



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT
ET RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

ENSEIGNER AUX ÉLÈVES

QUI NE MAITRISENT PAS LA LANGUE DE L'ENSEIGNEMENT



Cette publication a été rédigée selon les rectifications orthographiques de 1990. Par ailleurs, afin d'alléger le texte, la forme masculine de certains termes récurrents a été utilisée pour désigner à la fois les hommes et les femmes.





Préface



De nombreuses écoles accueillent des élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment le français pour accomplir avec succès leurs tâches scolaires. La présente brochure propose de prendre le temps de s'arrêter sur leur situation, pour mieux la comprendre et voir comment relever avec eux les défis d'apprentissage auxquels ils sont confrontés.

Les indicateurs de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles 2012¹ montrent que certaines caractéristiques individuelles propres à l'élève, telles que le pays de naissance, la langue parlée ou la présence de livres à la maison, influencent fortement les résultats scolaires. Par ailleurs, dans l'analyse des données PISA réalisée par la Fondation Roi Baudouin, intitulée *Gaspillage de talents*², les auteurs constatent que les élèves issus de l'immigration éprouvent plus de difficultés à effectuer des tâches élémentaires de compréhension de l'écrit.

Parmi ces enfants et ces jeunes, cette brochure distingue deux profils : d'une part, ceux qui sont récemment arrivés en Belgique sans connaître le français ; d'autre part, ceux qui sont nés en Belgique, ou qui y sont installés depuis un certain temps, qui côtoient la langue française dans leur environnement familial et social, mais dont la maîtrise insuffisante freine les apprentissages scolaires.

Certes, l'accompagnement de chaque élève mérite une attention particulière, mais il s'agit aussi de soutenir les équipes éducatives dans l'exercice de leurs missions vis-à-vis de l'ensemble des élèves de leurs classes, par nature hétérogènes. Cette brochure contient de multiples informations et conseils afin d'aménager les apprentissages, au sein de la classe et de l'école tout entière. En outre, elle met en évidence les collaborations externes sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer pour remplir leur mission éducative. Enfin, elle présente de nombreuses ressources.

Je vous souhaite une excellente lecture de cette brochure et un travail constructif en équipe, afin de créer les conditions permettant d'apporter une réponse adaptée aux besoins de chaque élève. J'espère qu'elle contribuera activement à vous conforter dans votre engagement professionnel.



La Ministre,
Marie-Martine Schyns

1 En particulier les indicateurs de 22 à 25, *Les indicateurs de l'enseignement 2012*, www.enseignement.be/index.php?page=26723

2 Disponible en ligne sur le site de la Fondation Roi Baudouin. JACOBS D ; REA A (2011) *Gaspillage de talents. Les écarts de performances dans l'enseignement secondaire entre élèves issus de l'immigration et les autres d'après l'étude PISA 2009*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin. www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=295131&langtype=2060



①	CONNAITRE « Les élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement »	6
	Élèves allophones	6
	Élèves francophones vulnérables.....	7
②	REPÉRER ET IDENTIFIER les difficultés scolaires des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement	10
	Élèves allophones	10
	Élèves francophones vulnérables.....	11
③	COLLABORER à l'intérieur et à l'extérieur de l'école	15
	Travailler collégalement à l'école.....	16
	Nouer des partenariats avec des acteurs extérieurs à l'école	19



4	AMÉNAGER ET SOUTENIR	21
	Éducation interculturelle et valorisation du plurilinguisme	21
	Organiser le contexte d'apprentissage	23
	L'apprentissage de la langue de l'enseignement	26
5	S'INFORMER sur les dispositifs soutenus par la Fédération Wallonie-Bruxelles	38
	Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo arrivants (DASPA)	38
	Cours d'adaptation à la langue de l'enseignement (ALE)	39
	Programme ouverture aux langues et aux cultures (OLC)	40
6	SE FORMER, S'OUTILLER	41
	Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)	41
	Comment se former ?	44
	Outils pédagogiques.....	45



Introduction



De la maternelle au 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, que l'élève ait 3, 8 ou 14 ans, le défi de l'école pour tout élève est de lui permettre d'atteindre les Socles de compétences. L'apprentissage de la langue de l'enseignement s'y inscrit prioritairement car tous les apprentissages scolaires, savoir, savoir-faire et savoir-être en dépendent. Lorsque l'élève ne maîtrise pas la langue de l'enseignement (en l'occurrence, le français), ce défi se complique énormément, tant pour l'apprenant que pour le professeur et les autres acteurs scolaires qui l'accompagnent.

➔ Qu'est-ce que la langue de l'enseignement ?

Utilisée depuis l'entrée en maternelle, la langue de l'enseignement est à la fois la langue des interactions à l'école et la langue des apprentissages. Elle possède une structure et un vocabulaire spécifiques qui complexifient la communication. Son apprentissage représente un niveau de difficulté qui n'est pas toujours identifié clairement : apprendre les mathématiques, l'histoire ou la géographie exige de pouvoir argumenter, reformuler, synthétiser des savoirs et savoir-faire tout en mobilisant un vocabulaire spécifique à l'école et à chacune des disciplines.

➔ Qui sont les élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement ?

Deux profils d'élèves se détachent parmi ceux qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement : les allophones et les francophones vulnérables.

- Les élèves allophones parlent une langue autre : leur apprentissage du français débute, et ils peuvent avoir été scolarisés dans une autre langue ou être analphabètes, ou illettrés. L'immersion dans le bain de langue de la classe ne peut leur suffire à l'acquisition de la langue de l'enseignement.
- Les élèves francophones vulnérables maîtrisent le français suffisamment pour être compris dans les interactions quotidiennes, mais leurs parcours de vie et d'école ne favorisent pas le développement des compétences langagières nécessaires à la réussite scolaire. Souvent, leurs difficultés sont dissimulées derrière une apparente aisance interactionnelle.

Le propos ici n'est pas de créer un nouveau référentiel mais plutôt d'éclairer les *Socles de compétences* à la lumière des défis posés par ces élèves. Organisé par l'équipe éducative, l'apprentissage conscientisé de la langue va permettre à l'apprenant de développer à la fois la langue dans laquelle il pourra s'exprimer et communiquer et la langue dans laquelle il pourra apprendre et réussir à l'école.

Ce document n'a pas la prétention d'être exhaustif, mais propose quelques pistes de travail qui pourront être adaptées à l'âge des élèves et au contexte des classes.

Six objectifs y sont développés :

①

CONNAITRE

Le public d'élèves ne maîtrisant pas la langue de l'enseignement est caractérisé par son hétérogénéité. Tous les enseignants n'y ont pas été sensibilisés lors de leur formation. Il est essentiel de pouvoir distinguer la diversité des trajectoires et des vécus de ces élèves pour cerner l'origine de certaines difficultés.

②

REPÉRER ET IDENTIFIER

Les équipes éducatives sont les mieux placées pour repérer les difficultés scolaires propres aux élèves ne maîtrisant pas la langue de l'enseignement. En les repérant, les enseignants peuvent mettre en place les processus d'apprentissage adéquats.

③

COLLABORER

Chacun des acteurs scolaires, enseignants, directions, agents des CPMS, joue un rôle spécifique, mais il ne peut le jouer seul. Le travail en équipe leur permet d'échanger et de se soutenir à propos de la complexité des situations vécues en classe et d'agir ensemble.

④

AMÉNAGER ET SOUTENIR

Les équipes éducatives peuvent aménager le contexte d'apprentissage ainsi que les processus didactiques pour aider les élèves à progresser plus efficacement. En équipe, les enseignants et les autres acteurs scolaires cherchent et mettent en place des moyens pour adapter les processus d'apprentissages aux élèves en difficulté, sans que cela altère les apprentissages des autres élèves de la classe.

⑤

INFORMER

Il existe en Fédération Wallonie-Bruxelles des dispositifs d'accompagnement susceptibles d'intéresser les équipes chargées d'élèves ne maîtrisant pas la langue de l'enseignement. Il s'agit des Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants (DASPA, anciennement classes passerelles), des périodes d'Adaptation à la Langue de l'Enseignement (ALE) en primaire et du programme « Ouverture aux langues et aux cultures » (OLC) pour l'éducation au dialogue interculturel en primaire et en secondaire.

⑥

SE FORMER, S'OUTILLER

Les équipes éducatives peuvent s'inspirer de ressources existantes. Une partie est présentée dans la brochure, une liste plus large et non exhaustive est proposée sur le site Enseignement.be

1

Connaitre

« les élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement »



Le public d'élèves concernés par cette publication est caractérisé par son hétérogénéité. Afin de cerner la diversité des besoins d'apprentissage, deux profils seront envisagés : les élèves ALLOPHONES et les élèves FRANCOPHONES VULNÉRABLES³.

Élèves allophones

Il s'agit des élèves qui parlent une langue « autre » que le français, ils sont « allophones ». Hormis ce point commun, leur contexte familial, culturel et leur parcours de migration peuvent être très différents.

Omer, 5 ans, arrive avec sa famille d'Albanie, où il n'a pas fréquenté l'enseignement maternel.

Lee, 11 ans, parle le chinois à la maison. Elle a déjà obtenu son certificat d'études primaires dans son pays d'origine.

Souleiman, 15 ans, a fui seul son pays, le Mali, en troubles, il y parlait le bambara. Son parcours scolaire y a été chaotique. Depuis plusieurs mois, il ne fréquente plus l'école.

Connaitre les élèves allophones, c'est **PRENDRE EN COMPTE** :



leur appartenance linguistique

Il s'agit de se montrer curieux des différences structurelles entre les langues, sans qu'il soit nécessaire d'apprendre chacune des langues parlées par les élèves de l'école : l'arabe s'écrit de droite à gauche ; les langues asiatiques modifient le sens des mots en variant le ton dans la prononciation des syllabes ; l'organisation des noms en swahili répond à des critères différents de ceux du français ; etc.

3 Appellation inspirée des « lecteurs » vulnérables identifiés dans JACOBS D ; REA A (2011), (ibid.)



➔ les valeurs culturelles véhiculées par leur langue

Il s'agit de s'intéresser à la culture des élèves, sans s'immiscer dans leur vie privée. Toute langue implique une manière de dire le monde, d'exprimer son rapport aux autres : les relations sociales (respect de l'autorité ou de l'âge) peuvent se traduire différemment dans l'usage des mots comme dans la structure de la phrase ou dans les attitudes des locuteurs ; l'utilisation de la langue française peut réveiller des blessures ou des dénis culturels profonds.

➔ leur perception de l'école

Certains migrants ont un parcours de vie difficile et les savoirs scolaires peuvent représenter pour eux un monde peu familier, fortement imprégné de culture écrite, et dont ils se sentent exclus. Les familles peuvent placer dans l'école des attentes énormes, quant à l'avenir de leurs enfants, cependant elles ne sont pas toujours armées pour les aider à répondre aux demandes et exigences de travail et d'étude de l'école, pour comprendre les démarches d'apprentissage scolaire, l'aide aux devoirs et le rôle que l'école leur attribue.

