



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Élèves issus de milieux défavorisés et Langues de scolarisation

Piet VAN AVERMAET

ETUDE PRELIMINAIRE
Langues de scolarisation

Division des Politiques linguistiques, Strasbourg

www.coe.int/lang/fr

Élèves issus de milieux défavorisés et
Langues de scolarisation

Piet VAN AVERMAET

Centre pour la diversité et l'apprentissage, Université de Gand

Conférence intergouvernementale

Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe

Strasbourg, 16-18 octobre 2006

Les vues exprimées dans la présente étude sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex) .

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Division des Politiques linguistiques

DG IV - Direction de l'éducation scolaire et extra-scolaire et de l'enseignement supérieur
Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex

Sommaire

Introduction	5
1. <u>Egalité des chances dans l'enseignement ?</u>	6
2. <u>La langue joue-t-elle un rôle ?</u>	7
3. <u>Y a-t'il un lien/décalage entre la langue utilisée à l'école et celle de la maison ?</u>	8
4. <u>Remédier à la diversité ou vivre avec ?</u>	9
5. <u>Objectifs et programmes scolaires : une double approche</u>	10
6. <u>La langue d'enseignement</u>	11
7. <u>Pas uniquement la langue</u>	12
8. <u>La politique linguistique à l'école</u>	13
9. <u>Une politique multilingue à l'école</u>	13
Bibliographie	14

Introduction

La principale mission de l'enseignement est de fournir aux enfants les compétences requises pour qu'ils puissent se faire une place dans la société. L'école accomplit cette tâche en transmettant aux enfants des connaissances, des compétences (savoir-faire) et des attitudes (savoir-être). C'est là la fonction d'émancipation de l'enseignement destiné à *tous* les enfants.

Toutefois, l'école n'est qu'un des acteurs de ce processus d'émancipation. Les connaissances, compétences et attitudes devant permettre aux enfants de jouer pleinement leur rôle dans la société s'acquièrent également à la maison. Selon les milieux sociaux, ces connaissances, compétences et attitudes peuvent être plus ou moins développées. Compenser cette inégalité est une tâche d'émancipation spécifique de l'enseignement. L'école doit s'efforcer de faire en sorte que la place qu'une personne occupe dans la société ne résulte pas uniquement des chances qu'offre le contexte familial (Jaspert, 2005).

Les « enfants d'immigrés » sont souvent considérés comme une catégorie qui rencontre des difficultés d'apprentissage (de la langue) à l'école et a donc moins de chances de réussir dans les études. Cette classification simplifie exagérément les choses pour diverses raisons. Premièrement, il convient de faire une distinction entre les primo-arrivants et les immigrés de « deuxième ou troisième génération ». Le premier groupe est constitué par les immigrés nouvellement arrivés, qui bien souvent ne maîtrisent pas la langue de base du « pays d'accueil ». Le deuxième groupe est composé de personnes nées dans le pays d'accueil ou qui y ont émigré il y a de

nombreuses années avec leurs parents à un âge précoce. Ces personnes ont souvent appris la langue du pays d'accueil au moment de leur scolarisation. Deuxièmement, le groupe de primo-arrivants comporte une grande variété de pays d'origine et de parcours et niveaux scolaires : un enfant réfugié analphabète originaire du Liberia, qui a également vécu quelques années dans un ou plusieurs camps de réfugiés dans d'autres pays d'Afrique, peut difficilement être comparé à un enfant ukrainien ayant suivi une scolarité proche de la « nôtre ». Troisièmement, les enfants d'immigrés ou d'étrangers n'ont pas tous des problèmes de langue et/ou des difficultés scolaires, alors que certains enfants autochtones ont, eux, des problèmes de langue et/ou des difficultés à l'école.

L'inégalité des chances dans l'enseignement et les disparités dans les résultats scolaires ne peuvent s'expliquer simplement par des facteurs ethniques. Par conséquent, la question ne peut être résolue par de simples programmes de prévention et de mise à niveau linguistique. Les disparités constatées dans les résultats scolaires des enfants sont plus complexes et doivent s'expliquer en termes sociaux. La réussite scolaire n'est pas simplement liée à un niveau de maîtrise de la langue, mais plutôt à la façon dont les connaissances, compétences et attitudes sont transmises et conceptualisées à l'école et dans différents milieux sociaux.

