniquement ceux qui sont allophones et n'ont pas le statut DASPA. Il s'agit de mesurer si l'élève atteint le niveau B1 du Cadre européen de référence des langues, autrement dit s'il est capable d'être autonome dans une classe ordinaire.

Qu'advient-il des élèves qui ratent le test ?

SDT : Comme au fondamental, l'école reçoit 0,4 période par élève pour du renforcement en langue de scolarisation. Mais, s'il n'y a qu'un élève qui passe le test, l'école reçoit une heure. Une heure de renforcement, qui est la plupart du temps considérée comme une remédiation. Or, c'est en classe que s'apprend la langue scolaire. C'est un apprentissage en interaction, au cœur de la classe, avec les pairs et l'enseignant. Et cela ne concerne pas que le cours de français. Les langues des disciplines sont des langages. Décrire quelque chose en sciences ne sera pas pareil qu'en histoire. On ne mobilise pas les mêmes démarches ni parfois les mêmes structures linguistiques. Il ne suffit pas de parler la langue du dehors et d'y ajouter du vocabulaire. Cette question de la langue scolaire peut d'ailleurs aussi toucher des élèves francophones. Les professeurs doivent dès lors être formés, il faut les accompagner dans la découverte de cette didactique. En réalité, tous les enseignants sont des profs de langue !

Où en est-on du côté de la formation ?

SDT : Il y a une offre d'accompagnement ciblée, à la demande, pour accompagner les enseignants vers cette nouvelle identité de professeur de discipline mais aussi de la langue de sa discipline. Nous proposons par ailleurs une quinzaine de modules de formation sur ces thématiques. Il y a notamment une formation hybride d'une durée d'un an, organisée par les conseillers pédagogiques de la Cellule de soutien et d'accompagnement, avec une alternance de temps de formation et d'accompagnement des pratiques. Cinq écoles s'y sont déjà engagées. On travaille d'abord avec des enseignants volontaires et l'objectif est que cela fasse petit à petit tache d'huile dans l'école, qu'il y ait un partage de pratiques. En même temps, une brochure vient de sortir sur la manière de favoriser les pratiques d'inclusion pour les élèves allophones, en évoquant la langue de scolarisation...

Il est sans doute difficile de toucher l'ensemble des enseignants... Comment est-ce reçu dans les écoles ?

SDT : Les plans de pilotage constituent des leviers pour toucher des équipes de professeurs. De nombreuses écoles identifient la maîtrise de la langue comme axe stratégique pour favoriser la réussite scolaire. Cela peut en effet se traduire par une augmentation des résultats aux évaluations externes, une diminution des écarts de performance... Les écoles font appel à nous, sans avoir encore la compréhension de ce qu'est cette langue scolaire et de ses dimensions multiples et spécifiques. Nous aidons les enseignants à prendre conscience que, dans leur contenu disciplinaire, il y a une part linguistique. Certains mordent tout de suite, s'inscrivent à des formations, testent des pratiques, d'autres ne se sentent pas encore concernés. Cela prendra du temps, c'est un changement d'identité, une transition importante.

Qu'en est-il des DASPA par rapport à ce dispositif ?

SDT : L'approche y est différente. Jusqu'à présent, les enseignants en DASPA étaient formés à l'enseignement du FLE mais on s'est rendu compte que, quand les élèves en sortaient, ils n'étaient pas armés pour affronter les contenus disciplinaires. En réalité, le FLE

n'est pas suffisant. Il faut très rapidement inclure la dimension de la langue scolaire pour que les élèves deviennent plus autonomes. Comme il n'y a finalement pas beaucoup d'heures FLA au secondaire, nous travaillons cette question surtout en DASPA.

Etes-vous optimiste pour la suite ?

SDT : On est au début de quelque chose. Le PAP (plan d'actions prioritaires) de la Fédération de l'enseignement secondaire fait référence à cette vision d'inclusion. Il faut voir ça comme une opportunité, une occasion de questionner ses pratiques. L'avis n° 3 du Pacte d'excellence avait aussi identifié la maîtrise de la langue scolaire comme un facteur de réussite. Il faudra que tous les acteurs se sentent concernés, les directions notamment, sans aller trop vite pour ne pas brusquer les enseignants. Je suis optimiste parce que je me dis qu'on a là un levier extraordinaire et qu'on a rendu visible quelque chose qui ne l'était pas. ■



Louise LACHI n'hésite pas à proposer

des parties de jeux de société à ses élèves

Aider à comprendre les consignes et à structurer ses idées

Brigitte GERARD

Un constat : sur le terrain, les profils d'élèves FLA sont très variés. Charge aux enseignants de s'adapter en fonction de leurs difficultés propres. C'est ce que nous explique **Louise LACHI**, institutrice primaire au Centre scolaire Notre-Dame de la Sagesse à Ganshoren, qui est en charge des élèves FLA.