De surcroît, parfois, leurs conditions de vie et de logement sont peu propices au suivi des apprentissages : déménagements fréquents, espaces de travail exigus, voire inexistants, etc.

Par ailleurs, les valeurs véhiculées par les disciplines scolaires peuvent être elles-mêmes en décalage avec celles des familles. Selon la culture, l'âge ou le genre de l'élève, le rapport à l'écrit et l'accès au savoir peuvent être ressentis comme autant de zones de rupture entre le milieu familial et l'école en Belgique.

On observe souvent que l'élève éprouve des difficultés à entrer dans les apprentissages scolaires tant qu'un dialogue de confiance n'a pas été construit entre l'école et sa famille.

Élèves francophones vulnérables

Quelle que soit leur origine, les élèves francophones vulnérables se perçoivent souvent comme Belges francophones. Certains d'entre eux ont été primo arrivants et scolarisés en classe passerelle ou en DASPA, d'autres appartiennent aux 2^e ou 3^e voire 4^e ou 5^e générations de l'immigration, d'autres encore sont d'origine belge. En classe, ils comprennent les autres et se font comprendre d'eux. Dès lors ils n'identifient pas les limites de leur vocabulaire, leurs erreurs syntaxiques, et, par mimétisme, ils reproduisent celles de certains de leurs pairs. La plupart ressent le passage de la langue orale à la langue écrite comme un véritable obstacle.

À l'école, Julie ne comprend pas toujours les mots et les consignes utilisés par ses professeurs. Pourtant, elle parle le français en famille.

Nefel est né en Belgique, ce sont ses grands-parents qui ont immigré du Maroc vers la Belgique. À la maison ou dans son quartier, il mélange différentes langues, le berbère, l'arabe et le français.

Merveille a appris le français à l'école en Côte d'Ivoire, elle parle le senoufo avec sa famille.

Connaitre les élèves francophones vulnérables, c'est PRENDRE EN COMPTE :

➔ leur plurilinguisme

Le plurilinguisme⁴

- est l'aptitude de l'individu à puiser dans le répertoire de plusieurs langues (savoirs, savoir-faire et attitudes) pour faire face aux situations de communication les plus variées ;
- est la compétence d'établir des liens entre les différentes langues, voire de passer d'une langue à l'autre dans certaines situations de communication, notamment en servant de médiateur entre des individus qui n'ont pas de langue commune.

Grâce au contact et à l'appropriation de plusieurs langues, l'apprenant plurilingue développe considérablement ses savoirs et ses compétences : capacités d'adaptation, de créativité, de débrouillardise et d'autonomie, capacité à décoder les implicites ou à gérer des situations complexes. Ceux-ci peuvent être très disparates, mais s'ils sont valorisés et encadrés, ils deviennent de véritables tremplins pour les apprentissages scolaires.

➔ l'interlangue et son éventuelle fossilisation

Toute personne qui apprend une langue étrangère passe par une étape d'interlangue qui évolue au fur et à mesure de l'augmentation de la connaissance de la langue cible (langue à apprendre). La langue d'origine y joue un rôle variable, de facilitateur, de transfert, d'interférence, voire de rupture dans l'acquisition de l'autre langue. Les productions langagières des élèves et leurs erreurs en témoignent souvent, et représentent un support didactique à exploiter.

Lorsque des erreurs d'ordres phonétique, syntaxique et sémantique continuent à se manifester de manière récurrente dans le discours, on parle de « fossilisation ». Il est alors beaucoup plus difficile d'intervenir dans leur correction.

4 DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (2001) *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe/Didier : outil expliqué à la p. 41 de cette brochure.



➔ le rythme d'apprentissage

Un enfant côtoyant plusieurs registres de langues réalise un double ou un triple apprentissage. Il mettra peut-être plus de temps pour atteindre le niveau attendu dans les capacités langagières attendues par l'école. Sa connaissance passive de la langue française lui permet de comprendre beaucoup de choses, mais sa connaissance active est encore insuffisante pour atteindre la même qualité d'expression que les autres.

Les élèves francophones vulnérables traitent beaucoup d'informations. Quand la quantité d'informations est excessive, elle peut provoquer un dysfonctionnement de l'activité mentale, la surcharge cognitive. Ils ont donc besoin de moments de répit qui diffèrent en intensité et en durée pour chacun.

Toutes les langues ne bénéficient pas du même statut. Certaines sont ignorées, voire dépréciées, tandis que d'autres sont valorisées. De plus, dans certaines familles, ces préjugés négatifs peuvent engendrer une réserve, voire un déni à s'exprimer dans leur langue d'origine. Elles lui préfèrent un français approximatif dans lequel l'élève baigne à la maison.

2

Repérer et identifier

les difficultés scolaires des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement



Élèves allophones

Les élèves allophones ne connaissent pas la langue de l'enseignement, ils ne peuvent donc, au départ, échanger avec leurs enseignants et leurs pairs. Cependant, leurs difficultés d'apprentissage de la langue sont différentes s'ils sont analphabètes, illettrés ou s'ils ont déjà été scolarisés dans une autre langue.

➔ Ils n'ont jamais fréquenté l'école

Ces élèves sont analphabètes. Ils ne peuvent ni lire ni écrire dans aucune langue. L'enseignant a tout à leur apprendre en plus de la langue française : rester assis en classe, écrire au moyen d'un crayon, se servir d'une latte, découper une figure élémentaire. L'apprenant immergé dans la langue d'accueil va se faire comprendre progressivement. Mais écrire va lui demander beaucoup de temps. Il a besoin d'un apprentissage spécifique, voire différencié, qui tient compte non seulement de sa maturité affective et intellectuelle et de son rapport à la culture écrite mais aussi de toute la dimension technique de l'apprentissage : perception et acquisition des phonèmes du français, conscience phonologique, transformation des phonèmes en graphèmes, geste graphique, système alphabétique, etc.

➔ Ils ne comprennent pas le sens de ce qu'ils lisent, ni en français, ni dans leur propre langue

Ces élèves sont illettrés. Ils ont suivi une scolarité dans une langue autre que le français mais ne sont pas capables de comprendre le sens d'un texte courant ni d'en rédiger un. L'enseignant les aidera à se familiariser avec l'écrit. Il s'agira par exemple de leur apprendre à anticiper la nature et l'objectif de documents qu'ils n'ont jamais eu l'occasion d'aborder dans leur propre langue.



➔ Ils ont été scolarisés dans une autre langue que le français

Ces élèves ont suivi une scolarité dans une langue autre que le français et ils sont familiers du contexte scolaire. L'enseignant les aidera à « reconnaître » dans la situation nouvelle ce qu'ils maîtrisent déjà dans leur langue et à le transférer. La proximité des systèmes phonétique, graphique ou syntaxique de la langue d'origine avec ceux de la langue française peut faciliter l'opération.

Faire un 1^{er} diagnostic grâce à des tests en langues d'origine : il en existe dans une quinzaine de langues qui permettent d'évaluer les compétences en lecture, indépendamment de la maîtrise du français⁵. Les enseignants qui utilisent ces tests ne doivent pas connaître la langue étrangère du test !

Pour les élèves ALLOPHONES, l'enjeu est l'apprentissage du français comme **langue de communication au quotidien**. Pourtant, il sera rapidement exigé d'eux un registre de langue beaucoup plus complexe.

QU'EST-CE QUE LA LANGUE DE COMMUNICATION ?

C'est la langue qui sert à chacun pour échanger des informations, des sentiments ou des idées. Elle s'inscrit dans différents contextes d'usage privé ou public, aux exigences différentes⁶.

Les élèves francophones vulnérables

En classe, ils maîtrisent un niveau de langue suffisant pour se faire comprendre dans leurs interactions quotidiennes. Comme ils parviennent à communiquer, l'enseignant agit avec eux comme avec les autres, sans se rendre compte que les approximations créent des obstacles aux apprentissages. Par ailleurs, sans rectification, leurs erreurs auront tendance à s'automatiser. Il sera dès lors essentiel de programmer des démarches d'apprentissage adaptées.

5 BLANCO E *Là où sont nos paires*. < www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie/jcms/c_147202/fr/la-ou-sont-nos-paires >
Test de déchiffrement / lecture en 46 langues (au 10/09/2011) : cette évaluation des acquis à l'arrivée, sous forme de dessins à relier à des mots par des flèches, s'adresse aux enfants de 6 ans ainsi qu'aux plus âgés, mais peu ou mal scolarisés antérieurement (voire déscolarisés).

6 Inspiré du CECRL : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe/Didier p.43.

QUE REMARQUE-T-ON ?

➔ Ils parlent de manière incorrecte

Ils utilisent le français de manière intuitive, ils commettent plus d'erreurs de vocabulaire et de syntaxe que les autres élèves de leur âge : « Je dois y aller à la toilette », « Je ne veux pas cette-là », « Je peux le tableau », « Je ne sais pas c'est quoi ».

➔ Ils ne comprennent pas la langue utilisée au cours

Pour ces élèves, la langue utilisée à l'école ne prend pas sens, elle est décontextualisée par rapport à ce qu'ils vivent. Les sujets qui servent de supports aux apprentissages sont éloignés de leurs préoccupations quotidiennes, de leurs intérêts, de ce dont ils parlent à la maison et avec leurs pairs hors de l'école.

Quand l'enseignant consulte le bulletin météo en classe, c'est avant tout pour introduire des notions de climatologie, et pas comme à la maison, pour prévoir de prendre un parapluie.

➔ Ils ont un vocabulaire limité

La langue orale ou écrite en contexte scolaire demande plus de précision que la langue de communication informelle.

Lorsque le professeur propose une tâche, orale ou écrite, il donne une consigne. Il s'agit souvent de verbes injonctifs (« complétez », « classez » ou encore « comparez ») dont le sens doit être connu pour pouvoir être appliqué.

De plus, le vocabulaire de chaque élève dépend étroitement du contexte dans lequel il découvre et utilise les mots.

Une élève de 1^{er} primaire manipule de la farine pour fabriquer des marionnettes en pâte à sel. Elle sait ce qu'est la farine, connaît le mot dans la langue parlée à la maison, mais l'ignore en français. Elle connaît donc le sens de « farine » mais pas encore le mot français pour le désigner. Si plus tard elle raconte qu'en classe elle a fabriqué une marionnette, elle mêlera peut-être le mot français « marionnette » à son discours dans l'autre langue.



➔ Ils écrivent comme ils parlent

Les erreurs relèvent autant de la transposition à l'écrit de mots mal entendus ou mal prononcés que d'une méconnaissance des règles de grammaire et de conjugaison. Par ailleurs, le langage écrit demande une plus grande contextualisation que l'échange oral et l'intention d'écriture à l'école répond à une visée particulière.