1. Égalité des chances dans l'enseignement ?

Parmi les différents travaux de recherche réalisés, les résultats de l'étude PISA/OCDE font apparaître que l'école ne parvient pas toujours à remplir sa fonction d'émancipation. Les enfants qui démarrent avec moins de chances semblent avoir de grandes difficultés à utiliser l'école pour rattraper leur retard. Bien souvent, pendant la scolarité, l'écart se creuse au lieu de se réduire. Il est indéniable qu'il existe un lien entre le milieu socioprofessionnel dont les enfants sont issus et la réussite scolaire. L'école a une fonction de reproduction et d'émancipation. Toutefois, elle ne doit pas avoir pour mission de reproduire les inégalités sociales (Jaspaert, 2005).

La réussite ou l'échec scolaire des enfants doit dépendre de leurs talents, leur potentiel d'apprentissage et leur volonté d'apprendre. Le souci d'égalité n'a aucun sens dans l'absolu, car il y aura toujours des différences. Néanmoins, lorsque la réussite ou l'échec scolaire est systématique, à savoir qu'un certain groupe d'élèves présentant les mêmes caractéristiques (sexe, milieu socioprofessionnel, origine ethnique, etc.) obtient des résultats systématiquement moins bons, il y a un problème. Une récente étude de l'OCDE fait apparaître que, dans de nombreux pays européens, le nombre d'enfants issus de milieux défavorisés est surreprésenté parmi les élèves ayant des difficultés en lecture et en mathématiques.

Une étude révèle que l'origine ethnique a un effet additionnel très limité sur le statut socio-économique. En d'autres termes, les enfants étrangers n'ont pas par définition de résultats moins bons que les enfants autochtones. Cependant, la plupart des études font apparaître que les filles réussissent mieux que les garçons et que les enfants issus d'un milieu socioprofessionnel favorisé ont de meilleurs résultats que les enfants de milieux défavorisés.

En supposant que les capacités d'apprendre, le talent, etc., sont répartis de façon égale entre enfants de toutes classes sociales à la naissance, l'on constate que ce n'est plus le cas lorsqu'ils entament leur scolarité. Dans le cas de certains enfants, ce qu'ils ont appris au stade de la première socialisation n'est pas adapté aux normes, schémas interactifs, modes de communication, codes linguistiques et méthodes d'acquisition des connaissances qui sont considérés comme acquis dans les écoles de nos jours. Dans ces cas, l'on constate un décalage entre les compétences cognitives

que les enfants sont censés acquérir à l'école et les schémas d'interaction et d'apprentissage qu'ils trouvent dans le milieu familial (Jaspaert, 2005).

Compte tenu de cela, l'enseignement a deux options. La première est de ne pas remettre en cause les normes, schémas interactifs, modes de communication, codes linguistiques et méthodes d'acquisition des connaissances qui sont considérés comme acquis à l'école. Dans ce cas-là, on peut tenter d'intervenir dans le contexte familial et par des programmes préscolaires afin de « préparer » les enfants pour l'école. Si l'institution scolaire opte pour cette solution, cela revient en fait à redonner à la société sa fonction de base. Une autre solution consisterait à ce qu'une école choisisse d'adopter une approche de remédiation à l'égard de ces enfants ou de leur proposer un programme de prévention avant qu'ils abordent le programme normal.

Selon la deuxième option, les normes, schémas interactifs, modes de communication, codes linguistiques et méthodes d'acquisition des connaissances qui sont considérés comme acquis à l'école sont négociables. Dans ce cas-là, quand l'école veut donner les mêmes chances à tous les enfants, elle peut reconnaître la diversité qui existe. Elle devra adapter ses méthodes d'enseignement à cette diversité de façon à compenser les différences existant entre les enfants au début de leur scolarité. Ainsi, l'école s'adapte alors aux apprenants et non les apprenants à l'école (Jaspaert, 2005).