“ Cette année, l'école compte environ 100 enfants FLA, sur quasi 500 élèves. S'il y a 7-8 élèves FLA dans une classe, je les prends ensemble, puisque travailler en petit groupe permet d'avancer plus rapidement. S'ils ne sont que 2-3, je regroupe ceux de plusieurs classes. En été, j'ai préparé avec deux collègues des projets FLA pour chaque année, mais, vu la situation sanitaire, ils n'ont pas pu être lancés.

Souvent, ces élèves ne parlent pas le français à la maison et il peut y en avoir aussi qui étaient en néerlandais en maternelle, en parlant, en plus, une autre langue à la maison ! Dans mon groupe de 1re année, je fais face à diverses difficultés et, comme on a en moyenne deux périodes par semaine, je les prends tous pendant une heure et l'heure suivante seulement ceux qui ne parlent pas du tout le français, pour travailler davantage le vocabulaire et les aider à s'exprimer en classe ou avec leurs copains.

La motivation de l'enfant est essentielle. Travailler avec des jeux leur donne envie d'apprendre et les encourage à s'entraîner. Avec les

élèves qui ne parlent pas du tout, j'essaie de leur faire faire des phrases, je leur montre des dessins et leur demande de s'exprimer sur ce qu'ils voient. Il s'agit d'abord de développer leur vocabulaire et puis de construire des phrases qui ont du sens. Le principal, c'est qu'ils arrivent à se faire comprendre, à comprendre les autres et à s'exprimer de manière fluide. L'objectif final étant qu'ils puissent suivre les cours en classe. Il y a des élèves qui ont du mal avec la compréhension des consignes. Les premiers cours de FLA permettent de cibler les difficultés et d'adapter les activités, les jeux en fonction de ce qu'il faut pallier. S'il y a une difficulté au niveau des consignes ou de la compréhension à l'audition, ils doivent pouvoir identifier le message quand je lis quelque chose... Et, outre les problèmes de vocabulaire, il y a la question de l'écriture, quand ils doivent coucher leurs idées sur papier. Je travaille beaucoup là-dessus. Parfois, ils ont plein d'idées mais ont du mal à les structurer et à en faire des phrases.

Avec les enseignants, nous travaillons sur la plateforme numérique Questi, qui nous permet de communiquer nos commentaires sur les élèves et de les suivre d'une année à l'autre. Moi, je fais aussi toujours un petit feedback au professeur après mon heure de FLA. Eventuellement, on adapte pour la fois suivante, afin de retravailler tel élément ou de ne prendre que certains élèves. Les instits peuvent demander de voir tel ou tel aspect. Par exemple, en 3e, ils étaient en train d'étudier les contraires et les synonymes et j'avais élaboré des jeux de langage là-dessus pendant l'été. Je les ai donc faits à ce moment-là, en lien avec leurs apprentissages du moment.

Cela me semble plus intéressant de retirer les enfants des classes car cela leur permet de s'exprimer plus facilement. Il y a alors beaucoup d'échanges. Les plus timides peuvent se rendre compte qu'ils sont doués dans telle ou telle branche et cela peut les faire évoluer même au niveau personnel. Je pense que beaucoup d'enseignants sont conscients des difficultés de certains élèves en FLA et qu'ils adaptent leurs cours en fonction, qu'ils font de la différenciation.

Pour la suite de cette année, on aimerait mettre en place nos projets, peut-être après Carnaval. Il s'agirait de construire avec les élèves des projets de A à Z. En 6e primaire, par exemple, on voulait demander aux enfants de créer eux-mêmes un roman, en discutant entre eux pour trouver les personnages, les lieux, l'intrigue... Ensuite, ils iraient le lire à une classe de plus petits. En 3e, l'idée est d'entretenir une correspondance avec une classe FLA de 3e primaire d'une autre école. Avec ce genre de projet, il faut avoir le temps car s'il n'y a pas d'aboutissement, ce n'est pas valorisant pour l'enfant. » ■



Photo : Notre-Dame de la Sagesse – Ganshoren

Avec le langage, devenir acteur de son parcours scolaire

Interview et texte: Conrad van de WERVE

« Entrées libres » a réuni autour de la table deux experts préoccupés par la maîtrise de la langue d'apprentissage par les élèves : **Nicole WAUTERS**, auteur d'un récent livre¹ sur le sujet et **Frédéric COCHÉ**, Secrétaire général adjoint de la Fédération de l'enseignement fondamental catholique. (FédEFoC)

Qu'est-ce qui dans votre parcours vous a amené à vous intéresser à la langue d'apprentissage ?