En secondaire :

“ quand j'étais petit, je parlais toujours au parc avec mon cousin et des fois avec mon copain on faisait des petits matches entre nous, mon cousin faisait des bonnes actions et c'est un dribbleurs fou et ces pieds sont des pierres précieuses. Sa tête franchement je ne sait quoi vous dire, on ne sait pas, il a toujours l'air d'un gars prêt à ce fâché avec tout le monde ”

En primaire :

J'ai découvert q'une bouteille
certaines écrit la même chose que une
bouteille d'essence

J'ai une grande bouteille mince et une
plus grosse. Il y a forcément
dans les grandes bouteilles, plus de jus,
les petites peuvent être droites.

✓ $8 \times 50 \text{ cl} = 4 \text{ l}$
✓ $2 \times 50 \text{ cl} = 1 \text{ l}$
33
✓ $3 \times 7 \text{ cl} = 1 \text{ l}$
✓ 250 ml est la même
chose que 25 ml

✓ $5 \times 20 \text{ cl} = 1 \text{ l}$
✓ $1 \times 50 \text{ cl}$ et $2 \times 25 \text{ cl} = 1 \text{ l}$
✓ $4 \times 25 \text{ cl} = 1 \text{ l}$
✓ $4 \times 5 \text{ cl} = 2 \text{ l}$

Bravo!

➔ Ils ne comprennent pas le sens de ce qu'ils lisent

L'écrit reste un moyen ardu d'accès au savoir, parce que leur vocabulaire est restreint et imprécis, que les structures grammaticale et syntaxique ne sont pas bien fixées et que les stratégies de lecture (découverte de l'implicite, inférence ou encore anticipation) ne sont pas maîtrisées.

De plus, si la lecture du mot n'est pas devenue automatique, l'élève dépensera toute son énergie au décodage, ce qui entrainera des difficultés de compréhension de la phrase ou du texte.

L'enjeu pour les élèves francophones vulnérables est de développer à la fois la langue dans laquelle ils pourront s'exprimer et communiquer et la langue dans laquelle ils pourront apprendre et réussir à l'école (la langue de l'enseignement). C'est pour cette raison que l'apprentissage conscientisé de la langue cible (le français) est organisé par les enseignants de toutes les disciplines, et pas seulement par le professeur de français.

QU'EST-CE QUE LA LANGUE DE L'ENSEIGNEMENT⁷ ?

C'est à la fois :

- la langue des interactions utilisée à l'école, entre adultes (professeurs ou parents) et élèves ou entre élèves hors et pendant les cours ;
- la langue administrative utilisée à l'école (règles de vie de la classe, bulletins scolaires, horaires, conditions d'examen, etc.). Ce type de langage n'est pas courant ;
- la langue des apprentissages depuis l'entrée en maternelle. Elle possède une structure et un vocabulaire spécifiques à chaque discipline, ce qui complexifie la communication. Elle répond à des normes établies et attendues dans l'univers scolaire pour réussir.

7 Inspiré de THÜRMAN E ; VOLLMER H ; PIEPER I (2010) « Language(s) of Schooling :Focusing on vulnerable learners ». *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds (Studies and Resources. N° 2)* < www.coe.int/lang >

3

Collaborer

à l'intérieur et à l'extérieur
de l'école



Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement est un défi quotidien, qui place parfois l'enseignant dans un sentiment d'impuissance tel qu'il peut en arriver à baisser les bras. Pour les enseignants, le travail en équipe offre des ressources cruciales pour les faire progresser et exercer leur métier.

En s'inscrivant dans un travail collectif, les enseignants, la direction et les autres acteurs qui accompagnent le jeune dans sa scolarité, y compris les parents, offrent aux jeunes une communauté de vie, propice à la création de liens et à l'ancrage des apprentissages. Les enseignants dans leur classe, quant à eux, se sentent moins seuls et sont davantage outillés grâce à l'échange de pratiques.



Les élèves progressent d'autant mieux lorsque l'évolution de leurs progrès est connue précisément par tous, et ce tout au long de leur scolarité. La circulation d'informations respecte la vie privée des élèves et se limite aux éléments qui peuvent avoir un effet sur la qualité des apprentissages et des relations interpersonnelles à l'école.



Travailler collégalement à l'école

➔ Enseignants et direction

Le travail en équipe demande du temps qu'il n'est pas toujours facile de dégager. En misant sur le projet d'établissement, en tenant compte des horaires de chacun, la direction organise la structure soutenant la collaboration.

PISTES

L'équipe pédagogique construit des processus harmonisés d'apprentissage chez les élèves, en convenant par exemple :



- d'objectifs d'apprentissages prioritaires et de leur planification sur un cycle de plusieurs années, dans plusieurs cours ;
- d'une approche interdisciplinaire, en renforçant les activités langagières dans toutes les disciplines (le français est un outil d'apprentissage pour chaque enseignant) en
 - consolidant la langue française parallèlement aux apprentissages disciplinaires (scientifiques, mathématiques ou historiques),
 - convenant d'un bagage de compétences langagières utiles à chaque discipline : argumenter, démontrer, définir, expliquer, classer ou classifier, décrire, énumérer, rapporter un discours, résumer, etc. ;
- de la manière d'évaluer les progrès et les difficultés des élèves et de les communiquer en
 - constituant un carnet d'apprentissage (qui circule entre les professeurs) afin de repérer et d'identifier les acquis et les compétences à acquérir,
 - planifiant, lors du conseil de classe, les étapes ultérieures du parcours (critères de sortie du DASPA, poursuite du bénéfice des périodes ALE en primaire, etc.).

Dans une école secondaire qui organise une option hôtellerie et un DASPA, le professeur de français seconde le professeur de cuisine auprès des élèves primo arrivants. En amont, les élèves auront exercé le vocabulaire propre aux aliments et ustensiles ou la conjugaison des verbes à l'impératif ; réciproquement, des nouveautés vues en cours de cuisine sont réinvesties dans d'autres cours. Les épreuves d'évaluation sont pensées en lien les unes avec les autres.



GÉRER L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES BESOINS

Gérer l'hétérogénéité des classes ne coule pas de source. Cela se construit petit à petit grâce à l'expérience, la recherche et l'attention au quotidien de la part des enseignants et des autres acteurs scolaires. En privilégiant par exemple, l'organisation en cycles, il est possible d'assouplir les structures et de profiter des nouvelles possibilités d'encadrement. Elle permet notamment de jongler avec des temps d'apprentissage communs au sein du groupe classe et des temps d'apprentissage différenciés en groupes de besoins. Les enseignants définissent ensemble les objectifs à atteindre en groupes de besoins en fonction des niveaux d'acquis dans les différentes disciplines et en français.

Le groupe-classe

En groupe-classe, on constitue un bagage commun d'expériences, de mots, de perceptions et d'images.

L'hétérogénéité des élèves favorise les apprentissages entre pairs (parrainage, tutorat, etc.) qui influencent positivement l'insertion des élèves allophones ou fragilisés.

Participer à des projets concrets communs (participer à une compétition sportive, construire des maquettes ou un plan pour découvrir des notions mathématiques ou encore expérimenter une démarche scientifique) permet à l'élève :

- d'agir à sa mesure au sein de la classe, alors même qu'il ne maîtrise pas la langue ;
- de se construire des images mentales liées à des contextes vécus dans lesquels des mots, des phrases ont été mobilisés, entendus ou lus ;
- de s'appuyer sur ce vécu pour développer la langue française dans un groupe de besoins au sein duquel l'apprentissage linguistique est adapté.

Les groupes de besoins

En amont ou en aval, des découvertes communes vécues en groupe hétérogène, des groupes de besoins en langue française répondent à la nécessité de cibler des objectifs adaptés aux profils des apprenants. Ces groupes de besoins s'appuieront sur des structures existantes comme les périodes ALE, les périodes DASPA, etc.

Cette structure rencontre ainsi les besoins de tous les élèves, qu'ils soient débutants ou experts.

Dans une école primaire, les titulaires de deux classes hétérogènes (50 élèves au total) sont rejoints par l'enseignant ALE ou de remédiation. Trois groupes ont été formés pour traiter des besoins spécifiques, préalablement diagnostiqués : l'apprentissage organisé de vocabulaire pour préparer un apprentissage en sciences, l'entraînement à la fluidité de la lecture, la production d'écrits spécifiques, l'élaboration d'une synthèse en mathématique ou la compréhension d'un texte littéraire.

➔ Centres psycho médico sociaux (CPMS)

Lorsqu'un enfant apprend, des facteurs spécifiquement pédagogiques et didactiques influent sur la qualité de ses apprentissages, mais d'autres facteurs, propres au contexte d'apprentissage et à l'entourage de l'élève, ont également un réel impact.

Si les gestes pédagogiques et didactiques propres aux actes d'apprentissage relèvent de la compétence des enseignants, le personnel des CPMS a, lui aussi, un rôle à jouer.

L'intervention du personnel des CPMS se situe à trois niveaux :

- la coconstruction (avec l'équipe pédagogique) des conditions d'apprentissage de la langue, qui prennent aussi en compte les paramètres sociaux, culturels, familiaux ou encore relationnels de l'acte d'apprendre ;
- l'accompagnement individuel de certains élèves ;
- le soutien aux parents dans leur rôle éducatif, en s'interrogeant avec eux, par exemple, sur la place de la langue française à la maison.

L'équipe du CPMS joue aussi un rôle d'interface d'une part, entre l'école et les familles, et d'autre part, entre l'école et les partenaires locaux. Elle favorise les rencontres et cherche à mobiliser les ressources des acteurs scolaires, des familles et, le cas échéant, des associations locales compétentes.



EN CE QUI CONCERNE L'ÉLÈVE ALLOPHONE

Comment prendre en compte la culture, le vécu et le rapport à l'école dans le pays d'origine ? Avec quels enjeux de loyauté (culture famille – école) l'enfant doit-il composer ?

Hampâté Bâ est Malien et fils d'une lignée aristocratique peule. Il a été scolarisé d'abord dans une école coranique, ensuite à l'école française pour apprendre la langue. Très bon élève, il voyagera de Bandiagara, sa ville natale, à Bamako, la capitale du Mali, et finalement dans une école de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il est tiraillé entre d'une part, l'univers familial de traditions orale et musulmane, et d'autre part, l'univers de l'école où il apprend la langue des « chefs ». Comment concilier ces méthodes scolaires différentes ? Comment concilier ces systèmes de valeurs différents ? Comment Hampâté Bâ pourra-t-il, tout à la fois, rester l'enfant peul et prendre sa place dans son école ?



EN CE QUI CONCERNE L'ÉLÈVE FRANCOPHONE VULNÉRABLE

Comment développer et consolider l'estime de soi ? Comment renforcer la confiance en ses parents, dont l'image est souvent peu valorisée dans le monde scolaire ?