2. La langue joue-t-elle un rôle ?

La langue est un élément important des efforts fournis par les établissements scolaires pour réduire les inégalités sociales et de la fonction d'émancipation de l'enseignement en général. Elle est un des éléments fondamentaux permettant de se faire une place dans la société. Les enfants issus d'un milieu défavorisé ne possèdent souvent pas les aptitudes linguistiques nécessaires pour occuper dans la société la place que celle-ci attend d'eux. Ils ont souvent un niveau d'alphabétisation très faible ; du fait qu'ils maîtrisent mal la langue courante, les enfants peuvent difficilement participer au débat sociétal ; ils évitent d'écrire, car ils ont conscience qu'ils font beaucoup de fautes d'orthographe. La tâche de l'école est de compenser ces retards linguistiques et non de confier cette tâche à la société en lui demandant de transmettre à ces enfants les aptitudes linguistiques nécessaires avant leur entrée à l'école (Jaspaert, 2005). Les enfants doivent tous disposer des meilleures chances possibles à l'école pour acquérir les aptitudes linguistiques (plus qu'une connaissance de la langue) requises pour avoir leur place dans la société.

Il ne s'agit pas seulement d'enseigner le vocabulaire pertinent, la syntaxe, la prononciation et de fournir de nombreuses occasions de les mettre en pratique. L'acquisition des aptitudes linguistiques appropriées ne peut en aucun cas se faire sans apprendre à accomplir un ensemble d'actions cognitives qu'un enfant issu d'un milieu défavorisé n'a pas à accomplir – et n'acquiert donc pas – dans son milieu social propre (Jaspaert, 2005). Cela représente un décalage des codes (linguistiques) ou modes de communication entre certains milieux sociaux et le contexte scolaire. Ce décalage ne doit pas être considéré comme un retard ou un handicap pour les personnes appartenant à ce milieu social. Il s'agit simplement d'une différence, qui – comme nous l'avons déjà indiqué – doit être prise en compte par l'école dans son effort de transmettre les aptitudes linguistiques nécessaires aux enfants pour qu'ils se fassent une place dans la société. Les enseignants doivent être conscients du fait que le code qu'ils ont tendance à utiliser correspond à celui de certains groupes sociaux seulement. Il est important que ce code ne soit pas considéré comme l'unique norme d'apprentissage et de transformation des connaissances. Les modes de communication et codes linguistiques qui sont utilisés dans chaque groupe sociétal

sont évalués et considérés comme valables par le groupe et par ses membres. Ce sont là les différences culturelles et sociales que l'institution scolaire doit prendre en compte dans son souci de combler le retard linguistique – et plus généralement le retard dans les compétences cognitives et autres – que les enfants issus de milieux défavorisés présentent bien souvent.

3. Y a-t-il un lien/décalage entre la langue utilisée à l'école et celle de la maison ?

Comme nous l'avons souligné plus haut, les enfants d'immigrés et leur « retard linguistique » sont considérés comme l'un des problèmes majeurs de l'enseignement (de la langue). Le fait qu'ils n'utilisent pas la « langue cible » à la maison est souvent considéré comme l'une des principales raisons de leurs « difficultés linguistiques » et de leur échec scolaire. Le discours est souvent négatif et stigmatisant, comme si les « enfants d'immigrés » ne disposaient de rien - aucun acquis, aucune expérience, aucune connaissance – s'agissant de la « langue ».

Toutefois, il est clair qu'il existe des « locuteurs non-natifs » qui ne présentent aucun retard linguistique à l'école et des « locuteurs natifs » qui accusent précisément un tel « retard ». Cela pourrait nous conduire à affirmer que le lien entre la « langue utilisée dans le milieu familial » et la « langue utilisée à l'école » est bien plus complexe qu'un simple retard dans le niveau linguistique et l'origine ethnique d'un enfant (Japsaert, 2005).

Dans le cas de certains enfants, il y a assurément une différence entre la « langue utilisée dans le milieu familial » et la « langue utilisée à l'école ». Cette dernière est différente de celle qui est utilisée à la maison et, pour certains enfants, le décalage est plus important que pour d'autres. Etant donné que ce n'est pas seulement dans le cas des « locuteurs non-natifs » ou des enfants d'immigrés que l'on observe ce décalage, cela nous amène à nous demander si ce problème est dû aux enfants ou s'il est lié à l'école.