Nicole WAUTERS : En 1974, j'ai débuté comme institutrice primaire et à l'époque déjà, la question du langage me préoccupait. J'accueillais des enfants allophones dans ma classe. J'étais bousculée parce que les enfants ne s'exprimaient pas en français, qui était la langue dans laquelle j'enseignais. J'ai pris alors la décision de suivre les cours de la FOPA² et conjointement à cela, j'ai eu une proposition de travail à la FédEFoC³. Cela a considérablement ouvert mon terrain d'actions puisque l'on se rendait dans toutes les écoles. J'ai cru d'abord que le problème de la langue était essentiellement lié aux enfants allophones, qui ne parlaient pas du tout le français et je me suis dès lors formée en français langue étrangère de façon à comprendre. Je me suis ensuite rendu compte que ce n'était pas tout à fait le français langue étrangère qui était une réponse à ce problème. Mon arrivée à l'inspection m'a permis de continuer à prendre la mesure de l'impact du langage sur les apprentissages des enfants. Autant dans les milieux favorisés que défavorisés.

La proximité des familles avec la langue utilisée à l'école est très variable...

NW : Oui, il y a des parents qui sont très vite sensibilisés aux attentes de l'école. Ces parents-là, sans en prendre forcément conscience, utilisent déjà un langage très proche de celui qui est utilisé à l'école. On fait réfléchir l'enfant, on va discuter autour d'un album de jeunesse, on va discuter de la façon dont on va vivre les vacances... Il y a des interactions langagières. Alors que pour d'autres enfants, qui appartiennent à des milieux plus fragilisés, ils bénéficient de moins de sollicitations de ce type. Si l'école ne prend pas en compte ces écarts importants, il y a fort à parier que ces enfants-là vont se débrouiller plus ou moins mais très vite décrocher par rapport à la complexité de ce qui est demandé.

L'environnement de l'enfant est déterminant...

Frédéric COCHÉ : Oui tout à fait. Et j'ai quelques exemples concrets : on sait que dans les milieux plus populaires on a tendance à parler en priorité de ce qui est très terre à terre. Ce qui se dit, ce qui s'échange renvoie dans l'immense majorité à des situations très pragmatiques. « Qu'est-ce qu'on va manger ce soir ? » « Va dans ta chambre. » « Eteins la télévision. » etc. C'est du concret. Plus on va vers des milieux culturellement plus instruits, plus on va augmenter le type d'interactions, de paroles plus abstraites. « Tiens qu'est-ce que tu as pensé de ce qu'on a fait à ce moment-là ? », « Comment tu ferais ça, toi ? ». On analyse, on prend du recul sur ce qu'on vient de faire. C'est ce qui est de l'ordre du « méta » (métalangage, métacognition...). Ces situations ne se présentent pas ou très peu dans les milieux populaires.

Avez-vous constaté un manquement au niveau de l'outillage des enseignants ?

NW : Oui, il manque d'outils. Mais je pense qu'il manque surtout une conscience par rapport à la langue de scolarisation. Tout enseignant s'accorde à dire combien la langue est importante, mais en même temps, la perception de ce qui doit être travaillé est loin d'être évidente dans l'esprit de la plupart des instituteurs/trices de maternelle et primaire. On associe de façon un peu directe et catégorique que le déficit langagier correspond à un manque de vocabulaire. Donc en général, ce que les enseignants ont fait, c'est renforcer les activités de vocabulaire, en pensant que si cette question est résolue, tout le reste serait résolu. Or c'est beaucoup plus complexe que cela. Il a fallu longtemps pour

comprendre les multiples facettes de la langue de scolarisation.

FC : Je rejoins N. WAUTERS pour dire que ce n'est pas uniquement une question d'outils. Je parle volontiers d'« erreur de diagnostic ». Il s'agit de bien comprendre les causes du problème et l'origine des difficultés. Forcément, si on résume celles-ci à la partie émergée de l'iceberg, à savoir le vocabulaire, on ne va pas aller chercher les bons outils et on ne va pas parvenir à des résultats satisfaisants.

Beaucoup d'enseignants arrivent au départ avec cette question des élèves allophones, qui parlent une autre langue. Souvent c'est la porte d'entrée, mais cela peut être trompeur. En réalité, un élève allophone qui a déjà un niveau de langage très élaboré dans sa langue maternelle, avec des phrases complexes, avec un vocabulaire poussé, avec un haut niveau d'abstraction, va facilement accéder à la langue de scolarisation en français.