Anissa est née en Belgique, ainsi que ses parents. Elle aborde sa 3^e secondaire avec beaucoup d'appréhension. Ce sont ses faiblesses, ses échecs, liés à l'incompréhension des consignes, sa lenteur de lecture et de compréhension des textes plus longs qui ont déterminé son choix de filière. Les évaluations négatives lui ont fait perdre confiance en ses capacités, et pas seulement en français. Petit à petit, elle s'est mise à l'écart de ses amis. Comment faire la part des choses et l'accompagner dans la construction de son identité de jeune adolescente ? Qui pourra le faire ? Comment prendre le temps avec elle pour reconstruire des bases sur lesquelles elle pourra s'appuyer pour affronter la rentrée scolaire et ses nouveaux défis en classe, comme avec les autres jeunes qui l'entourent ?

Nouer des partenariats avec des acteurs extérieurs à l'école

→ Les parents

L'expérience prouve l'impact positif d'une relation de confiance entre les parents et l'école, sur le degré d'implication de l'élève dans ses apprentissages. Ceci est particulièrement vrai lorsque les familles ont des repères complètement différents de ceux de l'école fréquentée par leurs enfants.

PISTES

Comment l'équipe éducative peut-elle inviter les familles à construire cette relation avec les différents acteurs scolaires ?

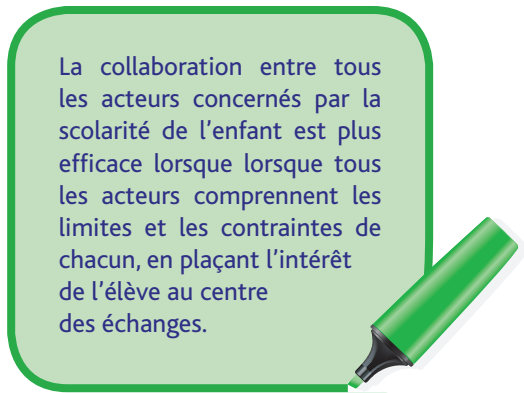


- Valoriser les aspects propres aux cultures et aux langues, à commencer par celles déjà présentes dans l'école ou la classe.
- Communiquer le projet de l'école et le cadre de travail dans un langage clair, accessible, lisible, sous forme d'un règlement d'ordre intérieur ou de chartes de vie.
- Partager avec les parents ce qui se vit en classe, expliciter les événements proposés aux élèves, préciser, dans un langage simple et clair, leur organisation pratique ou encore les frais éventuels encourus.
- Communiquer une évolution encourageante, objective et positive des progrès des élèves et des difficultés rencontrées, au travers des bulletins, bilans ou autre support convenu en équipe.

Les partenaires locaux

De nombreuses écoles créent des partenariats innovants avec les associations ou les services publics locaux pouvant soutenir l'apprentissage du français : maisons de quartier, bibliothèques, écoles de devoirs, associations actives dans l'alphabétisation des adultes et des jeunes ou encore antennes locales de « Lire et écrire ».

Certains instituts de promotion sociale proposent des formations en langue française ou en alphabétisation susceptibles d'être fréquentées par les parents.



La collaboration entre tous les acteurs concernés par la scolarité de l'enfant est plus efficace lorsque tous les acteurs comprennent les limites et les contraintes de chacun, en plaçant l'intérêt de l'élève au centre des échanges.

4

Aménager et soutenir



L' accueil d'élèves de cultures et de langues différentes complexifie le travail de l'équipe éducative, puisque le principal outil d'apprentissage, la langue, n'est pas commun à l'ensemble de la classe.

Souvent, lorsqu'une équipe éducative instaure un environnement favorable à la mise en place d'approches interculturelles et plurilingues, se mobilise pour réfléchir à l'organisation du contexte d'apprentissage, et accorde une attention particulière à l'apprentissage de la langue française, elle permet aux élèves allophones et francophones vulnérables de mieux surmonter les obstacles et de progresser dans ses apprentissages.

Éducation interculturelle et valorisation du plurilinguisme



En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'ouverture à la diversité est un objectif fondamental de l'enseignement, celui de « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures⁸ ».

8 Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (1997), Art.6, §3.



Pour le Conseil de l'Europe, l'éducation plurilingue et interculturelle s'inscrit dans le droit général à l'éducation ; elle « devient alors cette composante du processus de formation qui, en relation aux finalités générales déclarées de l'école et aux droits des apprenants, met les langues au service d'une éducation de qualité »⁹. « Le développement de la compétence plurilingue et interculturelle dans un cadre multilingue et multiculturel est l'un des fondements d'une coexistence démocratique¹⁰ ». Il joue un rôle essentiel dans la gestion de la diversité, permet à tous les citoyens européens de jouer un véritable rôle sur la scène publique, que ce soit au niveau national ou international, et permet d'éviter les graves conséquences économiques liées à la disparition des compétences dans les langues pour lesquelles les autorités n'ont pas pu apporter de soutien efficace.

➔ L'éducation interculturelle

L'éducation interculturelle est un moyen privilégié pour développer l'aptitude à communiquer sur sa propre culture, à comprendre la culture et les valeurs des autres et à construire un dialogue. De surcroît, le contact des différentes cultures offre à toute personne, issue ou non de l'immigration, un supplément à sa propre culture, tout en l'intégrant à la culture du pays d'accueil.

➔ La valorisation du plurilinguisme

Aujourd'hui, rares sont les classes au sein desquelles les élèves n'ont de contact qu'avec une seule langue. Au contraire, les langues se rencontrent, se côtoient, se mêlent sans cesse. Si la mission enseignante en devient plus complexe, c'est aussi un véritable tremplin pour les apprentissages scolaires de chaque élève. En effet, le bain de langue offert par l'école est un lieu d'immersion privilégié pour découvrir tant les langues familiales que la langue de l'enseignement. Pour l'élève, se sentir reconnu à travers sa langue familiale influence considérablement la construction d'une image de soi positive ainsi que de relations épanouissantes avec ses pairs.

Tant les apprentissages disciplinaires que les activités interdisciplinaires ou pluridisciplinaires offrent des opportunités de promouvoir le dialogue interculturel et le plurilinguisme.

9 DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (2009) *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit. Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation*. Conseil de l'Europe. < www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Droit_fr.pdf > Page consultée le 04/06/2013.

10 DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (2007) *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe. < www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp > Page consultée le 04/06/2013.



PISTES

- ▶ Valoriser ce que chaque élève connaît dans sa langue en l'invitant à :
 - découvrir les diverses langues des élèves au travers de contes, lieux renommés ou encore chansons ;
 - se présenter à partir d'un objet représentatif de son identité culturelle ;
 - compléter un *Portfolio des langues*¹¹ dans lequel il consigne les résultats de son apprentissage linguistique ainsi que son expérience d'apprentissage et d'utilisation des langues.
- ▶ Faire référence aux langues et aux cultures présentes en classe, tout au long des apprentissages :
 - en découvrant les apports des différentes cultures dans l'histoire des disciplines scolaires : contributions arabes, chinoises ou indiennes dans les mathématiques ou les technologies, étymologies étrangères de mots français, etc. ;
 - en choisissant des supports d'apprentissage de divers registres culturels (notice d'utilisation en plusieurs langues, billets de transport, pages de journal, de magazine, de site web, invitation à un concert ou encore panneaux de signalisation) ;
 - en se disant bonjour dans différentes langues ou en adoptant d'autres habitudes culturelles.
- ▶ Collaborer avec un enseignant étranger dans le cadre du programme *Ouverture aux Langues et aux Cultures*¹² qui offre la possibilité d'accueillir un professeur étranger.

Organiser le contexte d'apprentissage

De nombreuses démarches décrites ci-après existent déjà dans les classes et sont en adéquation avec les axes du décret Missions. Elles gagnent à être mieux connues et valorisées.

➔ Aménager les espaces et temps scolaires

La façon dont un individu vit le temps et l'espace est profondément culturelle. Or, un établissement scolaire est un territoire qui fonctionne sur une organisation précise des horaires et des espaces. L'élève en manque de repères scolaires ou linguistiques a besoin de comprendre le nouvel environnement dans lequel il s'inscrit. Il se sentira d'autant plus en sécurité si ce monde scolaire est structuré et si cette structure lui est explicitée.

11 Disponible en ligne sur le site du Conseil de l'Europe: < www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp >

12 Dispositif présenté à la page 40



PISTES

- Découvrir l'école, les couloirs (panneaux d'affichage), les salles de classe, le bureau de la direction ou du préfet, les salles d'étude ou de sport, les lieux où s'organisent les repas ou les récréations, les toilettes, les espaces spécifiques de la classe.
- Présenter ou établir des plans de l'école, de la classe ou des chartes d'utilisation des locaux.
- Présenter le rythme de la journée : se référer aux horloges murales, annoncer le déroulement de la journée, la succession des sujets abordés ou encore, inscrire et oraliser la date du jour.
- Marquer symboliquement la succession des activités, accueillir l'élève par des activités répétitives qui délimitent le territoire de l'école, se dire bonjour en plusieurs langues.
- Partager des responsabilités au sein de la classe.
- Faire respecter la ponctualité : rappeler la règle applicable pour tous, expliquer son objectif et les conséquences du non-respect.
- Insister sur la nécessité d'une fréquentation régulière des cours.
- Penser l'accueil des élèves et pour les plus jeunes, celui des parents.

➔ Miser sur la coconstruction entre pairs

D'un établissement à l'autre, les situations peuvent être très différentes : plusieurs cultures et langues se côtoient, plusieurs élèves partagent une culture et une langue communes, certaines cultures et langues sont plus présentes que d'autres ou encore un élève se retrouve seul à parler sa langue familiale au sein de sa classe, voire de son école.

Pour les élèves dont la culture et la langue sont éloignées de celles de leur école, se faire des amis, créer des liens avec un nouveau groupe d'appartenance engendre un sentiment de sécurité affective qui sera un levier essentiel de réussite et de bien-être à l'école.



PISTES

- **Miser sur le plaisir d'être dans sa classe** en ancrant les apprentissages dans des souvenirs communs, en partageant des activités culturelles ou sportives (lecture vivante, sortie au théâtre, ou encore fête d'anniversaire).
- **Se connaître pour pouvoir se re-connaître et se rassurer** en encourageant la curiosité et le respect de l'autre (le groupe cesse d'être ressenti comme une menace).
- **Partager le projet d'apprendre et de réussir** en misant sur le fait que la réussite des uns contribue à la réussite des autres (tuteurs, parrains ou experts).



➔ Pratiquer une évaluation constructive

Les enseignants connaissent l'impact des résultats de l'évaluation sur l'élève, son image de lui-même et ses apprentissages. Pour les élèves allophones ou francophones vulnérables, l'enjeu est encore plus grand. En effet, leur mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement les confronte encore plus que les autres à l'erreur.

Chez ces élèves, les erreurs reviennent souvent et pendant longtemps dans l'apprentissage de la langue, c'est une étape normale et incontournable dans une situation d'interlangue. Si l'enseignant les reconnaît comme telles, il encourage l'élève à s'exprimer dans une langue non encore maîtrisée et lutte contre le découragement, la peur ou la perte de confiance.