La langue de l'école (ou maîtrise cognitive scolaire de la langue) diffère considérablement de la langue utilisée dans le milieu familial (aptitudes de communication plus informelles) (Cummins, 1984). La langue de l'école est cognitivement plus complexe et le contexte est celui de l'école. L'école traite de sujets différents de ceux de la maison et il n'existe bien souvent aucun lien entre eux. A l'école, la langue a un objectif différent. Elle est principalement utilisée pour transformer les connaissances. Un enfant doit comprendre la langue afin de collecter ou accumuler des connaissances. Les activités interactives à l'école et dans la classe sont organisées de façon différente. Contrairement au cadre familial, dans la classe l'enseignant est habituellement la personne centrale. La plupart du temps, l'instituteur parle et les enfants écoutent. Les difficultés grammaticales et le vocabulaire sont en général différents à l'école. Enfin, les relations entre les partenaires interactifs à l'école sont moins symétriques que dans le cadre familial. L'instituteur est traditionnellement celui qui possède les connaissances, celui qui sait tout, celui qui enseigne ces connaissances et juge si les enfants les ont acquises. Les enfants se trouvent en dehors de ce processus. Ils sont souvent confrontés à des connaissances qui n'ont aucun rapport avec leur milieu socio-culturel.

Par conséquent, les enfants doivent acquérir une « nouvelle langue ». Les résultats de tests de langue à l'école font généralement apparaître que la principale raison pour laquelle les enfants ont des « difficultés » avec la « langue de l'école » est le milieu socioprofessionnel auquel ils appartiennent. L'écart entre la « langue de la maison » et

la « langue de l'école » est avant tout socioculturel et non plutôt déterminé par l'origine ethnique.

De même, il apparaît clairement de ce qui précède que ledit « problème linguistique » des enfants d'immigrés n'est pas un problème de « niveau de maîtrise de la langue ». Ce sont les différences de communication déterminées par les facteurs socio-culturels qui contribuent au succès scolaire. Ces différents moyens de communication/interaction doivent être pris en compte à l'école et au sein de la classe (Jaspaert, 2005).

4. Remédier à la diversité ou vivre avec ?

Si l'on considère l'écart entre la langue de la maison et celle de l'école comme un problème de l'enfant pris individuellement, comme un retard, il faudra fournir à cet enfant des séances de remédiation. Avant que l'enfant entre dans la classe, il lui faudra apprendre la « nouvelle langue de l'école ». Dans ce cas, nous ne remettons pas en question les normes linguistiques en usage à l'école. Nous ne remettons pas en question la façon dont les connaissances sont transformées, construites ou transmises. Nous ne remettons pas en question les objectifs (linguistiques) qui sont fixés par l'école ou la façon dont elle tente d'atteindre ces objectifs.

Si, toutefois, l'on considère cet écart non pas comme un problème de l'enfant pris individuellement mais comme une différence de codes, une différence déterminée par des facteurs sociaux, alors le problème doit être réglé au niveau de l'école. Dans ce cas, l'école doit envisager la façon dont elle doit organiser l'enseignement et réfléchir aux objectifs qui doivent être visés en priorité. L'école doit demander comment elle va gérer cette diversité de milieux socio-culturels et socioprofessionnels. Le défi pour l'école est alors d'organiser l'enseignement de telle sorte que tous les enfants puissent acquérir la langue de l'école qui est nécessaire pour pouvoir avoir leur place à l'école et en société (Jaspaert, 2005).

L'auteur est favorable à la deuxième option, compte tenu notamment des arguments avancés dans les paragraphes qui précèdent. Mais d'un point de vue pédagogique, il est un autre argument sans doute encore plus important. La recherche montre que les écoles enregistrant des résultats médiocres ne choisissent pas toujours des objectifs et des actions visant à améliorer la qualité de l'enseignement ou la professionnalisation des maîtres. Une réponse fréquente, ou « réforme éducative », prévoit la (re)homogénéisation de groupes ou des programmes préscolaires et de prévention à la maison. L'objectif de ces derniers est donc de « préparer » les enfants pour l'école sans demander aux écoles de réfléchir à leur propre pratique. Dans le cadre de la (re)homogénéisation, l'idée est de réunir les enfants d'un certain « niveau » et de leur fournir un enseignement adapté.