A l'inverse, certains élèves franco-phones de milieux défavorisés ont eux aussi ce souci d'un langage éloigné des attentes de l'école (syntaxe limitée, peu de vocabulaire, interactions centrées sur le concret, registres de langue limités...). On parle alors de « vulnérabilité linguistique ».

Revenons à votre livre. Comment avez-vous choisi et repéré certaines situations de classe ?

NW : Quand j'étais conseillère pédagogique, les concertations que j'ai eues avec les enseignants m'ont permis de découvrir des pratiques d'enseignants très intéressantes⁴. J'ai fait un recensement avec l'aide d'enseignants. Nous avons constitué un groupe de travail avec des enseignants de terrain et on a essayé de récolter un maximum de pratiques qui pouvaient soit être

directement transférables, soit inspirer largement les enseignants. J'ai pu, depuis que je suis à l'inspection, observer également des dizaines de classes, des dizaines d'enseignants et après, discuter avec eux. Et me rendre compte à quel point nombre d'entre eux étaient peu conscients des moments clé de leur pratique qui permettaient d'ouvrir des possibilités de développement langagier. A partir de ce moment-là, j'ai commencé à identifier des personnes expertes, on a construit des liens de travail, de réflexion et de recherche. Et c'est dans ce corpus que j'ai puisé de quoi élaborer le livre.

Ceci nous amène aussi à parler de l'adaptation du programme...

FC : Pour la première fois, la langue de scolarisation apparaît dans les référentiels et dans les programmes. Dans le programme de maternelle, on a développé cette notion-là sur une double page. Quelque part, un avantage du fondamental par rapport au secondaire, c'est que c'est le même instituteur qui donne cours des différentes disciplines. On voit bien qu'on est avec une notion qui dépasse les disciplines scolaires. On mentionne la langue de scolarisation dans le programme de français, mais on le développe dans les apprentissages transversaux, notamment en maternelles avec le développement de l'autonomie cognitive et langagière. Sur la page de droite, on a surtout développé le vocabulaire mais on montre bien sur la page de gauche que cette problématique est bien plus large et qu'il y aura d'autres manières de traiter ce sujet aussi. Ce sera fait dans les cadre des formations. Le service de formation de la FédEFOC développe toute une offre de formation sur le sujet.

Des outils pourraient également être conçus ?

FC : Oui tout à fait. Ce que l'on fait figurer dans les pages de droite des programmes correspond à un certain nombre de pistes et d'illustrations sur une sélection d'objets d'apprentissage. On ne peut évidemment pas tout illustrer, mais l'idée est de compléter au



fil des années, la production d'outils et d'exemples. Ce travail est en cours avec la formatrice **Charlotte VAN DEN HOVE**. C'est complémentaire avec ce qui existe dans des livres comme celui de N. WAUTERS et à d'autres endroits.

Que pourrait-on donner comme conseil à un enseignant qui serait volontaire et qui voudrait progresser ?

NW : La première invitation que j'ai envie de faire aux enseignants, c'est d'être curieux et d'écouter les enfants s'exprimer. Que ce soit pour des mathématiques, des sciences, du sport ou des arts...S'intéresser au langage de ses élèves mais aussi inviter à développer à leur tour ce goût pour le langage. Leur faire prendre conscience qu'en développant leurs compétences langagières, ils se dotent d'un outil formidable pour s'exprimer, communiquer ce qu'ils ont compris ou non, transmettre à leur tour leurs idées, agir sur le monde qui les entoure. Aider les élèves à prendre conscience que grâce au langage, ils deviennent des acteurs dans leur parcours scolaire. C'est renforcer chez les plus vulnérables la confiance en soi. ■

1. « Langage et réussite scolaire : Pratiques d'enseignement et français de scolarisation » Ed. Changements pour l'égalité-Couleur livres, 2020

2. Master en sciences de l'éducation (UCL)

3. Nicole WAUTERS a d'abord exercé comme conseillère pédagogique pour l'enseignement catholique de Bruxelles et du Brabant wallon. Elle a ensuite œuvré au service de productions pédagogiques de la FédEFOC.

4. a fait notamment l'objet d'une publication de la FédEFOC il y a une dizaine d'années, intitulée « Enseigner le français à des élèves de 8 à 12 ans qui ne maîtrisent pas le français : mission ... possible »

Répondre aux besoins réels

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Bien conscientes des difficultés rencontrées dans les classes par certains élèves, francophones ou non, dans la compréhension du français, les Hautes Ecoles pédagogiques intègrent cette problématique dans des cursus existants et/ou des dispositifs innovants.