Par ailleurs, les évaluations certificatives, si leurs enjeux sont clairement explicités, constituent des balises dans l'apprentissage.

PISTES

- Analyser les erreurs avec les apprenants, expliciter le fonctionnement de la langue française en invitant, par exemple, les élèves à s'exprimer, oralement et par écrit (activités de classe, travaux de groupe ou interactions diverses).
- Envisager la progression des apprentissages en français sur plusieurs années scolaires en définissant avec l'élève (et ses parents) des objectifs prioritaires qui pourront être consignés dans un dossier de type PIA¹³ (Plan Individuel d'Apprentissage) et être évalués régulièrement.



13 Un dossier complet sur le PIA avec des références bibliographiques et des ressources utiles est disponible sur Enseignement.be dans « Dossier 1. Le plan individuel d'apprentissage ». *Magazine PROF.* N° 14.
< www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=9600&do_check= >

L'apprentissage de la langue de l'enseignement

➔ Les Socles de compétences

Les Socles de compétences définissent les objectifs d'apprentissage à atteindre progressivement par tous les élèves de deux ans et demi à quatorze ans.

En ce qui concerne **la langue française**, les *Socles de compétences* mettent l'accent sur la dimension communicative de la langue. Ils préconisent les situations significatives à partir desquelles l'élève est guidé progressivement vers une observation réfléchie de la langue, du lexique, de la grammaire, de la phonétique, de l'orthographe en lien avec les fonctions et registres de langue. De même que pour l'apprentissage de toute langue, l'ordre des mots d'une phrase, les accords ou la conjugaison des verbes s'apprennent d'abord en lien avec des situations orales ou écrites significatives pour les élèves.

En ce qui concerne **toutes les autres disciplines**, les *Socles de compétences* accordent à la langue française une place spécifique, à travers :

- les **consignes** (comprendre, analyser et respecter des consignes de travail, des règles convenues, une attitude de *fairplay*, de respect de soi et de ses partenaires au cours d'éducation physique, notamment) ;
- les **démarches mentales** (adapter son discours à la situation de communication, dégager et traiter des informations, émettre des hypothèses, généraliser, structurer ou synthétiser, en éveil historique, en éducation artistique ou par la technologie) ;
- les **interactions entre élèves** (confronter, communiquer, argumenter, s'impliquer dans une dimension collective ou se responsabiliser en mathématiques, en éveil géographique).

Enfin, les *Socles de compétences* en **Langues modernes** offrent des repères pour l'apprentissage du français par les élèves allophones, pour qui la langue française est une langue étrangère. En effet, les Socles invitent à développer les compétences langagières s'appliquant à chaque contexte et décrivent la place de la langue orale et les thématiques à aborder avec les élèves.

Dans les *Socles de compétences*,
le français est la clé de voute
de tous les apprentissages.



Et avec les élèves de l'enseignement maternel ?

La priorité de toutes les classes maternelles est de développer la langue orale, préalable indispensable à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture ainsi qu'à l'ensemble des disciplines.

Leur organisation promeut un bain de langue où les adultes et les enfants échangent, plus ou moins librement selon les circonstances et les moments. Ainsi, lorsque le titulaire sollicite les élèves autour d'actions communes ou de situations partagées, les échanges restent centraux et l'enseignant peut rectifier, compléter ou préciser les informations en même temps.

Quand les classes se composent de nombreux élèves allophones ou francophones vulnérables, les activités d'apprentissage ciblées sur le vocabulaire, la syntaxe, la conscience phonologique, l'articulation et l'intonation s'avèrent d'autant plus importantes.

PISTES



- Si un enfant ne parle pas, continuer à lui parler ; ce n'est pas parce qu'il ne parle pas qu'il ne comprend pas.
- Offrir un modèle linguistique de qualité :
 - penser, réfléchir à haute voix devant les enfants ;
 - utiliser et répéter régulièrement des mots précis et des syntaxes complexes, toujours en contexte, même si l'enfant ne les comprend pas d'emblée ;
 - inviter à réutiliser des phrases types, des mots fréquents ;
 - privilégier les adjectifs (variations du féminin ou du pluriel), les verbes (variations de personnes ou de temps), les prépositions (situation dans le temps et l'espace), le vocabulaire lié aux disciplines (les mots de comparaison « c'est comme... », « plus... que... » ; les caractéristiques des objets : pointu, ça roule, etc.).
- Consacrer à l'élève des temps de dialogues courts, mais réguliers afin de reformuler et d'expliciter : cette relation privilégiée de l'enfant à l'adulte motivera son désir d'apprentissage.
- Développer la conscience phonologique, apprendre à écouter et à prononcer la langue française :
 - jouer avec les rimes, les sons, les rythmes ou les intonations (prosodie) ; inventer des associations de sons amusantes, créer des mots simplement pour le plaisir de les prononcer ;
 - développer un lien solide entre le corps et l'expression. Pour pouvoir s'exprimer, il est nécessaire de se sentir bien dans son corps et dans son environnement. Il s'agit donc de multiplier les formes d'expression (mouvement, dessin, chant, danse, peinture, modelage ou collage) que l'enfant pourra commenter, décrire ou préciser ; d'insister sur le rythme, en alliant le mouvement à la vibration de la voix afin de libérer l'enfant de la gêne qu'il peut ressentir de mal parler la langue de l'école ; de le conduire à prononcer des sons peut-être inconnus dans la langue parlée en famille, ensuite des successions de sons et enfin des mots et des phrases ; de réinvestir des espaces symboliques (la dinette devient un restaurant et donne l'occasion d'apprendre quelques formules de politesse, de développer le vocabulaire autour de la nourriture ou de se familiariser avec l'emploi des pronoms personnels).

➔ Avec les élèves allophones : apprendre la langue en jonglant avec l'oral et l'écrit

Les élèves allophones qui arrivent en cours de scolarité obligatoire peuvent bénéficier de soutien particulier leur permettant d'acquérir un français de communication de base. C'est le cas lorsqu'ils sont inscrits en classe passerelle ou en DASPA. En primaire, certains élèves peuvent bénéficier du cours d'Adaptation à la Langue de l'Enseignement (ALE). En secondaire, une formation additionnelle en français de 2 à 4 heures peut être mise en place dans les filières techniques et professionnelles au 2^e degré, ainsi qu'en 7^e professionnelle. Mais ce soutien particulier ne peut pas être proposé à tous les élèves allophones. En dehors de ces structures, beaucoup d'élèves allophones sont immergés d'emblée dans la langue de l'enseignement de leur classe d'âge. Or l'écart est grand et constant entre les niveaux de langues présentes en classe.

Dès lors, les méthodes d'enseignement du français langue étrangère (FLE) sont des outils très utiles pour tous les enseignants confrontés à ce type de situation¹⁴. Bien sûr, chaque enseignant ne peut individuellement mener toutes ces activités.

Sont dégagés ci-dessous quelques points d'attention et pistes propres au FLE.

► Donner une place importante à la langue orale

Donner une véritable place à la langue orale en classe est bénéfique pour tout élève ; pour les élèves allophones, c'est une nécessité absolue. Or, les interactions courtes et les réponses brèves à des questions fermées ne suffisent pas. Les élèves allophones ont tout intérêt à entendre leurs pairs s'exprimer autour de tâches communes, pour communiquer progressivement avec eux, même si c'est balbutiant au départ.

• Développer des stratégies de compréhension

- Écouter, apprendre et mémoriser des poésies, des comptines, des scènes ou des chants.
- Découvrir les différents registres et usages de la langue française en les comparant avec ceux pratiqués dans la langue des élèves : la manière dont on s'adresse à un aîné, à un étranger ou selon le statut de la personne. Les aborder tant comme des expressions culturelles différentes que comme des niveaux de maîtrise différents.
- Noter les mots entendus en classe. Les organiser afin de créer des liens et dégager le sens de la communication.

¹⁴ Des ressources sont proposées sur Enseignement.be, dans la rubrique Ressources pédagogiques secondaires – français – langue étrangère et langue seconde < www.enseignement.be/index.php?page=24506&navi=854 >



- Recourir aux supports tels que le cinéma, le théâtre, la vidéo ou encore certains logiciels.
- Anticiper le contenu d'un récit diffusé (journal télévisé, météo, reportage, etc.) :

- > *Écrire des mots ou les transcrire sous forme de pictogrammes. Demander de les repérer après plusieurs auditions. Pour le reste de la classe, complexifier les consignes d'écoute.*
- > *Avant d'écouter un enregistrement, anticiper les types d'informations qui seront entendues, faire émerger les connaissances préalables du sujet et des questions éventuelles.*
 - > *Attirer l'attention des élèves sur certains points afin de limiter la surcharge d'informations.*
 - > *Réécouter, s'arrêter sur un passage difficile, progresser dans la compréhension ou varier les consignes d'une écoute à l'autre.*
 - > *Confronter l'écoute au script, lors de la dernière écoute.*
 - > *Verbaliser plusieurs fois l'information oralement, par écrit ou à plusieurs.*

- **Développer des stratégies de production**

- Mettre en scène de petites situations.
- Varier les genres d'expression à l'oral : interaction, exposé, etc.
- Entraîner la fluidité de la lecture.

► **Donner du sens à la langue écrite**

Les activités d'apprentissage de la langue écrite commenceront par **susciter l'envie de lire et d'écrire** en éveillant le plaisir et la curiosité de l'écrit par un environnement riche de toutes sortes d'écrits, un espace bibliothèque accessible, des lectures ou narrations de contes ou autres récits, la participation à un journal d'école, l'utilisation des documents authentiques ou l'organisation de rencontres avec des personnes internes ou externes à l'école qui ont un rapport à l'écrit (auteurs, bibliothécaires, etc.).

- **Développer des stratégies de compréhension de l'écrit**

Avant de lire un document, il s'agit d'anticiper un nombre limité de mots susceptibles de figurer dans l'écrit et de les retrouver par des démarches de lecture sélective.

- Exercer le repérage et le décodage
 - Si la construction du sens est centrale dans l'apprentissage de la lecture, le décodage n'en est pas moins une étape essentielle : l'élève doit pouvoir comprendre le code alphabétique basé sur la traduction de phonèmes en graphèmes et sur l'articulation de lettres pour former des mots.
 - Explorer le contexte, repérer des mots clés, anticiper, vérifier, inférer, repérer les indices grammaticaux (majuscules, terminaisons, etc.), ou les éléments non verbaux (présentation, illustrations ou titres).

Quatre axes pour enseigner la lecture¹⁵

- L'identification de mots permet à l'apprenant d'automatiser progressivement le décodage et d'éviter la surcharge cognitive d'un décodage constant.
- La compréhension de texte dès le début de l'apprentissage permet à l'apprenant de mobiliser différentes stratégies face à un écrit. En effet, il doit prendre en compte simultanément des indices sémantiques et linguistiques.
- La production d'écrits permet à l'apprenant d'établir des liens entre la langue orale et la langue écrite, d'analyser les relations entre les différentes unités, du mot jusqu'au texte complet.
- L'acculturation à l'écrit permet à l'apprenant de se familiariser avec le monde des livres, les pratiques de la lecture ou les intentions des auteurs et de se positionner en lecteur actif.