Toutefois, de nombreuses études ont d'ores et déjà révélé que l'homogénéisation peut potentiellement produire des effets négatifs en termes d'égalité des chances à l'école. La (re)homogénéisation de groupes d'enfants va souvent de pair avec une baisse des attentes des enseignants en direction du groupe dit « plus faible », ce qui entraîne souvent à son tour une réduction du programme scolaire et des enseignements. À ce propos, de Fraine et al. (2002) écrivent ce qui suit: « Les enseignants adaptent leurs pratiques pédagogiques au niveau scolaire du groupe d'apprenants. Il s'agit là du concept d'« adaptation didactique » : adaptation du programme, outils pédagogiques, méthode d'enseignement, durée effective de l'enseignement, évaluation, etc. au niveau de la classe (Dar & Resh, 1986, 1994). Dans la plupart des classes, le contenu et le rythme de l'enseignement sont adaptés au niveau moyen de la classe. Dans les classes plus faibles, l'enseignement théorique est moins approfondi, le temps consacré

à l'enseignement et les possibilités d'apprendre plus limités.» Enfin, un autre inconvénient des processus de (re)homogénéisation est que l'on ne peut exploiter les effets potentiels de l'hétérogénéité. Tant les enfants de milieux défavorisés qui ont un niveau « plus faible » que les enfants qui ont un niveau « plus élevé » de maîtrise de la langue de l'école tirent profit de classes hétérogènes (Van den Branden, 2000).

S'occuper d'élèves issus de milieux défavorisés consiste essentiellement à pouvoir gérer la diversité et l'hétérogénéité dans des classes générales. Si l'on considère l'apprentissage (de la langue) comme un processus de construction sociale, la diversité et l'hétérogénéité constituent un avantage plutôt qu'un inconvénient. Placer des enfants issus de milieux défavorisés dans des « classes passerelles » et leur dispenser un programme et des examens différents des autres élèves revient à adopter une approche purement psychologique d'apprentissage (de la langue) : l'enfant qui accuse un retard linguistique sera plus avantageux s'il est pris en charge séparément dans un groupe homogène d'enfants présentant les mêmes « difficultés ». Nous négligeons alors l'aspect social et attendons qu'ils s'adaptent aux normes et valeurs fixées par des représentants d'un milieu social spécifique.

Selon l'OCDE (résultats de l'étude PISA), l'efficacité de l'école dépend du professionnalisme des équipes pédagogiques, qui attendent beaucoup des enfants et sont capables de gérer des groupes d'élèves hétérogènes dans leur composition.

Au lieu de stigmatiser un certain groupe d'enfants et leur milieu (familial) en les plaçant dans des classes distinctes et en leur dispensant des programmes de « prévention » distincts, les écoles doivent en permanence réfléchir à la qualité de leur enseignement de la langue en direction des groupes hétérogènes. Plutôt que de constituer des classes passerelles homogènes, nous recommandons d'apporter un soutien supplémentaire aux élèves au sein même de la classe générale en : dispensant un enseignement coopératif dans des groupes de niveaux différents ; rapprochant les connaissances, le contenu et les sujets abordés d'un contexte socio-culturel différent ; assurant un enseignement de la langue contextualisé ; adoptant une approche plus interactive, dans laquelle l'enseignant n'est plus le personnage central qui sait tout mais un médiateur pour les enfants qui apportent leur expérience, la connaissance de leur milieu social ; et enfin, par un modèle qui soit non pas fondé sur la transmission ou l'instruction mais plus constructiviste, dans lequel les enfants peuvent exprimer leur propre interprétation, faire des rapprochements entre leurs propres connaissances et celles d'autres enfants afin d'acquérir de nouvelles connaissances.