Henri-François LORIAU

Henri-François LORIAU est Professeur à la Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHA). Il enseigne le Français Langue Première et le Français Langue Etrangère en Bachelier enseignement secondaire inférieur. (Site de Loverval.)

« Nos étudiant(e)s qui souhaitent devenir professeurs de français dans l'enseignement secondaire inférieur ont le choix entre deux filières : français-religion et français-FLE (Français Langue Etrangère). La didactique, les mises en œuvre, les objectifs et les pratiques sont tout à fait spécifiques en FLE puisque les enseignant(e)s auront affaire à des élèves non francophones en DASPA et viseront à leur permettre d'intégrer dès que possible les classes « normales » dans l'école et de se débrouiller dans la société. Mais nous sommes de plus en plus nombreux à penser qu'il serait bon de sensibiliser l'ensemble des enseignant(e)s aux difficultés rencontrées au secondaire en français par certains élèves francophones, tant leur maîtrise de la langue, et de la langue scolaire en particulier, est vacillante. Cela concerne évidemment les Hautes Ecoles puisqu'elles forment celles et ceux qui seront confronté(e)s à ces constats. Cette problématique est déjà abordée dans les cours de Maîtrise de la langue, obligatoires sur les 3 années de formation dans toutes les écoles normales et où se retrouvent tou(te)s les futur(e)s enseignant(e)s, mais elle pourrait faire l'objet de davantage d'intérêt. Nous abordons aussi la question des difficultés de compréhension rencontrées plus spécifiquement par les élèves dans certains cours de math ou de sciences et liées au fait que le vocabulaire utilisé dans ce contexte peut avoir une signification inhabituelle. Le mot « démontrer », par exemple, ne veut pas dire la même chose en math et en français usuel. Or, l'enseignant concerné n'en est pas toujours conscient. Mais là aussi, cette conscientisation pourrait être davantage systématisée. Dans les Hautes Ecoles, cela est clairement pris en compte. Au-delà des dénominations FLA, FLE, FLSCO ou autres, c'est le bon sens qui doit primer pour répondre aux besoins réels des élèves, francophones ou non, en termes de maîtrise de la langue française. » ■

Marie DUMONT

Marie DUMONT est Maître Assistante en langue française à la HELHA et doctorante à l'UMons (Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education). Elle enseigne le français en Bachelier instituteur préscolaire. (Site de Leuze-en-Hainaut.)

« Il y a 8 ans, la Fondation Roi Baudouin a mené un projet « Plus de chances dès l'enfance » à destination de l'enseignement maternel. Beaucoup d'études montrent, en effet, qu'il est plus efficace de s'attaquer aux difficultés (notamment de compréhension du français) relevant des inégalités dès ce moment. Nous avons déjà mis des dispositifs en place pour aider nos étudiant(e)s confronté(e)s à ces difficultés lors des stages, mais c'est à partir du projet mentionné plus haut que nous avons vraiment commencé à institutionnaliser le travail autour du FLA (Français Langue d'Apprentissage). Nous avons réfléchi à un dispositif d'apprentissage pour nos étudiant(e)s en maternel, puis chaque implantation a travaillé sur la base des objectifs de la Fondation en fonction du public rencontré sur le terrain. Des indicateurs permettant de mesurer l'impact des dispositifs initiés ont été produits. Nous avons aussi pour mission de faire percoler ce qui avait été mis en place dans les autres sections (régendat, primaire). Cette expérience a permis de prendre davantage conscience de l'importance du rôle du FLA dans les inégalités scolaires. Il est vraiment primordial de sensibiliser les étudiant(e)s au fait que, dans une classe, tous les élèves sont différents et ont des besoins différents, en évitant de stigmatiser ou de caricaturer. Nous continuons à travailler, au fil des 3 ans de formation, à partir de la brochure de la Fondation Roi Baudouin « Voir l'école maternelle en grand¹ » que tou(te)s les étudiant(e)s reçoivent. Nous avons repensé nos documents de stage pour obliger nos étudiant(e)s à prendre en compte ces questions, avec, notamment, un encart relatif au FLA (à travailler de manière interdisciplinaire). On insiste beaucoup sur l'impact que l'enseignant(e) peut avoir pour lutter contre les inégalités scolaires. S'il(elle) n'en est pas conscient(e), il(elle) risque de les renforcer à son insu. C'est le regard qu'il(elle) porte sur l'enfant qui prime. » ■

1 « Voir l'école maternelle en grand. Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité » A télécharger gratuitement sur <https://www.kbs-frb.be/fr/Activities/Publications>