• Susciter la production écrite

- Diversifier les écrits pour moduler et distinguer les difficultés (créer une annonce publicitaire ou une fiche de mode d'emploi).
- Profiter des nouveaux médias (créer un profil sur un réseau social virtuel).

• Avec les élèves dont la langue maternelle est graphiquement différente du français

- Exercer la copie de textes.
- Exploiter les activités d'éducation artistique pour valoriser le plaisir de la calligraphie et la beauté d'une écriture.

¹⁵ Selon Roland Goigoux IN PROGRAMME INCITATIF DE RECHERCHE EN ÉDUCATION ET FORMATION (PIREF) (2003) *L'enseignement de la lecture à l'école primaire : des premiers apprentissages au lecteur compétent. Conférence de consensus 4 et 5 décembre.*



► Susciter régulièrement le va-et-vient entre l'oral et l'écrit

• Explorer les liens entre l'oral et l'écrit

- Introduire de manière systématique la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes dans les mots usuels.
- Avec les élèves, élaborer progressivement des collections de mots, de phrases ou de consignes fréquemment utilisés en classe ; les organiser en fonction des phonèmes ou des graphèmes.
- Utiliser la démarche de la dictée à l'adulte : reformuler ce que dit l'élève et l'écrire sous ses yeux.

• Favoriser une observation consciente et réfléchie du fonctionnement de la langue

- Observer les ressemblances et les différences entre le lexique utilisé à l'oral et les référents écrits de la classe (affiches, fiches de références, etc.).
- Lire à haute voix des textes dont le style est proche du langage oral (saynètes de théâtre ou bandes dessinées) et les comparer à des textes littéraires.
- Profiter d'un échange oral pour approfondir un point de grammaire.
- Lire, observer, comparer, élaborer des écrits scolaires variés en augmentant progressivement la difficulté (résumé, synthèse ou prise de notes à partir d'un exposé).

• Lors des apprentissages disciplinaires (mathématiques, sciences, éducation artistique, etc.)

- Inviter à la reformulation des informations repérées dans un énoncé.
- Différencier les tâches et les productions : quand l'élève doit produire un texte personnel, inviter l'élève allophone à retranscrire la synthèse simplifiée d'un apprentissage ou le résumé d'un texte lu à voix haute.
- Identifier pour les différents apprentissages disciplinaires quelques mots/phrases clés (pour calculer le volume d'un prisme, identifier des mots comme longueur, largeur ou encore hauteur).
- Exploiter les ressources informatiques afin de différencier le travail à certains moments.

• Avec les élèves allophones précédemment scolarisés dans leur langue d'origine, s'appuyer sur leurs acquis dans leur langue d'origine

- Construire un cahier de vocabulaire dans leur langue d'origine et en français ; les inviter à y noter les mots les plus courants, les plus utiles.
- Présenter les synthèses sous forme de schémas construits en classe avec les élèves.
- « Décoder » l'organisation des manuels scolaires (repérer les consignes, les énoncés, les exercices ou encore l'index).
- Découvrir en contexte le vocabulaire des consignes.
- Les inviter à toujours se munir d'un dictionnaire de traduction.

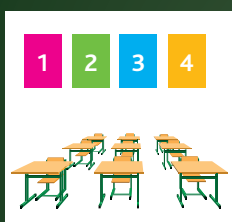
Quand les élèves ont déjà acquis une certaine maîtrise de la lecture et de l'écriture, l'observation réfléchie de l'écrit permettra à certains de réaliser des progrès sensibles en langue orale.

L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF POUR APPRENDRE LA LANGUE

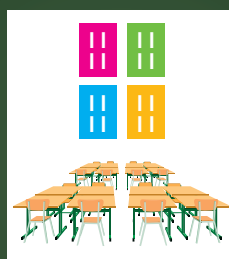
L'apprentissage coopératif est l'organisation de petits groupes hétérogènes d'apprenants qui travaillent ensemble pour atteindre un but commun.

Exemple : toute la classe organise un évènement pour fêter l'anniversaire d'un ami et en rédige le carton d'invitation.

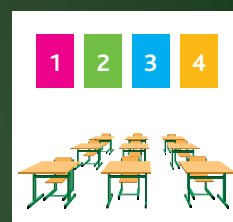
La classe en entier



Les groupes d'experts



La classe en entier



Identification des types d'information :

- 1** les lieux possibles, prix de location, etc.
- 2** la nourriture et les boissons
- 3** la décoration, la musique, etc.
- 4** les cadeaux à offrir.

Constitution de groupes d'experts pour chaque type d'information. Discussion autour de l'information et de sa compréhension.

Mise en commun : chaque groupe présente ses conclusions afin de réaliser la tâche ensemble.

**On travaille ainsi toutes les compétences :
on écoute, on lit, on parle et on écrit.**



Avec les élèves francophones vulnérables, consolider la connaissance de la langue de l'enseignement

Les élèves francophones vulnérables peuvent se faire comprendre dans les interactions quotidiennes. Cependant, des approximations apparaissent dans leur acquisition de la langue orale ou écrite, du vocabulaire, ou encore de la compréhension des cours ou de la lecture.

► Prendre en compte l'intention de communication et les registres de langue

Il s'agit d'inciter une analyse du fonctionnement de la langue et de la manière dont on communique : la langue est plurielle, chaque situation de communication possède son propre code, sa propre syntaxe et ses mots spécifiques.

Tous les supports écrits peuvent être propices aux apprentissages en classe : écrits sociaux, littéraires, formels, familiers, etc.

- Observer les personnes s'exprimer, comparer l'impact de leur mode d'expression sur l'envie et l'intérêt à les écouter, à les lire : comparer les situations de communication entre elles, repérer celles qui sont spécifiques au monde scolaire, dégager peu à peu ce qui rend la communication efficace et agréable, à l'oral et à l'écrit.
- Apprendre à classer les discours, les types de textes selon l'intention de l'auteur, leur superstructure ou le genre convoqué.
- Analyser des documents scolaires et distinguer les consignes des informations ou des tâches.
- Identifier et renforcer (démarches de métacognition) les techniques de lecture : lectures sélective, rapide ou en diagonale, etc.
- Apprendre à analyser systématiquement le contexte d'une communication et développer les moyens linguistiques pour s'y conformer : comment se désigner en tant qu'énonciateur, comment désigner l'interlocuteur, situer le lieu, le temps et préciser l'objet de l'information.

► Exploiter le contexte

- Découvrir en contexte la langue des mathématiques, celle de l'art ou celle des sciences, et faire le lien avec le cours de français.
- Réaliser des liens interdisciplinaires qui permettent d'observer de manière structurée les différents discours scolaires propres à une discipline ou à une autre.
- Susciter et expliciter les liens de sens qui existent entre la langue contextualisée du quotidien et la langue décontextualisée de l'école :
 - évoquer le vécu des élèves en lien avec les tâches scolaires, faire émerger les mots clés liés à ces situations ainsi que les images mentales qui leur sont liées ;
 - partir d'une situation vécue dans la cour de récréation pour observer les habitudes de langage spontané, le sens des intonations de la voix, les indices non verbaux, déconstruire pour reconstruire un langage correct.

- S'appuyer sur l'analyse grammaticale pour comprendre le sens de l'énoncé.
 - Décomposer des énoncés en leurs différentes propositions linguistiques :

Le mois dernier,
le père Noël avait
commandé 2 800
livres et jouets.

- Cela s'est passé le mois dernier.
- Il s'agit du Père Noël
- Il a commandé des livres
- Il a commandé des jouets.
- Ensemble, livres et jouets correspondent à 2 800 objets.

- Débusquer les pièges de la langue écrite :
 - > la chronologie des actions dans la phrase :

Souligner les
adjectifs après
avoir lu le texte.

Il faut
d'abord lire
puis souligner.

- > les implicites du texte :

Le mois dernier,
le père Noël avait commandé
2800 livres et jouets. Voici
la liste de ce que le gros-
siste vient de lui apporter.
A-t-il bien tout livré ?

Porter l'attention sur les
substitués et pronoms
(lui = le Père Noël ?
Tout = le nombre total de
livres et de jouets ?)

La synthèse¹⁶ ci-contre propose à l'enseignant une méthode pour situer les élèves, préciser leur profil de lecteur et envisager par conséquent la progression des différentes étapes d'apprentissage.

En horizontal, le tableau présente trois compétences en lecture.

- Élaborer des significations.
- Dégager l'organisation d'un texte et percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.
- Tenir compte des unités grammaticales.

En vertical, le tableau décline ces compétences sous quatre niveaux d'acquis des élèves grâce à des balises concrètes.

¹⁶ Disponible sur Enseignement.be Évaluation externe non certificative 2007, Lecture et production d'écrit, Résultats et commentaires, 5^e primaire. AGERS, SPGSE. < www.enseignement.be/index.php?page=26308&navi=3205 >



ÉLABORER DES SIGNIFICATIONS

DÉGAGER L'ORGANISATION D'UN TEXTE ET PERCEVOIR LA COHÉRENCE ENTRE PHRASES ET GROUPES DE PHRASES

TENIR COMPTE DES UNITÉS GRAMMATICALES TRAITER LES UNITÉS LEXICALES

Composante explicite	Composante implicite	Composante interprétative
----------------------	----------------------	---------------------------

1
Isoler une information courte et précise en retrouvant un mot ou une phrase donnée.

Percevoir la cohérence au sein même d'une phrase : gérer les informations explicites.

Préciser le sens de mots familiers dans un contexte particulier.

2
Repérer une information et la reformuler.

Effectuer des interprétations très locales sur le sens d'une phrase ou d'un extrait court.

Percevoir la cohérence dans un extrait plus long et quand le sujet est un pronom, repérer le locuteur ou identifier l'information reprise par une anaphore.

Justifier la terminaison de mots dans des cas peu ambigus.

3
Mettre en relation des informations explicites situées à différents endroits dans le texte.

Dégager une information implicite en mettant en relation des informations proches dans le texte.

Interpréter plus globalement un texte (ex : dégager la morale d'une histoire). Interpréter des phrases plus ambiguës.

Repérer les informations reprises par des anaphores variées, concernant des mots occupant diverses fonctions dans le texte, et parfois assez éloignées l'un de l'autre. Comprendre l'enchaînement de répliques dans un dialogue. Dégager la structure d'un texte plus long en identifiant les étapes clés.

Justifier la terminaison de mots variés en identifiant le référent correct. Dégager le double sens de mots familiers.

4
Dégager une information implicite en mettant en relation des informations éloignées dans le texte.

Interpréter une information d'un texte en la mettant en relation avec des connaissances personnelles.

Repérer les informations reprises par un pronom personnel dont le sens est ambigu. Dégager l'organisation d'un texte long en mettant en relation les indicateurs de cohérence du récit.