5. Objectifs et programmes scolaires : une double approche

Comme nous l'avons dit plus haut, les élèves issus de milieux défavorisés ont peu de chances de tirer profit de résultats, programmes scolaires et constitution de groupes distincts. Les immigrés comme les non-immigrés issus de milieux défavorisés doivent pouvoir avoir leur place à l'école et dans la société. En cela, ils ne se distinguent pas des autres non-immigrés issus d'un milieu socioprofessionnel aisé. Cela suppose que tout individu doit pouvoir atteindre/acquérir les mêmes objectifs finaux de la(des) langue(s) de scolarisation. Les objectifs finaux de la(des) langue(s) de scolarisation sont des objectifs minimaux en matière de connaissances, compétences et attitudes, de préférence dans des domaines de la société fondés sur une analyse des besoins. Le terme minimal s'entend ici comme les besoins minimaux (c'est-à-dire essentiels), pour lesquels un consensus sociétal existe, de garantir une place à l'école et dans la société. Les objectifs finaux peuvent être contextualisés (contenu, aspects (inter)culturels, etc.) dans un programme correspondant à la situation locale. Des différences dans les résultats et le programme peuvent apparaître en fonction des

besoins du contexte (p.ex. le type de programme suivi). À titre d'exemple, l'accent peut être mis davantage sur la langue technique dans un contexte d'enseignement professionnel, alors que l'on peut insister davantage sur la langue théorique dans un contexte d'enseignement théorique. Il ne s'agit pas d'une différence de niveau mais simplement de contexte.

Lorsque l'on fixe les objectifs finaux et que l'on élabore les programmes scolaires, il convient de définir qui détermine les programmes et objectifs ou compétences finales. Ceux-ci sont élaborés et dès lors déterminés socialement. Par conséquent, l'efficacité de l'enseignement est déterminée socialement. Dans ce processus, les différences de milieux socio-culturels et socio-économiques des enfants doivent être au centre de toutes les réflexions.

L'hétérogénéité des groupes a ses limites, nul ne conteste cet état de fait. Un enfant qui ne maîtrise absolument pas une langue donnée pourra difficilement tirer profit de sa présence dans une classe composée d'enfants qui ont cette langue comme langue maternelle ou la maîtrisent presque parfaitement. Nous optons donc pour une double approche. Les enfants issus de milieux défavorisés qui accusent un retard dans la langue utilisée à l'école suivent le programme standard depuis le début de la scolarité obligatoire. Ils sont placés dans des classes au sein de groupes hétérogènes. Les enseignants s'efforcent d'atteindre les mêmes objectifs avec ces enfants qu'avec ceux qui ne sont pas issus de milieux défavorisés. Il est absolument essentiel qu'il existe une « politique prioritaire », disposant de fonds supplémentaires et d'autres mécanismes de soutien pour les écoles qui optent pour une approche intégrée. Comme nous l'avons souligné plus haut, des classes séparées et des programmes distincts peuvent conduire à stigmatiser un groupe, cela est contre-productif et peut, au bout du compte, mener à une société à deux vitesses.

Les enfants qui ne maîtrisent absolument pas la langue de scolarisation – parfois appelés « primo-arrivants » – suivent d'abord un programme comportant des objectifs et un cursus « adaptés ». Au bout d'une certaine période d'enseignement d'un programme spécial de langue limitée dans le temps, ils rejoignent la classe normale. Dans le cadre du programme spécial de langue, les « primo-arrivants » atteignent le niveau qu'ils sont en mesure d'atteindre en fonction de différents facteurs. Les enfants d'immigrés originaires de pays qui ont une politique de l'enseignement similaire progresseront plus vite que les enfants illettrés ou ceux qui n'avaient jamais été scolarisés avant d'arriver dans le pays d'accueil. Cela, ainsi que d'autres facteurs, déterminera le rythme de l'enseignement. Pour les enfants qui apprennent à un rythme plus lent, le temps passé sur un programme spécial de langue ne peut être illimité. Il faut également qu'ils intègrent la classe normale le plus vite possible. C'est pourquoi les objectifs mis au point pour le programme spécial de langue ne peuvent être considérés comme des objectifs finaux qu'un enfant doit atteindre avant d'intégrer la classe régulière, mais plutôt comme des « objectifs de progression ». Au bout d'un certain laps de temps, chaque enfant est intégré dans la classe normale. Un soutien supplémentaire est ensuite assuré dans les classes où ces « nouveaux arrivants » sont intégrés.