► Analyser les différences entre la langue orale et la langue écrite

- Comparer les codes propres à la langue orale et à la langue écrite : lettre, courrier électronique, conversation téléphonique, SMS, explication orale ou écrite ou encore récit lu ou raconté.
- Observer la mise en forme spécifique de l'écrit (ponctuation, reprise d'un sujet, relations dans la phrase, accord du verbe ou mots liens) ; travailler collectivement en classe à l'amélioration des écrits.

► Développer le vocabulaire¹⁷ ?

• Quel vocabulaire enseigner ?

- le vocabulaire instrumental : pour parler **au sujet d'autres mots**, les paraphraser, les définir (cela sert à..., c'est quelque chose qui...) ;
- le vocabulaire métalinguistique : pour parler **au sujet de la langue** (consignes, catégories grammaticales, expressions utiles pour le contrôle de la communication) ;
- le lexique transversal utile dans plusieurs disciplines (adjectifs, verbes, prépositions et adverbes) ;
- le lexique spécifique à une discipline.

• Comment le travailler ?

• Présenter les unités lexicales en contexte, faisant sens pour l'élève

Beaucoup d'enseignants ont l'habitude de construire les listes de vocabulaire en lien étroit avec des situations vécues. Les mots arrivent quand on en a besoin pour s'exprimer, ils **recouvrent une réalité qui est d'abord vécue et liée à des images mentales**. En effet, c'est en découvrant une nouvelle notion mathématique, en observant un phénomène physique, en décrivant une œuvre d'art, en repérant toujours les mêmes consignes, que les mots émergent, intimement liés au contexte vécu. L'usage régulier de ces mots aura un impact positif sur leur mémorisation à long terme.

• Faciliter la mémorisation des mots de vocabulaire :

- veiller à la prononciation exacte des mots, à leur utilisation dans des phrases significatives pour l'élève. Miser sur la mémorisation conjointe des formes visuelle et auditive du mot (perception : orthographe-sonorité) et de la signification (concept) ;
- limiter le nombre de mots à étudier selon les besoins des élèves, les organiser en réseaux de sens (le cerveau fonctionne par associations et catégorisations) dans un référentiel pour l'élève. Apparier éventuellement, certains mots avec leur traduction dans la langue d'origine de l'élève ;

¹⁷ Inspiré de GIASSON J (2011) *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin.



Additionner, c'est ajouter, agrandir, allonger, augmenter, mettre ensemble, en supplément... Additionner évoque bénéfique, gain, somme, total, faire « + ».

- accompagner ces mots d'images mentales, d'exemples significatifs pour l'élève ou encore de synonymes ;
- apprendre progressivement à élaborer des définitions en s'appuyant sur les catégories sémantiques ;
- encourager les élèves à réutiliser les mots appris dans des productions écrites.

- **Développer les stratégies de reconnaissance des mots nouveaux :**

- observer leur composition et les indices apportés par les préfixes, suffixes, etc. ;
- relever les indices apportés par le texte, le contexte, la phrase ;
- afin d'affiner le langage, attirer l'attention des élèves sur l'importance des mots (pourquoi tel mot et pas tel autre ?) et leurs nuances (synonymes, antonymes, etc.). La polysémie des mots constitue pour les élèves francophones vulnérables un obstacle récurrent à la compréhension d'énoncés scolaires.

Le mot « droite » peut désigner, selon le contexte, un ensemble infini de points (une droite ou un segment de droite), la position d'un objet (à droite vs à gauche) ou encore caractériser un élément en géométrie (ligne droite vs ligne courbe), etc.).

- **Utiliser les collocations**

Les collocations sont des combinaisons de mots fixées dans la norme qui se distinguent par leur haute fréquence d'usage : 70 % du lexique d'une langue se base sur ce genre d'expressions.

Les principaux types de collocations de la langue française sont :

- verbe + nom : « ouvre-bouteille/ouvre-boîte... » ;
- verbe + préposition : « vivre dans la ville de/vivre avec quelqu'un/vivre de peu... » ;
- nom + adjectif : « vin rouge/vin blanc/vin rosé... » ;
- nom + de + nom : « caisse d'épargne/caisse de retraite/caisse de résonnance... » ;
- verbe + adverbe : « parler haut/fort/lentement/mal... » ;
- adverbe + adjectif : « très/extrêmement/assez... difficile ».

5

S'informer

sur les dispositifs soutenus par la Fédération Wallonie-Bruxelles



Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo arrivants (DASPA)

➔ Bénéficiaires

Toute personne en âge de scolarisation, arrivée en Belgique depuis moins d'une année, et qui est :

- soit en procédure de demande d'asile ;
- soit ressortissante d'un pays bénéficiaire de l'aide au développement repris dans la liste de l'OCDE ;
- soit apatride.

En secondaire, tout élève étranger ou adopté, qui ne connaît pas suffisamment la langue française pour participer aux activités de sa classe peut aussi bénéficier du DASPA qui est organisé dans son école.

➔ Objectifs

- Assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale de ces élèves.
- Proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté, notamment aux difficultés liées à la langue de scolarisation et à la culture scolaire.
- Proposer une étape de scolarisation intermédiaire, d'une durée limitée, avant la scolarisation dans une classe d'âge.

➔ Organisation pratique

L'école peut bénéficier de périodes supplémentaires, calculées sur la base du nombre d'élèves primo arrivants, avec un nombre forfaitaire de base de 24 pour le primaire et de 30 pour le secondaire.

L'équipe pédagogique est libre de les organiser à sa convenance, à condition de respecter les compétences à atteindre et le nombre minimum de périodes correspondant.

Des formations en cours de carrière sont organisées à l'intention des enseignants œuvrant dans le DASPA, fondamental et secondaire.



- Décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (décret DASPA, anciennes classes passerelles).
- Sur le site Enseignement.be :
< www.enseignement.be/index.php?page=23677&navi=117&rank_page=23677 >

Cours d'adaptation à la langue de l'enseignement (ALE)



Bénéficiaires

Tout élève scolarisé dans l'enseignement fondamental et répondant à l'un des critères suivants :

- sa langue usuelle diffère de la langue de l'enseignement ;
- il fréquente l'enseignement primaire, depuis moins de trois années complètes ;
- il ne connaît pas suffisamment la langue de l'enseignement pour participer aux activités de la classe ;
- au moins un de ses parents (ou personnes responsables de l'enfant) ne possède pas la nationalité belge, sauf s'il a été adopté.



Objectifs

- Acquérir un niveau de base en français.
- Intégrer les élèves dans le système scolaire.



Organisation pratique

Le cours peut être créé à condition que l'école compte au minimum dix élèves bénéficiaires. Il est confié au titulaire ou à un maître d'adaptation. Le nombre total de périodes octroyées à l'école dépend du nombre d'élèves bénéficiaires inscrits à l'école.



- Décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, article 32 < www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=22229&referant=101 >

Programme ouverture aux langues et aux cultures (OLC)

➔ Bénéficiaires

Il est ouvert à tous les élèves et toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

➔ Objectifs

Accompagner les équipes enseignantes pour l'instauration d'un dialogue interculturel, pour la promotion de l'ouverture à toutes les langues et cultures et la favorisation du multilinguisme et du dialogue interculturel pour tous.

➔ Organisation pratique

Ce programme offre, chaque année, la possibilité d'accueillir un professeur étranger, pour des cours de langue étrangère et pour des cours d'ouverture aux langues et aux cultures.

À ce jour, des Chartes de partenariat OLC existent avec huit pays : l'Espagne, le Portugal, l'Italie, le Maroc, la Grèce, la Turquie, la Roumanie et la République populaire de Chine.

Deux types de cours sont proposés : un cours de langue et un cours d'ouverture aux langues et aux cultures.

Le cours de langue est :

- accessible à tout élève, avec l'accord de ses parents ;
- facultatif et donc organisé en dehors de l'horaire obligatoire ;
- assuré par un enseignant étranger OLC.

Le cours d'ouverture aux langues et aux cultures :

- est assuré conjointement par l'enseignant OLC et l'instituteur ou le professeur de discipline qui a souhaité intégrer l'ouverture aux langues et aux cultures dans ses cours ;
- est accessible à tous les élèves fréquentant les classes de ces instituteurs ou professeurs de discipline.



➤ < www.enseignement.be/OLC >

6

**Se former,
s'outiller**

Ressources utiles



Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

Cet outil publié en 2000 par le Conseil de l'Europe privilégie la perspective actionnelle dans l'apprentissage des langues. Il considère donc l'apprenant comme un acteur social qui doit accomplir des tâches significatives durant lesquelles il va développer une compétence à communiquer langagièrement.

La compétence de communication comprend une dimension linguistique (être capable de construire des phrases), une dimension sociolinguistique (être capable d'interagir avec les gens en respectant les normes sociales et culturelles) et une dimension pragmatique (être capable de mobiliser le scénario et le genre de texte adéquats).

L'intérêt du CECRL est de donner une identité propre à chaque habileté langagière : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire. L'enseignant peut alors cibler sans forcer le niveau, des activités de production et de réception qui correspondent à des descripteurs clairement définis et qui puissent s'appliquer aux nécessités privées, sociales, académiques de son public.

Un enseignant prépare ses élèves à vivre une visite chez le médecin : il fait écouter et comprendre un scénario de visite médicale, il introduit le lexique lié à la douleur et aux principaux symptômes, il exerce les phrases qui permettent d'interagir avec le médecin et les points de syntaxe incontournables, il soumet une ordonnance et une posologie élémentaire de médicament. La tâche finale peut s'orienter vers le jeu de rôle chez le médecin ou la narration de la visite à un proche (oralement ou dans un courriel), ou encore l'achat d'un médicament à la pharmacie.

Dans une perspective actionnelle, dès le départ de l'apprentissage de la langue cible, l'enseignant incite le lecteur à anticiper le contenu et la variété du texte :

- en observant le paratexte, ensemble des éléments d'accompagnement d'un texte écrit (titres, signature, illustrations, préface, notes, critique, etc.) ;
- en reconnaissant des mots connus ou en émettant des hypothèses sur le sens des mots inconnus ;
- en sélectionnant les informations essentielles à l'intention de lecture ;
- en activant ses connaissances du sujet et en inférant ce qui est implicite¹⁸.

Bien que tous les descripteurs relatifs aux genres et aux types de textes écrits ou oraux ne soient pas envisagés dans les différents domaines évoqués par le cadre (personnel, public, professionnel, éducationnel), cet outil ouvert et dynamique permet aux enseignants de toutes les disciplines de se représenter le niveau de maîtrise de la langue correspondant à l'activité prévue. Les manuels de langue actuels sont conçus en fonction des niveaux du CECRL, de même que les outils d'évaluation en langues modernes proposés par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Le CECRL définit les niveaux de maîtrise de la compétence de communication dans les différentes aptitudes langagières de réception (écouter, lire), de production (parler, écrire), d'interaction et de médiation.