6. La langue d'enseignement

Donner aux enfants le maximum de chances d'acquérir la « langue de l'école » ne dépend pas uniquement du « professeur de langue ». Compte tenu du fait que les langues s'apprennent mieux dans un contexte donné, chaque professeur enseignant des matières autres que la langue (p.ex. maths, géographie, etc.) doit prêter attention aux processus d'acquisition de la langue par les enfants. Il ne s'agit pas d'une tâche

supplémentaire ; cela fait partie intégrante de la profession d'enseignant. Nous ne pouvons adopter la position selon laquelle les enfants issus de milieux défavorisés doivent tout d'abord posséder une maîtrise de la langue proche de celle des enfants de langue maternelle pour participer à des cours portant sur d'autres matières. Chacun des enseignants est un professeur de langue. Il ou elle utilise la langue pour expliquer des phénomènes physiques, organiser la classe, raconter l'histoire aux enfants, etc. S'agissant d'élèves issus de milieux défavorisés pour lesquels l'écart entre la « langue de la maison » et la « langue de l'école » est considérable, il n'appartient pas au seul « professeur de langue » de combler cet écart. C'est la tâche de chacun des enseignants et de toute l'équipe pédagogique. Comme nous l'avons déjà signalé, il est possible d'accroître les possibilités d'acquérir la « langue de l'école » par une approche didactique active. L'enseignement peut être organisé de telle sorte que davantage d'enfants auront plus d'occasions de communiquer entre eux. Le « professeur enseignant une matière autre que la langue » sert d'intermédiaire entre les élèves pendant qu'ils font un devoir, par exemple en histoire. Il ou elle apporte son soutien au cours de la lecture d'un texte sur l'Égypte ancienne. Le professeur donne à faire un travail dans lequel les élèves doivent résoudre un problème en groupe ou en binôme. Cela stimule l'interactivité entre les élèves, obligera les élèves à poser des questions au professeur afin de pouvoir accomplir le travail. Ce procédé fait participer les élèves de façon plus active à ce qui se passe dans la classe. Ils ne sont pas de simples consommateurs passifs de connaissances. Le savoir et la langue s'entremêlent de façon plus naturelle. Une participation accrue développe le traitement de l'information et la maîtrise de la langue. L'enseignant peut influencer ces procédés de façon positive à travers le type de questions qu'il ou elle pose, les réponses données, la façon dont elles sont données et la mesure dans laquelle les élèves sont incités à utiliser activement la langue. Les élèves ayant une moins bonne maîtrise de la langue, tout comme ceux qui ont un meilleur niveau, tireront le maximum de profit d'un travail hétérogène à deux ou en groupe.

7. Pas uniquement la langue

Il est clair qu'une maîtrise limitée de la « langue de l'école » entraîne un retard ou un handicap scolaire. Il est clair également, compte tenu de ce qui précède, qu'il est de la responsabilité de toute l'équipe pédagogique de fournir le maximum d'opportunités d'acquérir cette « langue de l'école ». De même, il est clair que les élèves issus de milieux défavorisés tirent davantage profit d'une approche intégrée, interactive et hétérogène que de programmes de prévention ou remédiation ou de procédures de (re)homogénéisation.

Toutefois, donner aux élèves issus de milieux défavorisés le maximum d'opportunités d'apprendre, à travers un enseignement émancipateur, ne consiste pas uniquement à accroître la « maîtrise de la langue de l'école » des enfants. La réussite scolaire et un enseignement efficace ne sauraient se définir uniquement en termes de résultats cognitifs (à savoir la langue et les mathématiques). D'autres résultats non-cognitifs contribuent à la réussite scolaire des enfants. Lorsque l'accent mis sur la langue est trop fort et trop exclusif, le lien avec d'autres facteurs et leur importance pour assurer un enseignement de qualité et réduire le retard scolaire risque d'être négligé (Blommaert & Van Avermaet, 2006).

8. La politique linguistique à l'école

Les résultats de l'étude du PISA/OCDE donnent à penser que « les élèves et les écoles réussiront mieux dans un contexte d'exigences élevées, où règnent le plaisir

d'apprendre, l'envie de produire des efforts, de bonnes relations entre enseignant et élèves, l'accès aux bonnes pratiques, un développement professionnel de qualité, ..." (Schleicher 2006).