Il définit six niveaux : Utilisateur élémentaire (A1, A2), Utilisateur indépendant (B1, B2), Utilisateur expérimenté (C1, C2), et propose des descripteurs de compétence pour chacun d'eux.

Le CECRL est particulièrement bien adapté dans l'enseignement secondaire et à partir du 2^e cycle de l'enseignement primaire, soit à partir de huit ans. Dans le 1^{er} cycle de l'enseignement primaire et dans l'enseignement maternel, il est complexe, voire inapproprié, de l'appliquer au moins en ce qui concerne les compétences en langue écrite. L'élève, entre deux ans et demi et huit ans, se trouve en plein développement langagier dans sa propre langue. À cet âge, le travail de développement de la langue orale et l'approche globale du monde de l'écrit sont donc prioritaires et les différents niveaux définis ne sont pas adéquats. En effet, un enfant de quatre ans perçoit des éléments d'argumentation, de narration, d'explication ou d'information en cohérence avec son niveau de développement sociocognitif. Il nous paraît donc pertinent de se référer au CECRL à partir de la 2^e étape de l'enseignement fondamental (8-12) lorsque les apprentissages formels de la lecture et de l'écriture (principes alphabétique et graphophonétique) ont été mis en place.

Nous vous proposons aux pages suivantes des exemples des niveaux de la compétence « Compréhension de l'écrit »¹⁹ pour le secondaire ainsi que pour les 2^e et 3^e cycles du primaire.

18 ADAMS G ; DAVISTER J ; DENYER M (1998) *Lisons futé : Stratégies de lecture*. Bruxelles : Duculot - De Boeck
19 CECRL p. 26 et 27 < www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_fr.asp >



Niveaux	Descripteurs de la compréhension de l'écrit	EXEMPLES DE TÂCHES DE LECTURE ²⁰		
		Secondaire		Fondamental
		domaines personnel et public	domaine scolaire	domaine scolaire
C1	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	<i>Je réagis à la thèse défendue dans un article d'opinion. Je peux répondre à la question posée par le titre d'un article que je viens de lire.</i>	<i>Je peux comparer similitudes et différences dans trois textes longs et complexes qui abordent une même thématique.</i>	
B2	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	<i>À partir d'un éditorial ou d'un article d'opinion, je peux imaginer quelques questions que je poserais à mes amis.</i>	<i>Je peux lire un article, des notes de cours, leur donner un titre pertinent, les résumer en quelques lignes. Je peux lister dans un texte des arguments pour ou contre.</i>	<i>Je comprends des textes plus complexes à l'occasion de recherches documentaires. Je peux repérer des informations et les reformuler. Je perçois de mieux en mieux l'implicite d'un texte ou énoncé (ex. textes littéraires, poésie, etc.).</i>
B1	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	<i>À partir de la description d'un lieu dans un roman, je peux faire un croquis de ce lieu ou trouver une image qui l'illustre pour m'en faire une représentation. Je peux identifier la tonalité d'un courrier personnel.</i>	<i>Je peux répondre à un questionnaire à choix multiple pour identifier une bonne réponse. Je peux lister dans un texte l'expression de sentiments positifs et négatifs.</i>	<i>Je peux décoder des phrases plus complexes d'une vingtaine de mots, connecteurs logiques ou temporels, réseaux anaphoriques, etc.) à la condition qu'ils traitent des sujets familiers ou dont le sujet a été préalablement traité oralement. Je suis capable de répondre à un questionnaire à choix multiple.</i>

²⁰ Les exemples sont proposés par les auteurs de la présente brochure.

Niveaux	Descripteurs de la compréhension de l'écrit	Secondaire		Fondamental
		domaines personnel et public	domaine scolaire	domaine scolaire
A2	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles et simples.	À partir d'un courriel d'un camarade, je peux marquer sur un plan le chemin le plus court pour me rendre de la gare à son domicile.	À partir d'un texte de manuel de sciences, je peux annoter sur un schéma du corps humain le trajet des aliments lors de la digestion. Je peux trouver la rubrique adéquate dans une définition du dictionnaire.	Je comprends des énoncés simples et y repère les informations explicites. Je comprends l'organisation d'un manuel scolaire (table des matières). Je peux comprendre des textes courants : textes informatifs et narratifs courts. Je peux décoder un schéma annoté (sciences, mathématiques, etc.).
A1	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux trouver sur un plan de ville qui décrit en annexe les itinéraires de bus, celui qui me permettra de joindre deux endroits d'une ville.	Je consulte le journal de classe pour trouver la date d'un travail à rendre. Je peux apparier une consigne simple à un dessin. Je peux trouver un mot inconnu dans le dictionnaire.	J'identifie et interprète les aspects non verbaux de tout type d'écrit : organisation de la page, polices différentes, illustrations, etc.). Je reconnais à l'écrit des mots clés découverts à l'oral et je comprends un enchaînement limité de phrases, en ce compris des consignes scolaires. Je peux apparier celles-ci à des pictogrammes correspondants.

Comment se former ?

L'Institut de Formation en cours de Carrière (IFC) propose différentes formations pour mieux enseigner aux élèves ne maîtrisant pas le français. Pour plus d'informations, voir le site de l'IFC (www.ifc.cfwb.be).

De nombreuses formations sont également disponibles dans les catalogues des opérateurs de formation des différents réseaux.



Outils pédagogiques

- BENICHOU D (2007) *Imagier des actions*. Il propose 113 verbes, chacun apparaît sous 4 formes conjuguées avec pour chaque forme une version imagée et une version écrite. Cet imagier est donc composé de 452 cartes images et de 452 cartes textes. Il permet de travailler les descriptions d'actions, l'apprentissage de vocabulaire, la construction de phrases simples, les règles simples d'accord grammatical et de conjugaison et les oppositions.
- *Centre national de documentation pédagogique français (CNDP)*. *Villes École Intégration* propose des exercices et des pistes, mais également des outils de référence pour l'accueil et la scolarisation des élèves nouvellement arrivés. < www2.cndp.fr/VEI/ >.
- *Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CAS-NAV)* proposent des guides et des outils pour accueillir les familles et les élèves nouvellement arrivés. < www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_347265/ressources-pedagogiques?cid=pre2_453483 >.
- DREZE W ; SAGOT H *Méthode audiovisuelle de français. À vous de jouer. Lire et Écrire*. Méthode SAV (situations audiovisuelles) destinée aux enfants de 5 à 12 ans.
- EOLE. < www.ciip.ch/domaines/politique_des_langues/eole >. Ce programme d'éducation et d'ouverture aux langues à l'école vise à développer chez les élèves des attitudes d'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle présente aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Elle entend ainsi favoriser la construction de capacités d'observation et d'analyse utiles aux apprentissages linguistiques.
- JANSSEN D (2004) *Vous avez dit Saint Gilles ? Séquence de français intensif sur l'orientation*. Tihange : Centre d'auto formation et de formation continuée (CAF). (Les Cahiers des classes passerelles. N° 1).
- DEGAETANO G (2002) *De l'image à l'action. Pour développer les habiletés de base nécessaires aux apprentissages scolaires*. Montréal-Toronto : Chenelière/McGraw-Hill. (Langue et communication).
- JANSSEN D (2005) *Passionnément, à la folie ? Pas du tout ! Séquence de français intensif sur l'expression des goûts*. Tihange : Centre d'auto formation et de formation continuée (CAF). (Les Cahiers des classes passerelles. N° 2).
- JANSSEN D ; STOUFFS Ch (2010) *Histoires d'école*. Tihange : Centre d'auto formation et de formation continuée (CAF) (Français de scolarisation et histoire).

- MALENGREAU S (2011) *Le kamishibai, une approche créative pour lire, écrire et dire des « récits courts »*. < admin.segec.be/documents/6206.pdf >. Page consultée le 28/08/2013.
- MALENGREAU S (À paraître). *Valises pédagogiques Kamishibais 1, 2 et 3*. Ransart : Le Gai Savoir. Adaptées aux élèves de 2-6 ans, 6 à 8 ans et 8 à 14 ans, ces valises proposent des récits, un butai (petit théâtre en bois) et un fascicule pédagogique.
- RAFONI J-C (2000) *Maths sans paroles, outils d'évaluation des élèves des classes ordinaires ou spécialisées en difficulté scolaire ou linguistique. École élémentaire, cycles 2 et 3*. CRDP de l'Académie de Versailles, CDDP92.
- RAFONI J-C ; DERUGUINE N (2003) *Passerelles en quinze langues*. Évaluation sous forme de fiches en quinze langues d'origine (le corrigé est en français), assorties de dessins simples qui permettent de préciser les compétences et les stratégies de résolution de problèmes des jeunes. Les cahiers de Ville-Ecole-Intégration. Sceren, CNDP.
- WAUTERS N *Enseigner à des élèves de 8 à 12 ans qui ne maîtrisent pas le français : mission... possible ! Résultats d'une recherche menée dans le diocèse de Bruxelles-Brabant wallon de 2006 à 2008*. Service de productions pédagogiques, Fédération de l'enseignement fondamental catholique (FédEFoC).

Notes



Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à cette publication par leurs compétences et leurs connaissances, par leurs idées et leur souci de mieux prendre en considération la situation des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement : Madame Nicole Wauters inspectrice de l'enseignement fondamental ordinaire ; Madame Danièle Janssen, inspectrice de l'enseignement secondaire ordinaire ; Madame Martine Melebeck, formatrice FLE au C.A.F. ; Madame Sophie Malengreau, représentante de la FEsec ; Madame Evelyne Gotto représentante du Cpeons ; Mesdames Cécile Bologne et Christine Haeltermann, représentantes du Cecp ; Monsieur Patrick Schuhmann, chargé de mission interculturel ; Madame Sylvia Lucchini, professeur de L'Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Madame Wivine Drèze, professeur en FLE et formatrice en didactique du FLE ; Madame Danièle Crutzen, formatrice d'enseignants pour les DASPA ; Madame Aphrodite Maravelaki, professeur en didactique du français ; Mesdames Marianne Tilot et Gaëlle Chapelle et Monsieur Étienne Jockir, Cabinet de la Ministre de l'Enseignement obligatoire, Mesdames Michèle Barcella et Maria Bouras, Service général du pilotage du système éducatif.



Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
Service général du Pilotage du système éducatif
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22 – 1000 Bruxelles
www.fw-b.be – 0800 20 000

Impression : Evmprint - info@evmprint.be
Graphisme : polygraph.be

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 Namur
0800 19 199
courrier@mediateurcf.be

Dépôt légal : D/2014/9208/1
Éditeur responsable : Jean-Pierre HUBIN, Administrateur général
Boulevard du jardin Botanique, 20-22 – 1000 Bruxelles

La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française » visée à l'article 2 de la Constitution.





FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT
ET RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
Service général du Pilotage du système éducatif
Bd du Jardin Botanique, 20-22
1000 Bruxelles
Tél. : 02 690 81 00
Enseignement.be
Tél. vert : 0800 20 000