Afin d'arriver à cela, un établissement scolaire doit avoir la volonté, la possibilité et la capacité de mettre en oeuvre une politique scolaire. Une telle politique ne relève pas d'un seul enseignant ou du directeur de l'école. Elle incombe à l'équipe pédagogique toute entière.

L'équipe pédagogique doit également poursuivre une politique cohérente en matière de langue. Cela suppose de développer de façon systématique et stratégique une conception claire de l'enseignement de la langue et du rôle de la langue à l'école afin d'accroître la réussite scolaire de tous les enfants.

La langue a deux fonctions principales. D'une part, une fonction de communication : les gens utilisent la langue pour se contacter, échanger des idées, etc. La langue a également une fonction conceptuelle : les gens utilisent la langue pour saisir la réalité en donnant un nom aux choses et en les classant par catégories. Ils utilisent aussi la langue pour construire les connaissances. Dans des situations concrètes d'utilisation de la langue, ces deux fonctions sont souvent intimement liées. Elles se produisent constamment dans le cadre scolaire. L'enseignant et les élèves utilisent la langue pour communiquer entre eux dans la classe, dans la cour de récréation, etc. Ils utilisent aussi la langue pour construire des connaissances.

Presque toutes les écoles doivent composer avec le fait que les enfants issus de milieux (sociaux, culturels, ethniques, etc.) très différents sont scolarisés. La façon dont les gens communiquent et les connaissances sont construites est déterminée socialement. Cela doit se refléter dans une politique de la langue à l'école, dans la façon dont l'école compose avec ces différents milieux, dans la(les) langue(s) utilisée(s) dans la classe et dans une politique relative à l'utilisation de la langue dans la cour de récréation. Cela doit aussi se refléter dans la manière dont l'école communique avec les parents et le quartier.

9. Une politique multilingue à l'école

L'un des sujets qui occupent les esprits des instituteurs et directeurs d'école – et la société en général – est le contexte multilingue de l'école/la classe. De nombreuses écoles semblent lutter d'une part contre la nature multiculturelle et multilingue de leur établissement, d'autre part contre la pression sociétale afin d'enseigner la langue standard du pays.

Les écoles enseignent les langues étrangères. Les politiques européennes de plurilinguisme et le multilinguisme sont fortement encouragés dans la plupart des écoles. Le plurilinguisme est considéré comme un atout, comme quelque chose de bon, comme ayant une valeur ajoutée. Toutefois, en ce qui concerne les langues des enfants d'immigrés à l'école, le plurilinguisme est considéré comme un handicap, comme quelque chose de mauvais ou de non-existant. Le monolinguisme est la règle.

Pourtant, dans les classes, on observe une diversité de langues. Enseigner, c'est développer des compétences. La langue est un outil majeur à cet effet. Si nous nous limitons à la langue standard en tant que seul moyen de communication, ou si nous n'autorisons les enfants à utiliser la langue standard que pour résoudre des problèmes, accomplir des tâches au sein de la classe, en oubliant les différents modes et codes de communication, nous manquons bien des occasions de développer les compétences des enfants.

Bibliographie

- Blommaert, J. & P. Van Avermaet, (2006). Wiens Nederlands? Over taalnaïviteit in het beleid. In: *Sampol*, 13.
- Cummins, J., (1984). Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In: C. Rivera (ed.), *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters, 2-19.
- Dar, Y. & N. Resh, (1994). Separating and mixing students for learning: concepts and research. In: *Pedagogisch Tijdschrift*, 19. 109-126.
- De Fraine, B., J. Van Damme, & P. Onghena, (2002). Accountability of schools and teachers: what should be taken into account? In: *European Educational Research Journal*, 1. 403-428.
- Jaspaert, K., (2005). *Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie, 1-69.
- Schleicher, A., (2006). *School factors related to quality and equity*. VLOR Doorstartdag. Brussel.
- Van den Branden, K., (2000). Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of primary school classes. In: *Reading Research Quarterly*, 35. 426-443.